

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE

ANA LUCIA DOS SANTOS ALBUQUERQUE DE ALMEIDA

AGRICULTURA FAMILIAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE DUQUE
DE CAXIAS: ARRANJOS OPERACIONAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Rio de Janeiro

2017

Ana Lucia dos Santos Albuquerque de Almeida

AGRICULTURA FAMILIAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE DUQUE
DE CAXIAS: ARRANJOS OPERACIONAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Educação em
Ciências e Saúde, Núcleo de
Tecnologia Educacional para
a Saúde, Universidade
Federal do Rio de Janeiro
como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre
em Educação em Ciências e
Saúde.

Orientador: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

Rio de Janeiro

2017

A447 Almeida, Ana Lucia dos Santos Albuquerque de.

Agricultura familiar em escolas estaduais do município de Duque de Caxias: arranjos operacionais e processos educativos. / Ana Lucia dos Santos Albuquerque de Almeida. – Rio de Janeiro, NUTES/UFRJ, 2017.

174 p.: il. color.; 30 cm.

Orientador: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2017.

Referências bibliográficas: P. 156 – 162.

1. Agricultura familiar. 2. Educação alimentar e nutricional. 3. Tecnologia educacional em saúde – Tese. I. Fonseca, Alexandre Brasil Carvalho da. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. III. Título.

Ana Lucia dos Santos Albuquerque de Almeida

AGRICULTURA FAMILIAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE DUQUE
DE CAXIAS: ARRANJOS OPERACIONAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2016

Prof(a). Dr(a). Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca – UFRJ

Prof(a). Dr(a). Maylta Brandão dos Anjos – IFRJ

Prof(a). Dr(a). Sonia Cristina Soares Dias Vermelho - UFRJ

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir a concretização deste trabalho e por estar presente em cada etapa dele.

Ao meu pai, *in memoriam*, meu grande exemplo de vida e sabedoria; e a minha mãe pelo carinho e suporte de sempre.

Ao meu marido e companheiro pela paciência, compreensão pelas ausências, pelo amor e apoio incondicional.

Aos meus filhos pelo simples fato de existirem em minha vida, e a minha filha em especial, que me ensinou bravamente o que é lutar pela vida!

Ao meu orientador, Alexandre Brasil, pela confiança e oportunidade de crescimento, pela simplicidade e competência, e pelas sugestões e críticas sempre oportunas.

Aos meus irmãos e familiares pelo carinho, apoio e incentivo de sempre.

Aos meus colegas do Nutes Bete, Vanessa, Fernanda Portroniere, Fernanda Dissarz, Célia, Rute, Olívia, Juan, Elizabeth Dissat, Camila, Sama, Fernanda, pela amizade, trocas, conversas, risos, inquietações, angústias, reflexões e generosidade de sempre. Em especial à Natália pelas madrugadas compartilhadas.

Aos professores do Nutes, pelas grandes contribuições nesta jornada. À Lucia e Ricardo sempre disponíveis e atenciosos.

À minhas amigas de trabalho e de vida Valéria, Claudia, Marli, e tantas outras que acompanharam minha trajetória e sempre me incentivaram e apoiaram nesta caminhada.

À professora Maylta Brandão, professora Sonia Cristina Vermelho e ao professor José Arimatéa Bezerra avaliadores que contribuíram de forma tão generosa e rica para a construção desta dissertação.

À Secretaria Estadual de Educação especialmente à Regional Metropolitana V, pela oportunidade de realização deste trabalho e pelas valiosas informações a mim concedidas.

Aos entrevistados desta pesquisa, professores, coordenadores e diretores pela valiosa colaboração, por terem me recebido e acolhido em seu local de trabalho, sempre com muito carinho e generosidade e que sem eles teria sido impossível realizá-la.

RESUMO

ALMEIDA, Ana Lucia dos Santos Albuquerque de. **Agricultura familiar em escolas estaduais do município de Duque de Caxias: arranjos operacionais e processos educativos.** 2016.175 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Datado de 1955 o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é considerado um dos maiores do mundo na área de alimentação escolar, uma vez que garante alimentação para todos os alunos da educação básica, através de repasse de recursos do governo federal. Entre outros progressos a Lei 11.947/09 consolida a alimentação escolar como uma política pública de Segurança Alimentar e Nutricional e torna obrigatória a compra de no mínimo 30% de gêneros da Agricultura Familiar, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas. Todavia muitas barreiras têm sido encontradas pelos gestores no que se refere à compra destes gêneros, logística de entrega, falta de organização dos agricultores, exigências legais, preconceitos e desconfianças entre outros. O PNAE prevê não só o fornecimento de refeições, mas também estabelece diretrizes que garantam a promoção de uma alimentação saudável e adequada em sintonia com o Direito Humano à Alimentação Adequada. Esta pesquisa é um estudo qualitativo que pretendeu investigar, através de entrevistas semiestruturadas, e observação direta a realidade da alimentação escolar em duas escolas da rede estadual de Duque de Caxias, a partir da compra de alimentos da Agricultura Familiar, como se dão os arranjos operacionais e os processos educativos e compreender se esta proximidade com a AF contribuiu para uma abordagem pedagógica e transdisciplinar de Educação Alimentar e Nutricional –EAN através dos conteúdos curriculares. A pesquisa foi instrumentalizada pela Análise Textual Discursiva onde foram decompostas as unidades de análise do *corpus* e reorganizados com a emergência de novas compreensões. A rede estadual foi escolhida uma vez que desde 1998 a alimentação escolar foi descentralizada promovendo assim autonomia administrativa dos gestores. A compreensão do fenômeno alimentar humano envolve conhecimentos inerentes a diversas disciplinas com abordagens transdisciplinares, e a articulação destes. A realidade da sociedade moderna com suas formas de organização social tem imposto à escola um caráter fragmentado e desarticulado, que tem sido insuficiente para dar conta da formação humana e profissional de alunos e professores que o mundo integrado e globalizado exige para o enfrentamento de questões sociais. A ancorou-se na articulação de referências teóricas a partir dos ensinamentos de Morin (1991) e Nicolescu (1999), acerca do pensamento complexo e a transdisciplinaridade, que suscita uma prática pedagógica que articule as múltiplas dimensões

do conhecimento. Considerando-se o protagonismo da escola e para que a autonomia se estabeleça faz-se necessário o acesso a um elenco com opções variadas que não se limitem a um conjunto amplo de informações, mas sim a vivências e aprendizados significativos e saberes legítimos.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Nacional de Alimentação Escolar. Agricultura familiar. Educação alimentar e nutricional. Abordagem pedagógica e transdisciplinar. Alimentação saudável.

ABSTRACT

ALMEIDA, Ana Lucia dos Santos Albuquerque de. **Agricultura Familiar em escolas estaduais do município de Duque de Caxias: arranjos operacionais e processos educativos.** 2016. f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

Dating back to 1955 the Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) is considered one of the world's largest in the school feeding area, since it guarantees food for all students of basic education, through transfer of federal resources. Among other developments Law 11.947/09 consolidated school feeding as a public policy on food and nutrition security and makes mandatory the purchase of at least 30% of genera of Family Farming prioritizing settlements agrarian reform, the traditional communities, indigenous and quilombola. However many barriers have been encountered by managers in relation to the purchase of these genres, delivery logistics, lack of organization of farmers, legal requirements, prejudices and mistrust among others. The PNAE provides not only the provision of meals, but also establishes guidelines to ensure the promotion of a healthy and adequate food in line with the Human Right to Adequate Food. This research is a qualitative study aimed at investigating, through semi-structured interviews and direct observation the reality of school feeding in two public schools of Duque de Caxias, from buying food from family farming, as if giving the operational arrangements and educational processes and understand whether this proximity to the Family Farming. A contributed to a pedagogical and transdisciplinary approach of Food and Nutrition Education through the curriculum content. The research was manipulated by Text Analysis Discourse which were decomposed the corpus analysis units and reorganized with the emergence of new understandings. The public state system was chosen because since 1998 school feeding was decentralized thus promoting administrative autonomy of managers. Understanding the human food phenomenon involves knowledge inherent in various disciplines with transdisciplinary approaches, and their articulation. The reality of modern society with its forms of social organization has imposed to school a fragmented and disjointed character that has been insufficient to account for the human and professional training of students and teachers that the integrated and globalized world demands to confront social issues. It was anchored in the articulation of theoretical references from the teachings of Morin (1991) and Nicolescu (1999) about the complex thought and transdisciplinarity, which raises a pedagogical practice that articulates the multiple dimensions of knowledge. Considering the role of the school and that autonomy is established it is necessary to access a list with several options that are not limited to a wide range of information, but the significant experiences and learnings and legitimate knowledge.

KEYWORDS: Programa Nacional de Alimentação Escolar. Family farming .Food and nutrition education. Pedagogical approach and transdisciplinary. Healthy eating.

LISTA DE IMAGENS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico/Dados estatísticos – orçamentos e alunos beneficiados.....	29
Figura 2: Evolução do número de DAPs jurídicas no RJ entre 2010 e 2014.....	69
Figura 3: Etapas da Análise Textual Discursiva.....	91
Figura 4: Processo de produção de metatextos	92
Figura 5: Componentes da produção escrita	94
Figura 6: Mapa do estado do com as novas Regionais Administrativas e Pedagógicas	103
Figura 7: Banner enviado pela SEEDUC para divulgação da Chamada Pública.....	109
Figura 8: Trabalhos de Ciências – EAN.....	144
Figura 9: Trabalho de Química – O sal e o açúcar dos alimentos	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados estatísticos/ orçamentos e alunos beneficiados	29
Quadro 2: Quadro sinóptico.....	79
Quadro 3: Artigos agrupados por tema de interesse	80
Quadro 4: Blocos, temas e questões abordadas no roteiro de entrevistas.....	104
Quadro 5: Verbas do PNAE repassadas pela SEEDUC e sua aplicação na AF.....	110
Quadro 6: Quantitativo da aplicação da verba do PNAE utilizada na Agricultura Familiar/ Regional Metropolitana V- Duque de Caxias/ SEEDUC-RJ.....	111
Quadro 7: Unidades de análise, subcategorias e categorias.....	114
Quadro 8: Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAES	Associações de Apoio às Escolas
AF	Agricultura Familiar
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CEF	Conselho Federal de Educação
CDESC	Comitê dos Direitos Econômicos e Sociais das Nações Unidas
CESPEB	Curso de Especialização “Saberes e Práticas na Educação Básica”
CNA	Campanha Nacional de Merenda Escolar
CNME	Campanha Nacional de Merenda Escolar
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
DAP	Declaração de Aptidão ao PRONAF
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DHAA	Direito Humano a Alimentação Adequada
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
FAE	Fundação de Assistência ao educando
FAO	Food and Agriculture Organization
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FISI	Fundo Nacional de Socorro a Infância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INAD	Instituto Annes Dias
ITA	Instituto de Tecnologia Alimentar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
IMN	Instituto Municipal de Nutrição
INAE	Instituto Nacional de Assistência ao Educando
IPES	Informação Propaganda e Educação Sanitária
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
OMS	Organização Pan Americana de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROVAP	Programa de Valorização do Pequeno Produtor Rural
SAE	Semana de Alimentação Escolar
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
STAN	Serviço Técnico de Alimentação Nacional
USAID	Agency for International Development
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Found
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	14
2.1 DO INÍCIO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR À CONSOLIDAÇÃO DO PNAE: UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO.....	17
2.2 AS INTERSEÇÕES ENTRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL, EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL, O AMBIENTE ESCOLAR, A TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE	30
2.2.1 A Compartimentalização do conhecimento	31
2.2.2 A Interdisciplinaridade na educação.....	35
2.2.3 O pensamento complexo e a transdisciplinaridade: o todo é ao mesmo tempo menor e maior que a soma das partes	37
2.2.4 Marcos Legais da Educação Alimentar e Nutricional e seu contexto histórico	43
2.3 AGRICULTURA FAMILIAR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E LOCAL	57
2.4 OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE CURRÍCULO, AGRICULTURA FAMILIAR E EAN	71
2.5 REVISÃO DE LITERATURA:	78
2.5.1 Leitura e análise dos artigos:	81
2.5.2 Concluindo a revisão	88
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO O CAMINHO.....	90
3.1 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: “DA ORDEM AO CAOS, E DAÍ À NOVA ORDEM: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM”	90
3.2 DESENHO DA PESQUISA.....	95
3.3 OBJETIVOS.....	96
3.3.1 Objetivo geral	96
3.3.2 Objetivos específicos	96
3.4 A COLETA DE DADOS	96
3.5 ASPECTOS ÉTICOS:	97
4 O CASO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS	98
4.1 CONHECENDO O MUNICÍPIO.....	98
4.2 CONHECENDO UM POUCO DA REDE E DAS ESCOLAS	100
4.3 DELIMITANDO O CASO: ENTRANDO NO CAMPO PROPRIAMENTE DITO	103
4.4 FRAGMENTANDO O <i>CORPUS</i> E ATANDO OS NÓS.....	113
4.4.1 Dialogando com os sujeitos e montando um mosaico de percepções	115

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	163
ANEXO 2: Roteiro de entrevista semi-estruturada com gestor da unidade escolar	165
ANEXO 3: Roteiro de entrevista semi-estruturada com Agricultor/ Representante da Cooperativa ..	168
ANEXO 4: Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores/Orientadores/Supervisores	169
ANEXO 5 - Edital para Chamada Pública Agricultura Familiar	170
ANEXO 6 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA / PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	171
ANEXO 7 : Cartaz – 20 passos para Alimentação Escolar exemplar	174

1 INTRODUÇÃO

Após um período de muitos progressos na área da Alimentação Escolar, a Lei 11.947/09 chega para consolidar a alimentação escolar como uma política pública que, tornou obrigatória a compra por parte dos municípios e estados, de no mínimo 30% do repasse do governo federal, de produtos alimentícios oriundos da Agricultura Familiar (AF), priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas de todo o país, com dispensa de licitação, além de se tornar referência para outros países.

A partir daí o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) passa, então, a prever uma articulação entre a Agricultura Familiar, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e a Educação Básica. Isto se tornou possível uma vez que o programa prevê, não só o fornecimento de refeições aos alunos, mas também estipula diretrizes que vem ganhando cada vez mais visibilidade nas escolas.

Com seu marco inicial datado de 1955 o programa é considerado um dos maiores do mundo na área de alimentação escolar, com atendimento universalizado, uma vez que garante a alimentação para todos os alunos da educação básica das escolas públicas e filantrópicas do país por meio de repasse de recursos do governo federal.

A motivação para esta pesquisa veio a partir da minha trajetória profissional que teve início em Duque de Caxias, município do estado do Rio de Janeiro em 1985, quando ingressei como Professora Especialista. Inicialmente atuei como Orientadora Pedagógica em escolas da rede e posteriormente integrei a Equipe de Alimentação Escolar do município (Merenda Escolar à época) onde trabalhei como Supervisora de Alimentação Escolar nas escolas e creches. Foi aí que pude perceber a importância da alimentação no cenário escolar e na vida dos municípios, principalmente em se tratando de um município da baixada fluminense, que apesar de ocupar o segundo lugar no ranking de arrecadação de ICM do estado, segundo dados do IBGE de 2010, perdendo somente para a capital, ainda possui imensos bolsões de pobreza.

De 2005 a 2008 atuei como Assessora de Coordenação na gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE municipal, e tive então, a oportunidade de participar de reuniões, movimentos sociais, conselhos, eventos municipais, estaduais e internacionais onde eram discutidas e desenhadas a política e os rumos do referido programa. Essas vivências e participações foram fundamentais me levaram cada vez mais a me dedicar ao tema e estudar tudo que se relacionava a ele de alguma maneira.

Em 2011 concluí o curso de especialização no CESPEB-UFRJ, e o tema escolhido para minha monografia foi “O Programa Nacional de Alimentação Escolar no governo Lula”. As razões foram várias, primeiro por considerar alimentação, além de um direito constitucional e fundamental para a existência humana, uma política de extrema importância, dada a sua abrangência e por entender que a implementação de políticas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) articuladas com outras políticas públicas de proteção social possibilitaram a melhora significativa das condições de vida da população.

1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo é de caráter qualitativo e como recurso para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores, professores, coordenadores, gestores a nível central e agricultor. As entrevistas foram realizadas e analisadas à luz da Análise Textual Discursiva que corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, e que vem sendo utilizadas em pesquisas desta natureza.

Esta pesquisa se propôs a investigar, através de entrevistas semiestruturadas, e observação direta a realidade da alimentação escolar em duas escolas da rede estadual de Duque de Caxias, a partir da compra de alimentos da Agricultura Familiar e como se dão os arranjos operacionais e processos educativos. Buscamos, também, compreender se esta proximidade com a AF contribuiu para uma abordagem pedagógica e transdisciplinar do tema alimentação saudável e ainda refletir sobre os sentidos e significados destas práticas educativas.

Desde 1998 o governo do Estado do Rio de Janeiro implantou o processo de descentralização da alimentação escolar, tendo como objetivo dar autonomia administrativa às operações pertinentes à aquisição, estocagem e distribuição de alimentos nas escolas estaduais. Os recursos financeiros passaram a ser transferidos diretamente para as Unidades Escolares, pela Secretaria de Educação Estadual, SEEDUC. Esta forma de gestão denomina-se “escolarização”, na qual a SEEDUC repassa diretamente às contas correntes das unidades escolares, os recursos recebidos do FNDE, assim como o próprio Estado, para aquisição dos gêneros alimentícios em dez parcelas anuais. Este tipo de gestão é possível, porque as unidades escolares são autônomas, com base na Lei nº 3067, de 25/09/1998, quando foram criadas as Associações de Apoio às Escolas (AAES), que são constituídas pelo Diretor e por

membros eleitos pela comunidade escolar para fiscalização da aplicação dos recursos públicos recebidos pelas unidades escolares. Sendo assim, as escolas têm autonomia na escolha de seus fornecedores, desde que respeitem as normas da Resolução SEEDUC nº 3707 de 01/11/2007 e consultem a lista de alimentos permitidos por meio da Resolução SEEDUC nº 4639, de 03/11/2010, e a Tabela de Preços Máximos da Fundação Getúlio Vargas de Gêneros Alimentícios.

Conforme apontado no Relatório da Oficina de Estratégias para Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas, o papel da alimentação escolar vai muito além da “questão puramente nutricional é um ato social, inserido em um contexto cultural”. Como as escolas permitem a disseminação de conhecimento para grande número de indivíduos, “têm sido consideradas espaços sociais adequados para a promoção da saúde por seu potencial para produzir impacto sobre a saúde, autoestima, comportamentos e desenvolvimento de habilidades para a vida de seus alunos, funcionários e comunidades” (BRASIL, 2006).

O processo de alimentação e o processo de ensino se misturam no cotidiano das escolas públicas, todos os dias em diferentes momentos. Segundo Costa (2003), a interface da dimensão educativa e da dimensão alimentar produzem, divulgam e ressignificam saberes e conhecimento a alunos e professores. Logo, será tarefa deste estudo identificar como se dão as relações entre os atores (gestor, agricultores, professores, orientadores) envolvidos neste processo e quais os fatores que dificultam ou facilitam.

No primeiro capítulo apresentamos um panorama do Programa Nacional de Alimentação, sua evolução histórica, até mesmo antes de sua criação. Contamos um pouco como ele foi se desenhando e como vem se firmando ao longo dos anos como uma importante política pública no cenário nacional, internacional, e todos os eventos que de alguma maneira ele se relacionava. Apresentamos ainda as interseções entre alimentação saudável, Educação Alimentar e Nutricional- EAN, o ambiente escolar, a interdisciplinaridade e a transversalidade. Este subitem foi dividido em quatro partes. No primeiro deles discorreremos sobre a compartimentalização do saber, e como ela comprometeu o fluxo de relações entre as disciplinas e as áreas do conhecimento. No segundo falamos sobre a interdisciplinaridade na educação e como ela representaria a possibilidade de articulação entre as diversas disciplinas dos currículos escolares superando, desse modo, as “fronteiras disciplinares”. Na terceira parte, então, tratamos do pensamento complexo e a transdisciplinaridade ao qual recorreremos a aos estudos de Edgard Morin de modo a auxiliar na compreensão dos fenômenos da realidade que suscita para uma prática pedagógica que considere, não somente a racionalidade como também a subjetividade, a emoção e a articulação entre os saberes disciplinares ou não. E por

fim abordamos os principais Marcos Legais que envolvem a Educação Alimentar e Nutricional e a Educação e seu contexto histórico. Nesta parte proferimos como a alimentação escolar vem sendo considerada um instrumento pedagógico para promoção da saúde e nutrição, uma vez que insere as práticas de Educação Alimentar e Nutricional numa perspectiva mais ampla de construção da cidadania.

No terceiro capítulo descrevemos o caminho metodológico que utilizamos para atingir os objetivos propostos na pesquisa. Ainda neste capítulo apresentamos o objetivo geral que foi investigar como acontecem os arranjos e processos que envolvem a aquisição de gêneros oriundos da Agricultura Familiar em duas escolas estaduais do município de Duque de Caxias, e se esta proximidade com a AF propicia uma abordagem pedagógica e transdisciplinar de Educação Alimentar e Nutricional –EAN através dos conteúdos curriculares e práticas educativas. E os específicos que foram verificar a operacionalização da compra da Agricultura Familiar -AF, averiguar se as escolas utilizam atividades pedagógicas de EAN sob qual perspectiva, bem como investigar qual o olhar de atores da comunidade escolar para o PNAE. Discorreremos também sobre como se deu a coleta de dados e as questões éticas relativas à pesquisa.

No quarto capítulo apresentamos uma parte sobre a história do município, caracterizamos as escolas, os sujeitos participantes da pesquisa e delimitamos o caso propriamente dito. É nesta última parte, “dialogando com os sujeitos” que apresentamos os dados do trabalho e sua análise. Apontamos aí os múltiplos olhares da escola para a alimentação escolar.

Nas considerações finais levantamos uma reflexão sobre a proximidade da agricultura familiar com a escola, e sobre o papel da alimentação escolar que pode e deve ter função pedagógica devendo, portanto, ser inserida no contexto curricular onde as concepções sobre o que é saudável, valorização de hábitos e estilos de vida, devem perpassar todas as áreas de estudo, de modo que possam transitar de modo contextualizado no cotidiano de experiência escolar.

2 O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E SEUS MÚLTIPLOS OLHARES

2.1 DO INÍCIO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR À CONSOLIDAÇÃO DO PNAE: UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO

A alimentação tem sido considerada uma prática determinante no processo permanente de (re) construção das sociedades. Na atualidade, as práticas alimentares têm sido fortemente transformadas em decorrência de diversos fatores que vêm conformando os diversos modos de vida contemporâneos (FISCHLER, 1995; POULAIN, 2004; CANESQUI; GARCIA, 2005; BOURDIEU, 2008).

Segundo Silva (2015), no Brasil, as ações empreendidas do século XIX até meados do século XX com pretensões educativas em saúde, partindo de um contexto mundial de grandes epidemias, consolidaram um modelo intervencionista e disciplinador de comportamentos por meio de práticas educativas sanitárias.

Sobre este período Vasconcelos (1999) menciona que as primeiras intervenções ampliadas do Estado voltadas para a saúde das classes populares, aconteceram no final do século XIX e início do século XX, influenciadas pelas epidemias de varíola, peste e febre amarela que assolavam o país e por graves problemas sociais decorrentes da intensa urbanização e do rápido crescimento populacional, que acarretavam transtornos econômicos para o país. Foram também neste momento que aconteceram as primeiras práticas sistematizadas de Educação em Saúde.

Reconhecido pela primeira vez na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o direito à alimentação tem sido ao longo da história, paulatinamente fortalecido graças à aprovação de diversas medidas internacionais e posteriormente 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.

O Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) é composto por duas dimensões indissociáveis: estar livre da fome e ter acesso a uma alimentação adequada. Como resultado da articulação de um conjunto de medidas de proteção, promoção e provimento do DHAA, dados recentes das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), indicam que o Brasil saiu do mapa da Fome. Este dado, entretanto, nos aponta um novo desafio: o acesso à alimentação adequada e saudável para toda a nossa população.

Em 1999, o comitê dos Direitos Econômicos e Sociais das Nações Unidas (ONU) formulou uma definição mais detalhada dos direitos relacionados à alimentação em seu

Comentário Geral nº12: O direito à alimentação adequada é alcançado quando todos os homens, mulheres e crianças, sozinhos ou em comunidade com outros, têm acesso físico, econômico, em todos os momentos à alimentação adequada, ou meios para a sua obtenção.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, e tem como objetivos a melhoria das condições nutricionais, a contribuição para a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Por orientação de organismos nacionais e internacionais, as políticas públicas em Educação e Saúde têm privilegiado estratégias que visem à promoção da saúde, e entre eles uma alimentação adequada e saudável torna-se protagonista. O PNAE desponta, então, como um oportunizador para mudanças das práticas alimentares dos escolares, podendo, ainda, contribuir com a promoção da educação em saúde e nutrição, contextualizando as práticas de educação nutricional numa perspectiva mais ampla de construção da cidadania.

Segundo Silva (2010), embora ele preconize a aplicação da Educação Alimentar e Nutricional no processo de ensino e aprendizagem e a promoção da alimentação saudável nas escolas com ações educativas transversais, ainda recebe críticas por priorizar o seu aspecto assistencialista. Faz-se necessário o investimento em ações educativas multiprofissionais em nutrição, visando à promoção da saúde na comunidade escolar, de modo que o PNAE se constitua em espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento (COSTA *et al* , 2001).

Conforme nos relata Fernandes (2012), *apud* Lazaroni (2010), nos idos de 1921, no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, a professora Armanda Álvaro Alberto funda a Escola Proletária de Meriti. Considerada uma mulher a frente do seu tempo a professora, entre outras iniciativas, logo sentiu a carência da população local e a necessidade de providenciar uma “merenda” que complementasse a alimentação de seus alunos. A população que residia na localidade era pobre, estando exposta a condições inadequadas de moradia, assistência médica e alimentação. Ao fundar a escola e desenvolver o trabalho pedagógico inovador, a professora Armanda percebeu a necessidade de inserir outras atividades ao ambiente escolar e também oferecer algum alimento às crianças, sendo a primeira escola na América Latina a oferecer alimentação escolar, conforme registro em seu livro intitulado “Mate com Angu – A História de Armanda Álvaro Alberto”, fazendo alusão à merenda que era servida na escola.

Fernandes (2012), afirma que a escola possuía uma horta de onde extraía gêneros para a alimentação dos alunos que inicialmente era composta por bolos, doces e biscoitos, depois complementada com sopa, mingau, angu, legumes, refrescos e chás, principalmente o mate, que eram preparados pela caseira e servidos diariamente às crianças. A instituição ficou

conhecida ironicamente como “Mate com Angu” e a verba para compras era proveniente de doações de comerciantes locais e da Caixa Escolar.

As primeiras ações governamentais direcionadas à alimentação e nutrição no Brasil datam de 1930. Na ocasião a fome e a desnutrição foram reconhecidas como graves problemas de saúde pública no país. Após vários inquéritos alimentares constatou-se que, tanto a classe operária como a população como um todo, tinham condições alimentares precárias. A princípio as primeiras medidas governamentais foram direcionadas para os trabalhadores, alguns estados e municípios mais ricos passaram a responsabilizar-se pelo fornecimento da alimentação em sua rede de ensino.

Pipitone (1997) nos relata que ainda neste período com o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início de uma estrutura produtiva de base urbano-industrial, surgiu, também, o desenho de uma política econômica com fins de acumulação capitalista que regulamentaria o trabalho assalariado. Assim, desenvolveu-se um estilo populista de governo que pretendia conseguir sua legitimação e, ao mesmo tempo, o controle sobre a população. À partir daí deu-se início à primeira experiência chamada por L’ABBATE de política social em alimentação com a criação de restaurantes populares.

Com o início da escolarização obrigatória depois de 1934, o município do Rio de Janeiro (1938) e o Estado de São Paulo (1945) passaram a assumir gradativamente a responsabilidade da alimentação escolar. A Prefeitura do Rio de Janeiro assumiu, entre 1937 e 1938, parte significativa do financiamento da distribuição da merenda escolar à rede municipal. Foram diversas iniciativas em todo o Brasil, nesse período. No Amazonas, nos anos 30 a Polícia Militar mantinha o Programa de Alimentação Escolar e a refeição era preparada pelos seus cozinheiros.

Nas escolas as Caixas Escolares mobilizavam a atenção para a alimentação que passou a ser tratada como um tema relevante. Sentindo a necessidade de orientação, foi elaborado para as escolas do Rio de Janeiro, a pedido do Informação, Propaganda e Educação Sanitária-IPES, Diretoria Nacional de Saúde e Assistência Médico Social por Alexandre Moscoso, em 1935, um folheto onde, pela primeira vez, foi aplicado o discurso da nutrição. Talvez essa necessidade de organizar a operação da Caixa Escolar com critérios científicos, tenha sido o primeiro sinal de uma Política de Alimentação Escolar.

A luta contra a fome e a favor da garantia do direito à alimentação ganha notoriedade quando, há pelo menos sete décadas atrás, o cientista social, professor, médico, escritor e geógrafo, Josué de Castro já denunciava a fome como uma das maiores mazelas de nosso tempo. Castro foi uma figura importante na Campanha Nacional de Alimentação, assim como

na Organização para a Agricultura e Alimentação (Food and Agriculture Organization - FAO) da Organização das Nações Unidas (ONU). Sua atuação foi essencial na criação da Campanha Mundial contra a Fome e de Luta Pela Paz. Por meio de seu trabalho ele procurava demonstrar a relação inseparável entre os aspectos políticos e sociais da fome, cobrando soluções para o problema (VALENTE, 2002).

Ele afirmava que “a fome era um flagelo fabricado pelos homens, contra outros homens”. Segundo ele o mundo não estava ameaçado pela escassez de alimentos, mas por sua má distribuição. Autor de *Geografia da Fome* (1946), entre outras obras, afirmava que a fome é a expressão biológica de um problema social. Para ele a fome como carência de alimentos não se manifestava apenas como um problema físico, mas também político, social, cultural e econômico.

Segundo Pipitone (1997),

Os arquivos Brasileiros de Nutrição divulgavam os avanços tecno-científicos do setor de nutrição e alimentação, registrando, assim, o esforço de um grupo de intelectuais que, ao diagnosticar os problemas nutricionais do povo brasileiro propunha a solução dos mesmos através da ação centralizadora do Estado e da valorização das ações técnicas planejadas e desenvolvidas por profissionais, que neste caso eram médicos nutrólogos liderados por Josué de Castro. Vale lembrar que foi este grupo de profissionais que traçou a linha mestra para a definição de uma ação política do Estado voltada para a questão da alimentação escolar.

Ainda segundo a autora, durante as décadas de 30 e 40 no campo da saúde e nutrição surgiram as primeiras matérias de nutrição nos cursos de medicina e as primeiras publicações sobre inquéritos alimentares, com diagnóstico das carências alimentares de algumas camadas da população e nasceram os primeiros órgãos político-administrativos voltados para a área.

Em 1940 o governo, através do Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio, cria o Serviço de Alimentação da Previdência Social- SAPS, que entre outras atividades oferecia desjejum aos filhos de operários. Instituiu-se aí a iniciativa formal de distribuir alimentos às crianças em idade escolar, o que viria a se estabelecer como uma política de alimentação e nutrição.

Em 1942 cria-se o Serviço Técnico da Alimentação Nacional – STAN, que entre outras coisas tinha a função de realizar pesquisas experimentais para desenvolver produtos vitamínicos para as forças armadas e trabalhadores do país além de atuar como um estimulador da formação da indústria nacional de alimentos, incentivando as pesquisas na área.

A atuação destes organismos girava em torno de campanhas nacionais veiculadas através de emissoras de rádio tais como: “Curso Popular de Alimentação”, “Campanha Nacional de Vitaminas” que tinham o objetivo de minimizar a ignorância dos conhecimentos

relativos à boa alimentação a qual se atribuía a sub e má nutrição do povo. Tornava-se crescente a preocupação com a educação alimentar, o que era revelado através de grandes campanhas, propagandas cívicas ou cruzadas nacionais, que pode ter sido influenciado pelo movimento higienista do início do século XX.

Mediante um discurso higienista e moralista, o Estado exerceria sua função de civilizar e moralizar a grande massa da população a fim de assegurar o desenvolvimento das forças produtivas. Seguindo os interesses dos dirigentes do Estado e o objetivo de manterem o controle das classes subalternas, o discurso e a prática predominantes, nesse período, eram essencialmente normatizadores e autoritários, ditando medidas de saneamento consideradas científicas pelos técnicos e burocratas (VASCONCELOS, 1999; ALVES, 2005).

Desta maneira pensava-se que educando a população sobre os preceitos da boa alimentação, o país se transformaria numa nação civilizada, onde os problemas nutricionais e alimentares na medida em que fossem ensinados desapareceriam. Segundo Vasconcelos (1999), o entendimento das autoridades sanitárias era de que “os técnicos tinham um saber científico que devia ser incorporado e aplicado pela população ignorante”.

Liderados por Josué de Castro este grupo de intelectuais propunha a solução para os problemas nutricionais do povo por meio de uma ação centralizadora do Estado e da valorização de técnicas planejadas e desenvolvidas por profissionais da área. O órgão viria a se extinto em 1945, porém os médicos nutrólogos permaneceram com sua revista – Arquivos Brasileiros de Nutrição e em 1946 ganharam o Instituto de Tecnologia Alimentar – ITA.

Pipitone (1977) nos revela ainda que

sobre a discussão da trajetória profissional e política de Josué de Castro, vale salientar que, muito embora ele tivesse conseguido se infiltrar no Estado com a criação dos SAPS e pelas mãos populistas e clientelistas do Presidente Getúlio Vargas, a análise de seus trabalhos posteriores, feitas por CASTRO (1977), COIMBRA (1982), LINHARES (s.d.) e L'ABBATE (1982), apontam ideais interligados com a regeneração dos mecanismos do mercado econômico e com um amplo esforço de desenvolvimento nacional.

É interessante reconhecer nas publicações da época a preocupação que Josué de Castro já possuía em relação a um diagnóstico antecedente do estado nutricional ou a “situação biológica” dos escolares brasileiros nos diferentes pontos do país, a fim de se realizar um planejamento que fosse capaz de prestar assistência alimentar a esses alunos. Ainda segundo Pipitone (1997) ele acreditava que as diferenças encontradas nos estados nutricionais das crianças brasileiras provinham das condições sociais e econômicas das diferentes regiões do país. Ele concebia uma alimentação escolar que atendesse diferencialmente os escolares brasileiros nas diversas localidades, contudo suas preocupações não foram levadas em conta quando da criação do programa.

No Rio de Janeiro, mesmo antes do Programa de Alimentação Escolar ser criado, a Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do antigo Distrito Federal instituiu em 1947 a Merenda Escolar que se constituía de mingau, melado, batata-doce, queijo com goiabada, macarronada, arroz com feijão, onde os alunos eram escolhidos aleatoriamente, pois ainda não havia um sistema (INAD, 1996).

A merenda escolar entrou efetivamente para o cenário nacional em 1953, com a publicação do documento “A Conjuntura Alimentar”. Em 1954, o governo contou com o excedente de alimentos vindos do governo americano, os quais também não faziam parte do hábito alimentar brasileiro e, às vezes chegavam sem condições sanitárias de uso. No mesmo ano o leite em pó, recebido do Fundo Nacional de Socorro a Infância - FISI para os projetos de assistência materno-infantil, foi “transferido” para que se iniciasse finalmente o Programa que por conta da conjuntura eleitoral iniciou nos estados de Pernambuco e Bahia.

O PNAE teve início oficialmente como uma Campanha Nacional de Merenda Escolar- CNME que foi criada em 1955 pela Comissão Nacional de Alimentação- CNA, que era presidida por Castro que na ocasião também presidia a FAO da Organização das Nações Unidas - ONU, para tentar suprir as deficiências do governo federal nesta área. Os alimentos distribuídos na campanha eram oriundos de auxílio internacional para países subdesenvolvidos advindos de excedentes agrícolas americanos. Esta campanha não tinha o intuito apenas de combater a fome, mas de contribuir para as condições nutricionais dos escolares, e melhorar o rendimento dos alunos, tornando necessária a sua expansão geográfica, até o momento em que houvesse condições de levar a merenda aos pontos distantes (COIMBRA, 1982).

Moyses & Collares (1995) apontam que na época acreditava-se que a desnutrição tinha influência direta sobre a capacidade cognitiva do aluno, portanto, os objetivos da Campanha envolviam a melhoria da capacidade de aprendizagem, redução dos índices de absenteísmo, repetência e evasão escolar. Entretanto devido à maneira impositiva que este alimento chegou às escolas, gerou muitas críticas e reações negativas dos educadores que a julgavam assistencialista. Eles eram contrários aos objetivos da CNME por entenderem que a aprendizagem e a frequência à escola deveriam ser conferidas à escola, e não atribuídos à alimentação.

No Rio de Janeiro, então Capital Federal da República, um ano após a criação do PNAE, foi instituída oficialmente a alimentação escolar, e para desenvolver o Programa de Merenda Escolar, foi criado o Instituto Municipal de Nutrição (IMN), que iniciou suas atividades em um prédio na Quinta da Boa Vista em 13/10/1956, pelo Secretário Geral de

Educação e Cultura, o médico nutrólogo Prof. Benjamin Albagli, tendo como prefeito à época o Embaixador Francisco Negrão de Lima.

Ele se constituiu ao longo dos anos num instituto de excelência que tinha no seu escopo todo o planejamento e a coordenação técnica do PNAE. Foi criado com o nome de Instituto Municipal de Nutrição (IMN) com o intuito de gerir a Campanha da Merenda Escolar e deveria funcionar como centro de investigação dos problemas de alimentação e abrangia os seguintes setores: Ensino e Pesquisa, Assistência Médico-Social, e responsável pelo processo de aquisição, distribuição e fiscalização da “merenda”, na então Secretaria de Educação e Cultura.

Para atender a carência de profissionais especializados para desenvolver ações de Assistência e Educação Alimentar nas escolas do então estado da Guanabara, foi criado, no IMN¹ o curso de Educadoras Alimentares para professoras primárias em 27/02/1957, cujo objetivo era desenvolver a “Assistência Alimentar” e Educação Alimentar nas escolas. A partir deste período houve uma preocupação do governo em construir as condições necessárias, bem como a aquisição de equipamentos de cozinha e utensílios para a rede (INAD, 1996).

O primeiro boletim do Instituto Municipal de Nutrição, intitulado “Higiene e Alimentação” foi elaborado em 1958 para orientar e divulgar a Educação Alimentar nas escolas. Em 19 de fevereiro de 1959 foi instituída a Semana de Alimentação Escolar (SAE), no governo de Juscelino Kubitschek, pelo Ministério da Educação e Cultura, por decreto federal, devendo ser comemorada na rede de ensino na quarta semana do mês de março de cada ano e para subsidiar e instrumentalizar as ações dos professores do ensino fundamental do Rio de Janeiro, foram criadas as cartilhas, que se constituíam em instrumento de alfabetização científica (INAD, 1996).

Nas décadas de 50 e 60, as questões de desnutrição ainda eram concebidas como problemas médicos, a solução proposta era alimentação, o que justificava então as ações que estavam sendo desenvolvidas. Em 1961, estive no Brasil a primeira missão do “Programa Alimentos para a Paz”, que, incorporada à “Aliança para o Progresso”, passaram a ser de responsabilidade da Agency for International Development-USAID. Foi feita aí a primeira contribuição para os programas de distribuição de alimentos no Brasil.

Conforme nos descreve Dysarz (2015), neste sentido, pesquisas atuais identificaram percepções negativas da comunidade escolar sobre a merenda, carregadas de preconceitos

1 Atual INAD- Instituto Annes Dias

depreciativos vinculados ao seu histórico assistencialista, por vezes reforçadas por outros atores sociais do espaço escolar ou externos a esse (BEZZERA, 2009; GREENWOOD, 2011; MOYSES & COLLARES, 1995, SILVA, 2010; PROTRONIERI, 2010). Conforme ela descreve em sua dissertação de mestrado, a ideia de ter a alimentação escolar como uma forma externa às atividades pedagógicas e direcionada ao “pobre”, influencia a adesão dos escolares ao programa, e o reconhecimento deste como espaço de ensino-aprendizagem.

Ainda na década de 60, período de grandes transformações econômicas, o alto custo dos alimentos desencadeava a prevalência de desnutrição na população. Neste período entram em cena produtos alternativos como as misturas vegetais, e os cardápios passam a ser elaborados por nutricionista. As refeições variavam de acordo com o nível socioeconômico dos alunos e seu período de permanência na escola. Marcada pelo regime militar, esta época foi apontada por várias mudanças, tais como o fechamento de instituições, aprofundamento das relações sociais capitalistas de produção, a diminuição de gastos sociais e a expansão dos serviços médicos privados – limitando o espaço de atuação da Educação em Saúde.

Durante os anos 60 a “Merenda Escolar” passa a ser chamada de “Alimentação Escolar”, pois segundo Pipitone (1977), pesquisadores nutrólogos julgavam que uma refeição como o almoço seria mais adequada para suprir as necessidades nutricionais dos educandos.

Educação em Saúde, então, significavam “controle” o que acabou levando a uma reflexão e ampliação do binômio saúde/doença e sobre o papel do educador e da Educação em Saúde. De acordo com Vasconcelos (1999), esse período significou uma ruptura com o padrão estabelecido nas décadas anteriores, contrariando os ideais do regime.

Em 1961 com a transferência do Distrito Federal, até então no Rio de Janeiro para Brasília, o Instituto Municipal de Nutrição mudou a nomenclatura para Instituto de Nutrição do Estado da Guanabara, ligado à Universidade da Guanabara (atual UERJ). Nele haviam cursos de nível superior para nutricionistas² e pós-graduação para médicos nutrólogos. Com o objetivo de elevar o nível das funcionárias, foi instituído o curso de merendeiras (INAD, 1996). Em 1962 foi criado o cargo de Técnica de Educação Alimentar, no magistério em substituição ao de Educadora Alimentar. Com o objetivo de elevar o nível das funcionárias, foi instituído o curso de merendeiras (INAD, 1996). Atualmente são contratadas como manipuladoras de alimentos. Em 1964 o instituto passou a

2 - A profissão de nutricionista foi regulamentada em 1967.

se chamar Instituto de Nutrição Annes Dias³, como órgão de pesquisa, ensino, projetos e supervisão técnica (INAD, 1996).

Nessa conjuntura as propostas pedagógicas de Paulo Freire passam a ser valorizadas e a partir daí profissionais de saúde começam a revisar suas práticas à luz das teorias das ciências humanas por um novo projeto em saúde. Esses movimentos deram início às críticas das práticas educativas autoritárias e normatizadoras, apontando para novos padrões de enfrentamento dos problemas de saúde (VASCONCELOS, 1999; ALVES, 2005).

A partir dos anos 70, houve alterações nos objetivos do PNAE direcionando-o aos educandos, para promover o seu crescimento e desenvolvimento, fomentar o processo ensino-aprendizagem, influenciar o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis (GREENWOOD, 2011).

A alimentação passou a ser tratada como uma questão essencialmente social: pobreza e deficiência em quantidade e qualidade na alimentação da população. Havia a necessidade de se pensar a sociedade como um todo. Nesta década dentre os movimentos que levaram a uma ruptura com as relações tradicionais entre os serviços de saúde e a população, destaca-se o movimento da Educação Popular em Saúde (VASCONCELOS, 1999; SMEKE & OLIVEIRA, 2001; ALVES, 2005). Esse movimento foi motivado a partir da insatisfação de alguns profissionais de saúde com os serviços oficiais e tinham como objetivo se aproximar das classes populares e dos movimentos sociais das periferias dos grandes centros urbanos e regiões rurais. Adolfo Coltro, médico nutrólogo, em 1973, entendia o problema nutricional brasileiro como essencialmente sócio-econômico e não técnico. Segundo L'Abbate (1988),

a instauração de um discurso predominantemente racional e competente, o caráter excessivamente disciplinador dos programas de suplementação alimentar e a luta pela hegemonia dos alimentos in natura em detrimento dos alimentos industrializados nos diversos programas são os três aspectos essenciais da política de alimentação, em meados da década de 70.

Desta época até os dias de hoje a alimentação escolar sofreu mudanças substanciais, passando de um caráter assistencialista para um caráter educativo e na perspectiva do direito.

O PNAE desde a sua criação passou por muitas transformações e é reconhecido pela United Nations Children's Found (UNICEF) como o maior programa de alimentação do mundo.

A década de 80 é marcada pela abertura política e a conquista da democracia. Smeke & Oliveira (2001) e Vasconcelos (1999) apontam o fortalecimento do Movimento Sanitário

3 - Dr. Heitor Annes Dias (1884-1943) foi um dos maiores médicos gastroenterologistas brasileiros. Foi professor catedrático da Faculdade de Medicina Legal e Toxicologia da Faculdade Medicina de Porto Alegre. Foi deputado entre 1919 e 1934. Lecionou e escreveu vários livros sobre clínica médica e diabetes e colaborou em várias revistas nacionais e internacionais.

no Brasil e a construção do Sistema Único de Saúde – SUS como fatos políticos marcantes no esboço de um novo sistema público de saúde no país. Passaram a fazer parte da pauta dos debates e conferências em todo o país a construção de políticas que garantissem os “direitos à saúde” da população. O Movimento de Educação Popular em Saúde perde a força e cede espaço para a luta por mudanças estruturantes e globais nas políticas sociais.

No período compreendido entre 1980 e 1985 duas alterações administrativas marcaram o PNAE: a programação e a execução do Programa foram transferidas para as Secretarias Estaduais de Educação. Em 1981 foi criado o Instituto Nacional de Assistência ao Educando-INAIE, dentro do PNAE, cujo objetivo era coordenar, centralizando as atividades de apoio ao estudante, cabendo à administração financeira e normatização da sua execução.

Em 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante-FAE, que unificava o INAIE e a Fundação Nacional de Material Escolar-FENAME, e cujo objetivo era descentralizar a execução do PNAE, fortalecendo as representações nos Estados e transferindo para os estados e municípios as tarefas da execução do Programa.

Com a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, base legal para o Programa, assegurava-se o direito à educação como um direito social, garantindo a alimentação escolar a todos os alunos da rede pública de ensino, conforme seu artigo 208, VII:

O atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar caracterizava-se como dever de Estado e a ação do Ministério da Educação passaria a ser, desde então, suplementar, cabendo aos estados, municípios, Distrito Federal desenvolver o papel principal na gestão e financiamento do PNAE.

Até 1994 a compra dos gêneros se dava de forma centralizada pelo governo federal, que adquiria alimentos formulados e industrializados que eram distribuídos para todo o território nacional. A partir desta data com a promulgação da Lei 8.913/94, essa incumbência passou aos estados e municípios. Com a descentralização, a Fundação de Assistência ao Estudante- FAE, órgão vinculado ao Ministério da Educação Cultura, responsável pelo PNAE, estabeleceu convênios com estados e municípios para o repasse de recursos financeiros.

Segundo Pipitone (1997) a descentralização, em breves palavras, tratou de desconcentrar o poder decisório e transferir recursos financeiros diretamente aos municípios para que os mesmos assumissem as atribuições e os custos compatíveis com a elaboração da alimentação escolar. O Programa Nacional de Alimentação Escolar caracterizava-se como

dever de Estado e a ação do Ministério da Educação passaria a ser, desde então, suplementar, cabendo aos estados, municípios e Distrito Federal desenvolver o papel principal na gestão e financiamento do PNAE, elaborando cardápios, adquirindo alimentos, realizando o controle de qualidade, contratando os recursos humanos necessários e infraestrutura adequada.

Até a concretização da descentralização do programa em 1994 muitos problemas foram enfrentados, os cardápios em sua grande maioria, não condiziam com os hábitos alimentares locais, eram feitas grandes licitações que acabavam favorecendo algumas empresas, e principalmente devido à dificuldade com a logística, os alimentos muitas vezes, chegavam às escolas vencidos e impróprios para consumo. Em um país com enormes distâncias a serem percorridas, era comum o desperdício de alimentos, mau emprego dos recursos públicos, além de não se respeitar os hábitos alimentares locais (TRICHES e SCHNEIDER, 2010).

Uma vez passada esta obrigatoriedade para os estados e municípios, estes por sua vez, tinham agora autonomia para a escolha da modalidade de execução do programa, que podiam ser centralizado – quando o gestor efetua a compra e distribui na rede escolar, descentralizado ou escolarizado, como é o caso da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, onde o governo repassa o recurso diretamente para as escolas, que efetua as compras. Ainda há uma terceira modalidade, mais recente, que é a forma terceirizada, que tem sido alvo de muitas discussões e tem sido utilizada por muitos governos, onde o gestor municipal repassa para uma empresa de alimentação a gestão da Alimentação Escolar parcial ou totalmente.

Após a descentralização por parte do governo federal foi possível direcionar as ações para os problemas de logística de distribuição e a oferta de uma alimentação mais saudável e economicamente viável, com foco para a formação de hábitos alimentares saudáveis e que respeitasse a vocação agrícola das regiões. Fica então exigido, a partir daí, uma contrapartida financeira dos estados e municípios para os custos indiretos (gás de cozinha, transporte, armazenagem) e a implantação de um controle social mais efetivo na aplicação dos repasses financeiros, demandando a criação dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs) em cada localidade. A partir desse novo contexto, e com mais esse avanço, o PNAE se firma como uma importante política pública presente hoje em todos os municípios, estados e Distrito Federal do país revelando-se como uma considerável estratégia de desenvolvimento sustentável.

A II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2004) teve como fruto a elaboração da Lei 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e conclama para uma concepção abrangente e intersetorial da

Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) tendo como norteadores dois princípios básicos: o direito humano à alimentação e a soberania alimentar.

Segundo o Portal do FNDE foram atendidos, em 2015, 41,5 milhões de alunos pelo PNAE e o montante de recursos empregado foi de R\$ 3.759 bilhões, conforme pode ser observado no quadro 1.

Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino:

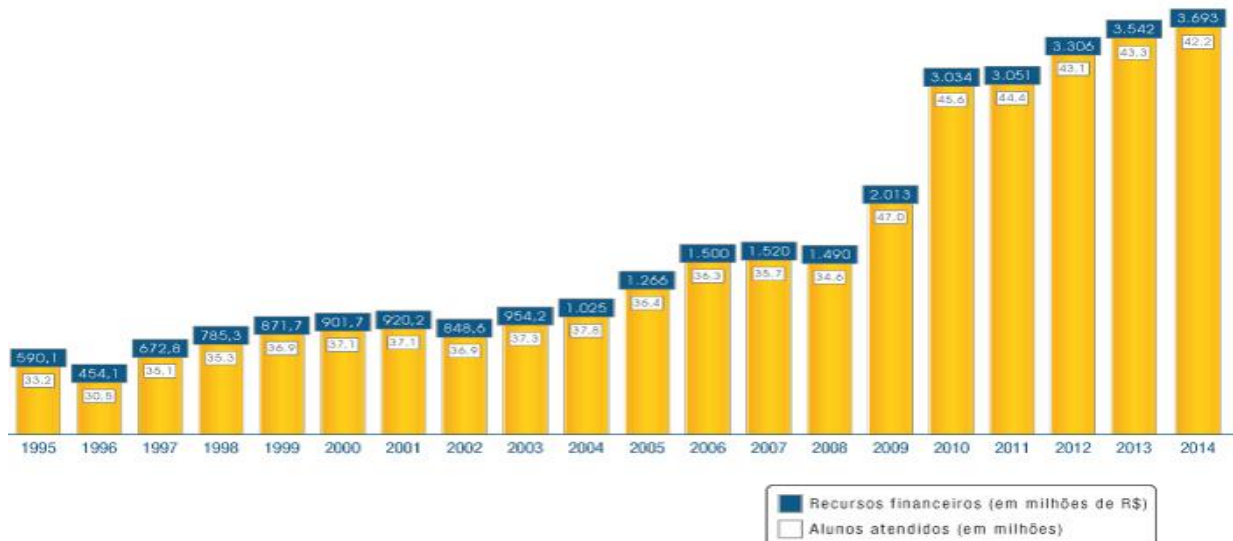
- Creches: R\$ 1,00
- Pré-escola: R\$ 0,50
- Escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,60
- Ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos: R\$ 0,30
- Ensino integral: R\$ 1,00
- Alunos do Programa Mais Educação: R\$ 0,90
- Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado: R\$ 0,50
(no contraturno)

Quadro 1**Dados estatísticos | orçamentos e alunos beneficiados**

Ano	Recursos financeiros (em bilhões de R\$)	Alunos atendidos (em milhões)
2015	3,759	41,5
2014	3,693	42,2
2013	3,542	43,3
2012	3,306	43,1
2011	3,051	44,4
2010	3,034	45,6
2009	2,013	47*
2008	1,490	34,6
2007	1,520	35,7
2006	1,500	36,3
2005	1,266	36,4
2004	1,025	37,8
2003	0,954	37,3
2002	0,848	36,9
2001	0,920	37,1
2000	0,901	37,1
1999	0,871	36,9
1998	0,785	35,3
1977	0,673	35,1
1996	0,454	30,5
1995	0,590	33,2

*Neste ano foi iniciado o atendimento aos alunos participantes do Programa Mais Educação, que foram incorporados ao quantitativo de matrículas, fato que não ocorreu nos anos subsequentes.

Figura 1- Gráfico/Dados estatísticos – orçamentos e alunos beneficiados



Fonte: Portal do FNDE- <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>

2.2 AS INTERSEÇÕES ENTRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL, EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL, O AMBIENTE ESCOLAR, A TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

Uma alimentação adequada é aquela que colabora para a construção de seres humanos saudáveis, conscientes de seus direitos e deveres, enquanto cidadãos do Brasil e do mundo. Conscientes, inclusive, de sua responsabilidade para com o meio ambiente e com a qualidade de vida de seus descendentes. (VALENTE, 2002)

Conforme aponta Peixinho (2013), a alimentação escolar passa, então, a assumir um caráter mais relacionado ao processo ensino-aprendizagem e a assumir uma dimensão pedagógica, e para tal foram eleitos alguns princípios norteadores do programa junto aos estados e municípios: equidade, participação social, universalidade, sustentabilidade/continuidade, compartilhamento de responsabilidades, direito humano à alimentação adequada e respeito aos hábitos e tradições regionais.

Nesse mesmo sentido Demo (2006), compreende que a Educação Alimentar e Nutricional- EAN deve contemplar todas as fases do ciclo de vida, com respeito às especificidades dos diversos grupos sociais num processo permanente. Isso porque a aprendizagem se estabelece diariamente, em todos os momentos da vida, e a cada novo dia não repetimos apenas os anteriores, mas os reconstruímos, refazemos.

A proposta do MDSA para o enfrentamento dos problemas alimentares e nutricionais no Brasil é uma Educação Alimentar e Nutricional que seja transformadora. E, para tal, deve basear-se numa perspectiva problematizadora, que ultrapasse a visão puramente instrumental e instrucional da educação, e que passe a considerá-la como a realização da pessoa.

Boog (2008) comenta que

...a alimentação é uma atividade central da vida, que define a nossa forma de viver, de morar e de organizar a sociedade. [...] as atividades de alimentação proporcionam a apreensão da cultura alimentar, a assimilação de valores sociais e éticos, o exercício das práticas de comensalidade, que se referem à forma humana de fazer da alimentação um ato social revestido de prazer e convivialidade.

Um processo importante para a reflexão sobre a práxis da Educação Alimentar e Nutricional foi a criação, em 2012, do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) para as Políticas Públicas que “tem como objetivo promover um campo comum de reflexão e orientação da prática no conjunto de iniciativas de EAN que tenham origem, principalmente, na ação pública” (BRASIL, 2012c, p.2). Uma iniciativa da Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDSA), e um conjunto de parceiros – Coordenação Geral de

Alimentação e Nutrição (MS), Coordenação Geral do Programa de Alimentação Escolar do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), Associação Brasileira de Nutrição (ASBRAN), Conselho Federal de Nutrição (CFN), Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição da Universidade de Brasília (OPSAN/UnB).

A EAN tem sido considerada estratégica em relação aos problemas alimentares e nutricionais contemporâneos, auxiliando no controle e redução da prevalência das doenças crônicas não transmissíveis, redução de danos, promoção de uma cultura de consumo sustentável, hábitos alimentares saudáveis e valorização da cultura alimentar tradicional.

A promoção da saúde no âmbito escolar parte de uma visão integral, multidisciplinar do ser humano, que considera as pessoas em seu contexto familiar, comunitário, social, cultural e ambiental (OPAS, 1995). Contudo a compreensão do fenômeno alimentar humano envolve conhecimentos inerentes a diversas disciplinas com abordagens transdisciplinares, e a articulação destes na prática.

A partir desse entendimento é importante destacar que o ser humano come, inserido no interior de uma cultura e que, a construção dos sistemas alimentares está intimamente relacionada à visão de mundo desta cultura e à concepção de incorporação. Não são somente as propriedades bioquímicas dos alimentos que são incorporadas pelo comensal, mas pode-se afirmar que a ingestão desta comida incorpora o comensal num sistema alimentar que o insere no grupo que o pratica. Uma característica brasileira, a diversidade dos sistemas culinários nas diferentes regiões do país e a constante migração entre as regiões, produziu uma mescla na culinária, que ao longo dos anos se caracterizou por movimentos de resistência e adaptação aos padrões alimentares do local.

Abordaremos a seguir como se estruturam as organizações sociais, culturais e educacionais a partir do princípio da fragmentação do conhecimento, seus reflexos na educação e quais os riscos para o próprio conhecimento.

2.2.1 A Compartimentalização do conhecimento

Historicamente as instituições educacionais sempre estiveram vinculadas às relações de produção, com o advento da revolução industrial, a escola vai-se consolidando como principal instituição de formação para o trabalho, não só em sua dimensão técnica - o capital beneficiou-se da desqualificação do trabalhador - mas principalmente em sua dimensão política: a formação cultural ideológica dos indivíduos para o trabalho industrial. Esta dimensão diz respeito à formação dos indivíduos para as novas relações de trabalho, na

indústria, fundamentadas no controle do tempo, na eficiência, na ordem e disciplina, na subserviência, etc. (ENGUIITA, 1989).

De um modo geral as organizações sociais, culturais, educacionais se sustentam e se estruturam no princípio da fragmentação, baseados na recomendação de Descartes (1973), que propõe que “quando um fenômeno é complexo se deve dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la”.

Conforme nos aponta Gallo (2000),

a realidade do ensino contemporâneo é a compartimentalização do conhecimento, fenômeno constituinte de um todo maior, a especialização do saber. Nas sociedades antigas, a produção do conhecimento fazia-se em resposta às necessidades de explicação de uma realidade misteriosa que era experimentada no dia-a-dia, espantando os nossos ancestrais e levando-os a formular questões fundamentais em torno do sentido da vida e do universo. As respostas então construídas estavam inseridas naquele contexto social e eram necessariamente globalizantes: misturavam religiosidade, engenhosidade e praticidade. Deste modo, os primeiros conhecimentos sobre o mundo construídos pelo homem não estavam dissociados, mas todos brotavam de um ponto comum e procuravam explicá-lo.

Sem dúvida a perspectiva da especialização traz-nos um sem número de benefícios e, promove imensos avanços no conhecimento, mas o que temos que levar em conta é que essas especializações fazem parte de um todo complexo e inter-relacionado e que se não for compreendido assim corremos o risco de distorcemos o próprio conhecimento adquirido.

Entretanto não podemos negar que esta mesma fragmentação e subdivisão levou a estagnação dos conhecimentos em áreas, departamentos demarcados cada qual por suas fronteiras epistemológicas, onde cada um organiza suas grades curriculares que acabam por dificultar o fluxo de relações entre as disciplinas e as áreas de conhecimento.

Inspirados em Morin (1991) ousamos inferir que a organização da ciência em disciplinas, a partir da formação das universidades modernas, colaborou para o desenvolvimento do conhecimento e do estudo científico, fragmentar, pois, o conhecimento em disciplinas significa aprofundar em conhecimentos específicos, contudo não podemos esquecer que cada um destes conhecimentos são partes de uma totalidade. Portanto, o todo também é fundamental para que entendamos as partes e consigamos responder às nossas expectativas, às nossas necessidades e às nossas perguntas. E para além disso, a disciplinarização trouxe também o risco de hiperespecialização, de negligência das ligações que uma parcela de saber tem com o universo de onde é extraído, sendo que esta parcela não é suficiente para resolver os problemas no seu interior.

É também verdade que a realidade da sociedade moderna, com suas formas de organização social, tem imposto às instituições educacionais, um caráter fragmentado e

desarticulado. Essa organização compartimentada e estanque tem sido insuficiente para dar conta da formação humana e profissional de alunos e professores que o mundo integrado e globalizado exige para o enfrentamento de questões sociais, a qual requer uma formação crítica dos seus indivíduos.

Frigotto (1995) pontua que o ensino convive com a contradição que historicamente existe em seu interior. De um lado, coloca-o a serviço da formação das elites dirigentes e, de outro lado, produz conhecimentos críticos para a interpretação das relações sociais contraditórias que conduzem a seu enfrentamento e transformação. Neste espaço, a organização curricular fragmentada e desarticulada, disciplinar, reflete a cisão histórica das atividades humanas imposta pelo modelo industrial à maioria das populações.

De acordo com o pensamento de Gallo (2000) a disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a fragmentação dos saberes científicos, junto dela imbricada está também a questão do poder. O saber e o poder possuem uma conexão muito forte: logo, conhecer é dominar. Através do processo histórico de construção das ciências modernas podemos perceber a dinâmica de divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los. E a educação sempre teve enraizados esses mecanismos de controle.

A disciplinarização por sua vez viabiliza o controle tanto sobre o aprendizado como também sobre o próprio aluno. Disciplina também diz respeito a comportamento. A disposição cartográfica da sala de aula sempre irá conferir uma posição de poder ao professor e vai contribuir para que este domine seus alunos. Há, portanto, uma ordem implícita que visa possibilitar a ação pedagógica, mas que vai além disso, que cunha o exercício do poder e para além disso, todo o saber é uma relação política.

[...] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. (FOUCAULT, 2003)

Conforme considera Santos (2008), sem dúvida, o princípio da fragmentação foi responsável por um acúmulo enorme de conhecimentos, causando um *boom* tecnológico e da superespecialização em nossa sociedade. Na escola, a fragmentação do conhecimento ocorreu através da divisão disciplinar, que apresenta aos alunos fragmentos desarticulados, sem qualquer sentido, que na grande maioria das vezes em nada os ajuda a compreender o real.

De acordo com Alves (2000), a construção do conhecimento atualmente prefigura-se como uma "árvore", ou seja, funciona de modo único, linear e hierarquizado. Ao contrário do

conhecimento em rede que é um processo e não um produto que se realiza a partir da prática social, de modo multipluridimensionais e considerando as multiplurisubjetividades.

Deste modo o conhecimento em rede se baseia em ações individuais /coletivas tendo suas discussões baseadas nos processos teóricos e nas ações concretas, partindo do cotidiano, na busca de respostas concretas aos problemas que também são concretos. Ainda segundo o autor a escola precisa rever seu papel, romper com os antigos e tradicionais paradigmas, acompanhar as transformações ocorrentes e apropriar-se da riqueza das interações e da diversidade. Espera-se que a escola invista no princípio de solidariedade, de crenças e significados que venham a contribuir para a busca de novas soluções para os eventuais problemas. Uma vez percebidas as relações entre o todo e as partes, revela-se também o sentido do conhecimento para a vida.

A construção de conhecimento, segundo Morin (2007), apoia-se nos movimentos retroativos e recursivos. O autor atenta para o fato de que não há uma única maneira de aprender. O processo cognitivo é um processo complexo, uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. As relações cerebrais estabelecem-se entretecendo-se em teias, em redes.

Considerando que a divisão do trabalho industrial nos últimos tempos influenciou a organização curricular, podemos entender que a reorganização do trabalho atual, com sua flexibilidade e exigência de multifuncionalidade, está influenciando a reorganização dos currículos. (PETRAGLIA, 1993).

Desde meados do século XX o movimento histórico de especialização e compartimentação na produção dos saberes, conforme já abordado anteriormente, já não é suficiente para responder a certos questionamentos. As ciências modernas vedadas em suas identidades absolutas, não dão conta de resolver e nem ao menos abordar certas questões. Daí eclodem os questionamentos e discussões a cerca desta compartimentalização e especialização para responder os problemas do mundo moderno e globalizado.

Surgem então, com o objetivo de possibilitar o trânsito entre os saberes, ultrapassando as barreiras disciplinares novas formas de lidar com o conhecimento disposto em seus limites estanques.

2.2.2 A Interdisciplinaridade na educação

A partir da década de 80 o tema da interdisciplinaridade se tornou assunto de debates educacionais. Vale aqui discorrermos um pouco sobre seu sentido. Segundo Fazenda (1993), [...] pensar interdisciplinar, parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

As propostas inter, trans, ou até multidisciplinares surgiram como um avanço em relação à disciplinarização com o intuito de viabilizar a livre circulação entre os saberes, para transpor os limites entre os conhecimentos, disciplinas e áreas, para buscar respostas para assuntos complexos, que a fragmentação e compartimentalização já não conseguem mais dar conta. A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar.

Japiassú (1976 apud Burnham, 2006, p. 85-86) assinala, que a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas - os professores, e pelo grau de integração real das disciplinas (...) e que o fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares”. A autora, ao tratar do fracionamento do conhecimento, questiona a sua compartimentalização nos currículos escolares, com conteúdos isolados e, com pouca ou nenhuma articulação entre as diversas disciplinas escolares.

Sendo assim, a interdisciplinaridade representaria a possibilidade de articulação entre as diversas disciplinas dos currículos escolares superando, desse modo, o que a autora denomina de “fronteiras disciplinares” e, por conseguinte, possibilitando também uma maior conectividade e integração em termos epistemológicos e metodológicos nos diferentes campos do saber.

Conforme nos mostra Ferreira (2007), é preciso entender que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude na vida social. Nesse sentido a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento. Desta

maneira a relação integradora teoria e prática implica na construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista.

A interdisciplinaridade é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino, é, como defende Frigotto (1995), uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico. Assim:

(...) a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada, no interior da sociedade de classes. (FRIGOTTO, 1995)

O texto oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN traz para discussão as diferentes abordagens do currículo: multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. Para Basarab Nicolescu (2000), em seu artigo “Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade”, a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento. Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela (BRASIL, 2013).

No tocante a organização e gestão do currículo e os diferentes olhares necessários para com ele, o texto oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) afirma:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas. Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. (BRASIL, 2013)

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. (BRASIL, 2013)

Posto isso, entendemos que a alimentação pode ser encarada como um instrumento que possibilita o exercício da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, assim como sua relação intrínseca com a saúde, meio ambiente, ecologia, e a vida do ser humano.

2.2.3 O pensamento complexo e a transdisciplinaridade: o todo é ao mesmo tempo menor e maior que a soma das partes

Em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI, surge a Teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade. A ideia de complexidade proposta por Edgard Morin como um meio de auxiliar na compreensão dos fenômenos da realidade suscita para uma prática pedagógica que considere, não somente a racionalidade como também a subjetividade, a emoção e a articulação entre os saberes disciplinares ou não. A disciplinarização tem se mostrado, ao longo do tempo um empecilho à comunicação entre as áreas de conhecimento (SANTOS, 2003).

O pensamento complexo critica o currículo escolar fragmentado em disciplinas que, além de não exibir a visão do todo, limita o conhecimento dificultando a aprendizagem, como também critica a interdisciplinaridade por sua insuficiência, uma vez que as disciplinas contribuem, cada qual com seus próprios conhecimentos em um determinado caso. Ele incita a adoção da prática transdisciplinar por entender que nessa prática *não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques*, ao contrário, *há a busca de todas as relações que possam existir entre todo o conhecimento* (PETRAGLIA, 2008). Corroborando com este pensamento Santos (2008) nos esclarece:

Seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (Descartes, 1973) e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos. A fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, tem também configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização.

Segundo Morin (1991),

a soma do conhecimento das partes não é suficiente para se conhecer as propriedades do conjunto, pois o todo é maior do que a soma de suas partes. Além disso, quando se toma o todo não se vê a riqueza das qualidades das partes, por ficarem inibidas e virtualizadas, impedidas de expressarem-se em sua plenitude. Daí que o todo é menor do que a soma de suas partes. As relações das partes com o todo são dinâmicas, portanto, o todo é, ao mesmo tempo, menor e maior que a soma das partes.

As pesquisas transdisciplinares se caracterizam pela complementariedade e não pelo antagonismo. A metodologia da pesquisa transdisciplinar apoia-se nos três pilares da transdisciplinaridade: a consideração de uma realidade multidimensional e multirreferencial comportando diferentes níveis de realidade; a lógica do terceiro incluído que transgride a noção da dualidade, promovendo um conhecimento aberto; e a complexidade (NICOLESCU, 2005).

Conforme nos traz Silva (2010) em sua dissertação de mestrado,

ao ser convidado para contribuir com a reformulação da educação francesa, em 1998, Edgar Morin (2007) preocupou-se com a reeducação dos educadores no sentido de religar as Ciências da Natureza com as Ciências da Cultura. Tendo como pano de fundo a *complexidade* e a *transdisciplinaridade* propôs jornadas temáticas: O Mundo, a Terra, a Vida, a Humanidade, a Arte, Literatura e Cinema, a História, as Culturas Adolescentes, o Conhecimento. Cada grande tema foi trabalhado de forma a permitir o exercício da abordagem transdisciplinar. Nesse sentido, o conhecimento deve ir ao encontro da aptidão natural humana, que é a de estabelecer relação entre cada informação e conhecimento ao seu contexto e conjunto.

O pensamento complexo foi sistematizado por Edgar Morin (1991), e a transdisciplinaridade, por Basarab Nicolescu (1999). Ao servirem de instrumentos para a observação da realidade, seus princípios revelam a defasagem conceitual da prática educacional, realçando as concepções ancestrais tácitas na estrutura social, cultural mental da sociedade moderna. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade sugere a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção etc.) proveniente da visão disseminada por Descartes (1973), estimulando um modo de pensar marcado pela articulação (SANTOS, 2008).

A proposição do pensamento complexo nega a razão como fator preponderante nas ações humanas, apoia o processo dialógico ao invés de dialético, pois recusa dicotomias e rupturas apostando na união de concepções que aparentemente seriam independentes, tais como a ciência e a arte, sujeito e objeto, entre outras conjunções. O pensamento complexo, quando posto a serviço da ação nos prepara melhor para o inesperado, não deixando que nos fechemos no “contemporaneísmo”, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente. (MORIN, 2007)

Esta nova visão requer outras concepções e novos princípios, que até então eram concebidas a partir de um olhar objetivista, reducionista e racional. Ela sugere, também, uma mudança de pensamento dualista, cartesiano, para um pensamento articulado. Pois segundo o pensamento cartesiano, quanto mais complexo um fenômeno, mais se deve dividi-lo, a fim de conhecê-lo. Logo, sob esta ótica, a prática pedagógica é vista através de uma visão dualista onde imperam os antagonismos simples/complexo, parte/todo, local/global, unidade/diversidade, particular/universal, que dominaram de forma hegemônica a Ciência Moderna nos últimos quatro séculos.

Posto isso Santos (2008) nos afirma que:

(...) a transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é”.

Conforme nos afirma Santos (2008), a Teoria da Complexidade e Transdisciplinaridade surge em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (*apud* Descartes, 1973) e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos. A fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, tem também configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização.

Sendo assim, está posto o desafio para a reconstrução da prática pedagógica. Há então que se fazer um deslocamento para outra ótica. Segundo Boff (1977) “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Para explicar melhor esta citação faz-se necessário ir além do conceito dicotômico parte-todo e ser-saber, para a concepção de um conceito articulado, uma reflexão que considere o ser como sinônimo de saber, o saber como uma razão de ser numa relação de ligação e não de dicotomia como na pedagogia tradicional. Pedagogia que separa o sujeito do conhecimento, considerando o saber como algo objetivo, neutro e nobre, em detrimento da dimensão subjetiva, dimensão esta que, no dizer de Descartes (1973), é “fonte de ideias confusas”.

Em consonância com essa nova perspectiva em Educação para o novo século encontramos o Relatório Delors, que foi produzido pela “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” da UNESCO que se fundamenta em quatro pilares interligados entre si que abarcam diversas dimensões: cognitiva, produtiva, relacional e pessoal do sujeito:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Dentro desta nova perspectiva o ser humano deve ser considerado de modo integral e integrado. Para Nicolescu (2005) não se pode mais exclusivizar a inteligência, ignorando a sensibilidade e o corpo, uma vez que as interferências entre tais aspectos são mútuas (NICOLESCU, 2005).

No cotidiano escolar os professores costumam desconsiderar o princípio holográfico e o princípio da transdisciplinaridade tratando o conhecimento mecanicamente, prendendo-se a definições, conceitos, fórmulas, e usando uma linguagem tecnocientífica. Ao não se trabalhar a relação do conhecimento com o todo, o conhecimento perde seu sentido existencial e assume uma ideia de neutralidade e objetividade causadas pela fragmentação. Ao contrário a transdisciplinaridade potencializa a aprendizagem na medida em que trabalha com dimensões mentais, emocionais e corporais, entrelaçando relações horizontais e verticais do conhecimento e assim construindo conhecimentos em situações de real envolvimento dos alunos com o próprio conhecimento.

A ideia de rede, ou de comunicação entre os campos disciplinares parece reforçar esta tendência histórica. Sobre isso ele discute que, ao contribuir para uma redefinição do modelo de transdisciplinaridade, coloca o indivíduo, o sujeito da prática cotidiana, no caso, da prática pedagógica, como eixo das interações e, assim, pode-se identificar aqui a necessidade de historicizar as interações. Sujeitos - ou indivíduos - históricos, sociais, agentes sociais.

Para Morin (1998) não há uma só maneira de aprender, o que existe são movimentos retroativos e recursivos nesta construção. Para Santos *apud* Machado (1999) as relações cerebrais que se estabelecem, entretece-se em teias, em redes [...] a ideia de conhecer assemelha-se à de enredar.

De acordo com Santos, (2008) o homem se organiza e reorganiza segundo mudam as circunstâncias. O seu cérebro funciona como uma rede de conexões em permanente processo adaptativo e reconstrutivo, articulando todos os seus conhecimentos em interação com o meio ambiente. Sendo assim, cai por terra a representação apontada por Descartes, uma vez que utiliza uma árvore para representar o conhecimento, com seus ramos e hierarquizações. O que atualmente se coaduna melhor com esta nova visão é a figura de um rizoma, com seu conhecimento interligado.

O princípio holográfico tenta dar conta das lacunas do reducionismo, que valoriza as partes, e também do holismo, que vê o todo, ignorando suas particularidades. Postula-se que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2007), e que essa percepção pode ser constatada no mundo físico, biológico e sociológico. Tal lógica permite ampliar o conhecimento das partes a partir do todo e vice versa.

Este princípio fundamentado por David Bohm (1992) reitera que a parte está no todo e o todo está dentro das partes. Com isso evidencia-se o paradoxo do uno e do múltiplo que significa o vínculo de interdependência entre os dois. Pela lógica cartesiana e fundamentada nela, de acordo com o modelo de estruturação disciplinar a qual estamos inseridos, o professor crê que a soma das partes resulte no todo do conhecimento. E para o autor, a propensão que temos em desintegrar, partir, e desconsiderar a interligação das coisas e não reconhecer que o universo é sistêmico, ou seja, como um holograma, nos traz muitos problemas.

Este novo olhar que se impõe ao processo ensino/aprendizagem, parte então de uma visão holográfica e transdisciplinar que ao passo que resgatam o sentido do conhecimento, não mais fragmentado, possibilitam a aprendizagem como um processo prazeroso. Desta forma o conhecimento não mais se configura como algo estático e imutável, mas sim dinâmico e provisório, ligado à conjuntura histórica. O que acaba ocorrendo na prática pelo professor é o desmonte do todo em partes, onde o conhecimento perde o sentido por não mais ter ligação com o todo, e se torna algo mecânico. Em contrapartida aplicando-se o princípio holográfico e o conceito de conhecimento como uma rede de conexões, criam-se tantas relações horizontais quanto verticais, proporcionando assim, um envolvimento dos alunos com a construção de um conhecimento contextualizado.

Para Santos (2008) trata-se de um processo sem fim. Nesse sentido, não se tem uma verdade última e absoluta, mas verdades sempre relativas e passíveis de mudanças no decorrer do tempo. Assim, ser transdisciplinar significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade.

Já Almeida Filho (1997) nos mostra que a transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação bem como para outras áreas, como na saúde coletiva, por exemplo. A totalidade não se esgota na soma das partes, mas constitui-se num outro patamar, na síntese histórica da realidade.

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu (p. 15), para os adeptos

da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar (BRASIL,2013).

Decerto a transdisciplinaridade também requer uma postura de democracia cognitiva onde todos os saberes têm a mesma importância, contrapondo-se ao que comumente encontramos que é a hierarquização destes saberes. Na hierarquização normalmente os saberes considerados mais elevados, mais nobres, são aqueles ligados aos conhecimentos da área de ciências exatas, haja vista as grades curriculares do nosso ensino. Normalmente os conhecimentos advindos da área das ciências humanas são considerados de menor importância e conseqüentemente menor prestígio. Essa banalização requer uma mudança conceitual quanto ao conhecimento: não mais concebê-lo como neutro, estático, universal e imutável, adquirível mediante memorização, mas concebê-lo como histórico, não-neutro, dinâmico e provisório (ARAGÃO, 1993).

Boog (2008) nos aponta que

a alimentação é parte do cotidiano da vida escolar, por isso o ensino da nutrição não é uma tarefa só da área de ciências e nem se restringe à sala de aula.[...] porque a alimentação representa muito mais que um conjunto de nutrientes. A alimentação constitui uma prática social do cotidiano, e as crianças aprenderão muito mais pelo que elas praticam do que pelo que elas ouvem sobre alimentação.[...]ela é um tema transversal que perpassa o cotidiano.

Em meio à multiplicidade de dimensões da realidade encontra-se o conhecimento transdisciplinar, que se sustenta no conhecimento disciplinar, ou seja, a pesquisa transdisciplinar depreende da pesquisa disciplinar, porém com múltiplo foco a partir de múltiplas referências. Logo eles não se opõem, mas se complementam. Agora não mais a partir de um único enfoque, uma realidade linear e unidimensional, fragmentada ou descontextualizada, mas sim com a ideia de totalidade.

O conhecimento nunca é definitivo, mas um produto da humanidade, estando sempre ligado a circunstâncias históricas, que são dinâmicas como o são os indivíduos que o vivenciam e o projetam. Esse novo olhar da transdisciplinaridade traz ainda um desafio maior: o de transitar pela diversidade dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia). Isso requer espírito livre de preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas. Esse é um dos problemas que a prática da interdisciplinaridade tem enfrentado (FAZENDA, 1993, 2001).

A Educação Alimentar e Nutricional se traduz como uma ferramenta importante neste processo quando pauta questões estruturais e aborda o sistema alimentar em sua integralidade. De acordo com as Diretrizes Voluntárias em Apoio à Realização Progressiva do Direito à

Alimentação Adequada no Contexto da Segurança Alimentar Nacional (FAO, 2004), o estado nutricional adequado e a prática alimentar culturalmente apropriada são partes integrantes da plena realização do Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA). Contribuem para esta realização a disponibilidade de fontes confiáveis de informação e processos de educação e sensibilização para que as pessoas possam desenvolver habilidades para realizarem boas escolhas alimentares, e para que tenham clareza sobre o direito de reivindicar a realização de seus direitos.

É nesse contexto que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) contribui para a SAN, garantindo uma formação cidadã que assegure a efetivação do DHAA, tanto por parte do coletivo quanto do indivíduo. Assim, longe de reduzir as estratégias de EAN à educação, considera-se os determinantes sociais da alimentação e a soberania alimentar como dimensões transversais. A escola tem se mostrado este espaço propício para o desenvolvimento de ações de melhoria do hábito alimentar e das condições de saúde e dos alunos, sendo um local oportuno para a concretização de iniciativas que promovam a saúde. A seguir discorreremos sobre a evolução da Educação Alimentar e Nutricional e seus Marcos Legais

2.2.4 Marcos Legais da Educação Alimentar e Nutricional e seu contexto histórico

A alimentação escolar, desde a sua instituição, foi inserida na política educacional do país, apresentou-se como estratégia política de apoio à escola: fixou o aluno, melhorando os níveis de frequência, aprovação e promoção escolar; e à criança: atacou o problema da fome e/ou desnutrição, chegando à década de 70 como a “razão de ser da escola” (CECCIM, 1995). Contudo a escola não pode se consolidar como local de refeições, mas sim, como local de ensino e aprendizagem intelectual.

Como pano de fundo o Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE pode ser considerado um espaço favorável à aprendizagem, como um processo social e permanente, onde todos os conhecimentos e vivências podem ser compartilhados num cenário onde possam proporcionar escolhas sobre alimentação para uma vida mais saudável, cientes dos limites e possibilidades de suas práticas alimentares.

A alimentação escolar vem sendo considerada um instrumento pedagógico para promoção da saúde e nutrição, uma vez que insere as práticas de Educação Alimentar e Nutricional numa perspectiva mais ampla de construção da cidadania, que vão além das abordagens que a consideram como ações de caráter informativo sobre os alimentos, com predomínio de uma concepção do aprender a comer. Vale ressaltar que a promoção à saúde e

à educação como um processo ativo do indivíduo, possibilita às pessoas um protagonismo de suas vidas. Este papel atribuído aos professores, na construção dos temas sobre saúde, alimentação e nutrição através de metodologias integradoras parece ser um dos caminhos para que estes conhecimentos possam fazer parte da estrutura curricular da escola.

Nos anos 70, contrapondo-se à passividade das práticas educativas tradicionais, deram-se início a uma série de movimentos que buscavam romper com as relações tradicionais entre os serviços de saúde e a população podemos destacar o movimento da Educação Popular em Saúde (VASCONCELOS, 1999; SMEKE & OLIVEIRA, 2001; ALVES, 2005). Esse movimento foi incitado pela insatisfação de alguns profissionais de saúde com os serviços oficiais. Ele propunha uma relação educativa com a população, rompendo com a verticalidade da relação profissional-usuário, valorizando as trocas interpessoais, as iniciativas da população e, através do diálogo buscava-se a explicitação e compreensão do processo saúde-doença pela ótica popular.

Ainda nesta década um evento significativo para a Saúde Pública e para Promoção da Saúde aconteceu na antiga União Soviética, que foi a Conferência de Alma-Ata, realizada em 1978. Sua importância se deve, entre outros, pelo fato de ter sido a primeira vez que a saúde foi reconhecida como um direito universal, assumida como responsabilidade dos governos e como componente central do desenvolvimento humano.

Após um longo período de redemocratização que levou à promulgação da Constituição em 1988, mais conhecida como a Constituição Cidadã, vários direitos sociais foram incluídos no seu bojo e conferidos à população, e entre eles o dever do estado de garantir o fornecimento da alimentação escolar conforme aponta seu texto:

(...) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII. atendimento ao educando, no ensino fundamental, a partir de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988, Art. 208).

Essa década foi marcada, além da conquista da democracia política, pelo fortalecimento do Movimento Sanitário no Brasil e a construção do Sistema Único de Saúde – SUS, que foram, no entendimento de Smeke & Oliveira (2001) e Vasconcelos (1999), como fatos políticos marcantes no delineamento de um renovado sistema público de saúde brasileiro. As rodas de conversa e os debates pelo país eram então recheados de discussões sobre os direitos à saúde, promoção de saúde, educação em saúde, assistência e gestão do sistema público de saúde. Vasconcelos (1999) aponta que nos anos de 1980, o promissor

movimento de Educação Popular em Saúde perdeu importância e transferiu seu foco para a luta por mudanças mais globais nas políticas sociais. Alves (2005) considera relevante e determinante a significativa “ampliação da compreensão sobre o processo saúde-doença, que, saindo da concepção restrita do biologicismo, passa a ser concebido como resultante da inter-relação causal entre fatores sociais, econômicos e culturais”. A partir dessas considerações, é importante ressaltar que o campo da educação em saúde tem sido profundamente repensado e que se pode observar hoje uma valorização deste campo na determinação das políticas públicas de saúde no Brasil.

É nesta década também que outro evento se torna um marco na promoção da saúde que foi a I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em 1986 no Canadá. Surge daí o documento intitulado “Carta de Ottawa”, considerado um documento emblemático e um importante marco na revisão dos conceitos e práticas relativas à promoção da saúde. Nele buscou-se estabelecer as bases conceituais e orientadoras das práticas de promoção de saúde a fim de contribuir para o fortalecimento do movimento Saúde para Todos no Ano 2000. A carta também firmava uma série de compromissos aos quais os diversos países signatários, presentes à conferência, deveriam honrar.

A Carta de Ottawa (WHO, 1986) apresenta, ainda, as estratégias de promoção de saúde:

- Construção de políticas de saúde pública;
- Criação de ambientes de suporte;
- Reforço da ação de competências pessoais;
- Reorientação dos Serviços de Saúde.

Segundo Silveira (2000) apesar de na década de 1980, diversos estados brasileiros já terem desencadeado processos de reformulação de seus currículos, buscando a incorporação de tendências mais progressistas na área de educação, é efetivamente em Ciências Naturais que a temática continuou sendo prioritariamente abordada.

Na década seguinte, em 1997 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posicionamentos na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

A declaração reafirma que “a saúde é um direito humano fundamental e essencial para o desenvolvimento social e econômico” e que a promoção da saúde atuando sobre os

determinantes da saúde pode contribuir significativamente para a redução das iniquidades em saúde, para a garantia dos direitos humanos e para a formação do capital social. Seu principal objetivo é aumentar as expectativas de saúde e reduzir os contrastes entre países e grupos sociais (BRASIL, 2002).

Conforme aponta Souza (2008), neste mesmo ano aconteceu em território nacional a 8ª Conferência Nacional de Saúde, e o que vale destacar é que os relatórios finais das duas conferências apontavam para um mesmo caminho, ou seja, se mostravam em perfeita consonância. Os dois documentos valorizam o direito universal a saúde, a equidade, participação dos cidadãos e a interdisciplinaridade e a intersectorialidade na concretização das práticas e políticas de saúde (VALADÃO, 2004). Sendo assim, esta conferência é considerada um dos eventos mais importantes na construção e no avanço das políticas públicas de saúde no Brasil, além de ter fortalecido o movimento da promoção de saúde.

Vale ressaltar que, de acordo com o que assinala Souza (2008), as conferências internacionais contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do conceito de promoção da saúde. As cartas e declarações produzidas pelos participantes nesses eventos têm sido consideradas importantes referências para a área e estão disponíveis na íntegra em documentos do Ministério da Saúde brasileiro e da OMS (BRASIL, 2002; OMS, 2005).

Desde então a promoção de saúde ganhou status na saúde pública, se consolidou nos cenários acadêmico, técnico e político e vem adquirindo diversos significados e expressando diferentes métodos e ações em alguns setores da sociedade. Vinte anos passados da 8ª CNS e da Carta de Ottawa, é regulamentada no Brasil a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), que representa um esforço de inserir o ‘espírito’ e as propostas da promoção de saúde nos serviços de Atenção Básica à Saúde e demais espaços potenciais para suas ações (BRASIL, 2007).

Silva (2015) em sua tese de doutorado nos traz a seguinte reflexão sobre a EAN:

A Educação Alimentar e Nutricional como uma vertente importante da Educação em Saúde revela igualmente descompassos entre formulações teóricas que influenciam políticas públicas e a realização prática das atividades com aquela finalidade. Os documentos referentes a políticas públicas, tais como a Política Nacional de Alimentação e Nutrição; o Sistema Nacional de Segurança Alimentar; a Estratégia Fome Zero; a Estratégia Global para a Promoção da Alimentação Saudável, da Atividade Física e Saúde; a Política Nacional de Promoção da Saúde e o Programa de Saúde Escolar exibem crescente importância dada à educação alimentar e nutricional no Brasil. Estes resultaram em ações governamentais interministeriais – do Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome, do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação – diversificadas e com propostas arrojadas sob o ponto de vista teórico-metodológico suscitadoras de discussões afinadas com as demandas contemporâneas (SANTOS, 2012). Nesse contexto, a escola ganha

destaque ao ser reconhecida na condição de espaço privilegiado para a formação de melhores hábitos e escolhas alimentares.

A Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PNAN (Brasil, 2000) propõe o desenvolvimento de um processo educativo permanente e a produção de campanhas de comunicação social frequentes. O documento não aponta para nenhuma concepção de educação e nem sugere diretrizes para sua prática, apesar de advertir para a complexidade da EAN. A discussão sobre os conceitos de Promoção de Saúde e de Educação em Saúde são uma prática constante, entretanto o que podemos perceber é uma abordagem educacional realçada pela transmissão de conhecimentos.

A 2ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Brasil, 2004), teve como fruto a elaboração da Lei 11.346/2006, que cria o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional, trazendo uma concepção mais abrangente e intersetorial do tema SAN, bem como dos seus princípios básicos: o Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA) e a soberania alimentar. A PNAN, portanto, visa a garantia da SAN, que por sua vez está subordinada à realização do DHAA. Segundo Valente (2002), considera-se uma alimentação adequada quando ela contribui para a construção de seres humanos saudáveis, conscientes de seus direitos e deveres e de sua responsabilidade para com o meio ambiente e com a qualidade de vida de seus descendentes.

Em uma revisão de literatura realizada sobre Abordagens Pedagógicas em EAN em Escolas no Brasil, Silva e Ribeiro (2009) nos apontam:

A Segurança Alimentar e Nutricional tornou-se tema recorrente no Brasil a partir dos anos 90, passando a integrar propostas de políticas públicas na área de saúde. Há sugestões de discussões na Educação em Saúde e na Educação em Ciências para ações nas escolas. É ingênuo supor que a formação de bons hábitos alimentares se efetive na escola com ações isoladas, como a oferta de alimentos nutricionalmente ricos, aulas de Ciências, textos no livro didático, palestras e distribuição de folhetos. Nessa conjuntura, evidencia-se a Educação Alimentar e Nutricional para o agenciamento de práticas alimentares saudáveis e, conseqüentemente, para a Promoção da Saúde. A alimentação humana é um fenômeno complexo, que envolve vários aspectos e requer abordagem pluridisciplinar (POULAIN & PROENÇA, 2003).

E ainda sobre práticas alimentares saudáveis e o papel da escola acrescentam:

Atribuindo-se à escola o papel de educar para práticas alimentares saudáveis, caberia ao nutricionista integrar e mobilizar a comunidade escolar por meio de ações vinculadas ao PNAE [...] Nesse caso, o nutricionista teria que estar apto a desempenhar o papel de articulador de ações educativas, convocando outros colaboradores para o desenvolvimento de projetos, coordenação, supervisão e execução de programas de educação permanente em alimentação e nutrição, e articulação com a direção e coordenação pedagógica da escola para o planejamento de atividades com esse conteúdo.

Os autores atribuem diferentes abordagens pedagógicas às práticas educacionais no campo das Ciências e da Saúde, onde se inserem a EAN e as situam em dois grupos:

[...] o das pedagogias liberais, que incluem as concepções tradicional e comportamentalista, voltadas para a manutenção e reprodução do sistema, e o grupo

das pedagogias progressistas composto pelas concepções construtivistas e político-social, visando à construção coletiva do conhecimento e à transformação social. A visão tradicional privilegia a transmissão, o armazenamento e a acumulação de informações e a comportamentalista confia ser o conhecimento resultado direto da experiência que se situa entre estímulos e respostas, entendendo o homem moldado segundo estímulos do meio. A concepção construtivista postula que cada indivíduo atribui significado particular ao mundo real de acordo com seus processos mentais e que o conhecimento se efetiva quando ocorre sua interação com o meio. Nesse caso, a aquisição de conhecimento é considerada um processo ativo e contínuo e, portanto, as relações sociais são valorizadas. A abordagem político-social defende que apenas com a transformação da realidade a educação se concretiza, sendo que ela se daria por meio da conscientização dos indivíduos. Nessa concepção, a relação ensino-aprendizagem é baseada em processos dialógicos (CANINÉ & RIBEIRO, 2007).

Segundo Arroyo (1991) uma escola possível para o povo tem de começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras. Sendo assim, o educador aparece nesse cenário como um facilitador e um agente responsável pela garantia do Direito Humano a Alimentação Adequada- DHAA de seus alunos, e para tal pode se valer de várias estratégias de ensino, e contribuir para a melhoria da alimentação dos alunos. Além disso, deve também possuir conhecimentos e habilidades sobre promoção da alimentação saudável, procurando incorporá-los ao seu fazer pedagógico. Esses conhecimentos devem ser construídos de forma transversal no ambiente escolar, garantindo a sustentabilidade das ações dentro e fora de sala de aula.

Para o decênio 1993-2003 o Ministério da Educação e do Desporto, de acordo com posições assumidas internacionalmente, coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, criado como um conjunto de diretrizes políticas, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento (BRASIL, 1997).

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Até dezembro de 1996, o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692/71. Essa lei estabelecia como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), promulgada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para

com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental, e reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Por conta disso consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum-Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. *Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).*

Conforme seu art. 22, que dispõe sobre a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos *“a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1988).*

O processo de produção dos PCNs se iniciou tendo como base o estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Fizeram parte desta análise pesquisas nacionais e internacionais, bem como dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, e experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações por toda a nação.

Estes documentos constituíam um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função era orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

Os PCNs foram então, elaborados com o objetivo de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, ao mesmo tempo, construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretendeu-se criar condições, nas escolas, que permitissem aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e considerados necessários ao exercício da cidadania (MEC/SEF, 1998). Recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), os temas transversais recorrem a essa lógica quando articulam os conhecimentos das diversas disciplinas.

Segundo consta nos seus escritos, a promoção da saúde ocorre quando são asseguradas as condições para a vida digna dos cidadãos, e, especificamente, por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável, da eficácia da sociedade na garantia de implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade da vida e dos serviços de saúde.

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais o documento oficial relata:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. [...] Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. (BRASIL, 1997)

Os objetivos propostos nos PCNs traduziam as intenções educativas em capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade, além de suscitarem a discussão sobre a função social da escola incluindo no seu dia-a-dia, no seu currículo temas como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e universal.

Os Temas Transversais, até então preconizados nos documentos oficiais dão sentido aos procedimentos e aos conceitos próprios das áreas convencionais, superando, assim, o aprender apenas pela necessidade escolar de passar de ano (MEC/SEF, 1998). O trabalho com

esses temas permite a complementação da interdisciplinaridade horizontal do currículo, isto é, a equipe de cada série deve construir seus projetos pedagógicos conjuntamente e com esse novo ânimo. É só por meio do trabalho coletivo que essa desejada integração de conhecimento e atitudes pode ser concretizada na escola (STEFANI, 2000).

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (BRASIL, 2013)

Em 1997 o Conselho Federal de Educação-CEF destacou a importância de se considerar a saúde um dos Temas Transversais dos PCNs, ao indicar que os Programas de Saúde não deveriam ser encarados como matéria ou disciplina, mas como "preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola", e abordada "por meio de uma correlação dos diversos componentes curriculares, especialmente Ciências, Estudos Sociais e Educação Física" (MEC/ SEF, 1998, p. 263).

Contra-pondo-se a essa ideia Gallo (2000) admite que apesar de terem sido propostos como assuntos de interesse social, os temas transversais, deveriam permear e atravessar o conteúdo de todas as disciplinas, mas na realidade, segundo ele, os temas transversais não passam de uma tentativa de colocar em prática a ideia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas - ou áreas - são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola. O documento também propunha a organização do conhecimento escolar em áreas e temas transversais, que integrariam as problemáticas sociais na proposta educacional. Segundo o documento, Brasil (1997) a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

As diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos

campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais (BRASIL, 1977)

A transversalidade pressupõe essa inter-relação permanente entre educação para a saúde e os demais temas transversais, pois a própria natureza desses temas faz com que entre eles haja sempre uma grande afinidade. No interior da escola as questões sobre saúde encontram espaço para diferentes abordagens levando-se em conta as dimensões socioeconômicas, políticas e ideológicas de cada momento histórico. As ações de promoção da saúde ganham espaço, principalmente nos espaços sociais onde vivem as pessoas. As cidades, os ambientes de trabalho e as escolas são os locais onde essas ações têm sido propostas, procurando-se fortalecer a ação e o protagonismo do nível local, incentivando a intersetorialidade e a participação social (BÓGUS, 2002).

A introdução do alimento orgânico, por exemplo, como um dos elementos do Projeto Político Pedagógico-PPP, possibilita novas abordagens educativas para estudantes, professores e dirigentes. Ações desta natureza tinham sustentação nas Diretrizes dos PCNs do Ministério da Educação, na Estratégia Global para Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde da Organização Mundial da Saúde- OMS, nas recomendações da Portaria Interministerial nº 1.010 de 8 de maio de 2006, que instituem diretrizes para Promoção da Alimentação Saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas e nas Escolas Promotoras de Saúde da OPAS.

Esta Portaria conjunta dos Ministérios da Saúde e da Educação (Portaria nº. 1.010/06), entre outras ações instituiu as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas escolas das redes pública e privada, em âmbito nacional, e reconhece que a alimentação saudável deve ser entendida como um direito humano. Entre outros fatores, ela reforça a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sugerindo para a saúde a abordagem transdisciplinar. A sua incorporação ao contexto escolar exige certa complexidade e para tal se estabelecem estratégias e passos para a promoção da alimentação saudável no ambiente escolar, que poderá ser um instrumento formal de incentivo ao engajamento da comunidade escolar e ações mais efetivas relacionadas à alimentação e nutrição sugerindo para a saúde a abordagem transdisciplinar.

Conforme indica seu Art. X:

Incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares.

Destacamos a proposição de transversalidade em ambos os documentos, entretanto é comum que o tema seja abordado tão só pelo Ensino de Ciências como conteúdo curricular e como responsável pelas ações. A inclusão da temática da Segurança Alimentar e Nutricional nos projetos pedagógicos das escolas, não necessariamente se traduz em ações transdisciplinares conforme sugere a portaria e sim na criação de mais conteúdo entre os demais. Uma maior interconexão sociologia-antropologia-educação poderia preencher o vazio das atuais abordagens educativas afins (SANTOS, 2005).

Em 2009 a Constituição Federal sofreu uma importante e significativa alteração através da promulgação da Emenda Constitucional n 59/2009, que entre outras medidas passa a assegurar a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, inclusive com acesso garantido e gratuito a todos os que não o tiveram na idade própria. E ainda assegura o atendimento ao estudante em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte escolar, *alimentação* e assistência à saúde.

Tendo passado por um longo período de debates, discussões, audiências públicas, acerca dos novos rumos da educação, surge a necessidade de atualização dos princípios e critérios para a organização da educação nacional. Depois de passar por avaliação e reformulação dos parâmetros vigentes até então, o próprio documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aponta a seguinte crítica aos PCNs:

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as Diretrizes Curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, implementados pelo MEC de 1997 a 2002 transformaram-se apenas em papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Avaliaram que os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro sugerindo que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto a educação para todos não se viabiliza por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista, e como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 1997)

Essa crítica explícita e contundente nas DCNs sobre os PCNs afirma com muita propriedade que uma educação que se quer para todos, não se concretiza por decreto ou coisa parecida, e sim através de conquistas dos movimentos sociais. Outra crítica feita pela comunidade educativa e representantes da sociedade civil, que deveria ser considerada

quando da reformulação das diretrizes, seriam as diferenças e desproporções existentes entre os estados da federação quanto a recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e acima de tudo, traços socioculturais.

Arroyo (1999), também nos traz à tona uma contundente crítica em seu artigo “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”:

[...] as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica social. Com base no entendimento do autor, as diretrizes não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Conforme nos aponta Ceccim (1995) a Alimentação Escolar se apresenta, então, como um território privilegiado de conexões transversais e colaterais, pois é o agenciamento pedagógico da cidadania. E embora seja, na realidade, atividade natural do cotidiano escolar, no Brasil, assume importância social devido à situação da população. A alimentação escolar pode preservar os valores simbólicos da cultura, interagindo no interior da nova sociedade do conhecimento, não aceitando o aluno como simples consumidor final, mas como consumidor protagonista de modos de vida, a um só tempo, cada vez mais dinâmicos e solidários.

Ainda segundo o autor, a constituição de cidadania está na produtividade de instâncias individuais, coletivas e institucionais sobre a subjetividade dos cidadãos; de um lado, o universo simbólico e seu poder de sobrecodificar e a subjetividade devem ser tomados enquanto rigor ético nas relações de aprendizagem e, de outro lado, todos os anúncios expressivos devem ser apreendidos para dar guarida e possibilidade às estéticas de vida que se engendram através de nós. Para que a merenda seja fato pedagógico na escola pública brasileira, requer desenvolver novos olhares e escutas para captar os sentidos e as necessidades que estão por detrás da discursividade, a intersecção do plano dos processos sociais e do plano da subjetividade. Urge que a escola se redefina como espaço e tempo de socialização e vivências oportunizando desta maneira que todos se estabeleçam como sujeitos socioculturais.

A promoção da saúde no ambiente escolar deveria ser realizada por todos os atores sociais envolvidos no processo: pessoal da saúde, comunidade escolar, isto é alunos, professores, pais, funcionários, direção e todas as pessoas que vivem no entorno escolar,

sendo necessárias ações educativas com professores para que os programas de saúde e nutrição possam obter algum êxito (DAVANÇO et al. e GAGLIANONE et al, 2004).

As escolas aparecem, então, como excelente cenário de caráter formal, em que é possível gerar autonomia, participação crítica e criatividade para a promoção da saúde, que deve, no âmbito escolar, partir de uma visão integral, multidisciplinar do ser humano, considerando as pessoas em seu contexto familiar, comunitário e social (IERVOLINO, 2000).

Com a promulgação da Lei 11.947, de 16/06/2009, novos avanços foram alcançados para beneficiar todos os estudantes da educação básica e de jovens e adultos. A partir dela, 30% dos recursos devem ser empregados na compra de gêneros provenientes da agricultura familiar pelos estados e municípios, cujo objetivo é estimular o desenvolvimento econômico das comunidades locais.

Art. 1o (...), *entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo.*

Segundo o Art. 2º, da Lei 11.947 de 16 de junho de 2009, são diretrizes da alimentação escolar:

- I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;
- II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

Sendo assim, pode-se inferir que esses processos educativos devem ter como pano de fundo a construção da autonomia e ainda devem favorecer a conexão com o alimento através de vivências que envolvam os vários sentidos e desenvolvam a capacidade de tomar decisões conscientes. A educação deve ser pensada para a totalidade humana, sua inteligência, sua sensibilidade, seu corpo (NICOLESCU, 2005), especialmente no que concerne à formação de hábitos alimentares.

Em 2013 foi publicada a Resolução N° 26 que definiu a Educação Alimentar como “um conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional” (art.13). Isto reforça ainda mais a noção de alimento como ferramenta pedagógica. Logo, a abordagem de Educação Alimentar e Nutricional se amplia pressupondo uma articulação mais integrada com outros segmentos da sociedade civil de modo a engajar outros profissionais e não exclusivamente o nutricionista.

Ainda no mesmo ano de 2013 o Conselho Nacional de Educação, colocou à disposição das instituições educativas e dos sistemas de ensino de todo o Brasil um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica. Com esse documento o governo procura inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

A alimentação escolar aparece nas DCNs como tema que deve ser:

[...]

II- Tratado transversal e integralmente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

a) Educação alimentar e nutricional (Lei 11947/09), que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá providências;

Faz-se necessário, então, um Programa de Alimentação Escolar que objetive a promoção da alimentação saudável nas escolas desde a Educação Infantil e que inclua no contexto curricular, a função pedagógica da alimentação, priorizando as ações de educação alimentar e nutricional, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais. É oportuno trazer a fala de Ceccim quando diz que a merenda escolar, como espaço pedagógico na escola, voltar-se-á ao incremento das responsabilidades educacionais diante da afirmação de modos da cidadania criadores e ativos (CECCIM, 1995).

Entretanto, a literatura indica que as ações educativas relacionadas à alimentação no ambiente escolar parecem estar presentes principalmente nas disciplinas de Ciências fornecendo informações da ciência nutricional de forma pontual e fragmentada (SANTOS, 2005; CASTRO ET AL, 2007; BOOG, 2010).

Entretanto, a despeito disso, a transdisciplinaridade aparece como uma oportunidade de se refletir se a aprendizagem de conceitos científicos estaria sendo utilizada como uma estratégia social, coletiva para elucidar os critérios de eleição de alimentos, o que atribuiria à Educação em Ciências (EC), formal e informal, um papel de destaque. Sendo assim, isso reafirma o papel da alimentação escolar que pode e deve ter função pedagógica devendo, portanto, ser inserida no contexto curricular onde as concepções sobre o que é saudável,

valorização de hábitos e estilos de vida, devem perpassar todas as áreas de estudo, de maneira que possam transitar de modo contextualizado no cotidiano de experiência escolar.

2.3 AGRICULTURA FAMILIAR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E LOCAL

Para atendimento à compra obrigatória de pelo menos trinta por cento da Agricultura Familiar, conforme determina a Lei nº 11.947/2009, houve uma alteração na modalidade de compra para Chamada Pública de modo a favorecer a participação do agricultor familiar, oportunizando um contato direto e desta maneira evitando a figura do atravessador. Esta modalidade consiste num processo mais desburocratizado que dispensa a obrigatoriedade do processo licitatório, uma vez que os agricultores encaminham diretamente seus projetos de venda, onde se estabelecem previamente os preços, que não devem ser maiores que os aplicados no atacado e no varejo, de modo a não se tornarem maiores do que as licitações convencionais de gêneros para a alimentação escolar.

As diretrizes da lei estreitam a conexão entre Agricultura Familiar e Alimentação Escolar e, entre outros aspectos, visa fortalecer o emprego da alimentação saudável e adequada, abrangendo o uso de alimentos variados, seguros, bem como incentiva a adoção de cardápios regionalizados que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos saudáveis. Sendo assim, aumenta a chance de aceitação por parte dos alunos e o apoio ao desenvolvimento sustentável, uma vez que incentiva a aquisição de alimentos diversificados, sazonais e produzidos localmente pela agricultura familiar.

A Lei no 11.326 de 2006 define como agricultor familiar e empreendedor familiar “os indivíduos que praticam atividades no meio rural; não detenham mais que quatro módulos fiscais, ou seja, pequeno proprietário; utilizem mão de obra da própria família e tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo”. A Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) destaca que a maior parte do abastecimento da mesa dos brasileiros é proveniente da agricultura familiar que responde por 7 de cada 10 empregos no campo, ocupando 80% do setor rural. Em 2009, 60% dos produtos que compuseram a cesta familiar distribuída pela CONAB foram da agricultura familiar.

A Agricultura Familiar abrange uma diversidade de modos de fazer agricultura que acabam recebendo denominações locais e regionais como colono, sitiante, posseiro, ribeirinho, entre outros. O uso recente do termo Agricultura Familiar vem adquirindo novas

significações e vem transpassando os meios acadêmicos, as políticas de governo e os movimentos sociais. A denominação abrange um amplo guarda-chuva conceitual, que abriga distintos tipos e situações, não apenas entre as regiões, mas dentro de cada região, de cada estado, de cada município ou de um território.

Anterior à década de 90 a referência à agricultura familiar era praticamente nula e essas categorias sociais eram comumente qualificadas como pequeno produtor ou produtor de subsistência. A partir de lutas do movimento sindical por crédito, melhoria de preços, formas de comercialização diferenciadas, a agricultura familiar foi ganhando espaço e vem se legitimando socialmente, politicamente e economicamente. Por conseguinte, o apoio à AF foi incluído dentro das políticas públicas objetivando a SAN, por meio da distribuição de renda e geração de empregos. Essa função deve ser vista por duas dimensões. A primeira diz respeito à produção agrícola propriamente dita, à capacidade de fornecer volumes de alimentos ao mercado. A outra se refere à capacidade de possibilitar o acesso aos alimentos, visto que a AF possui uma grande capacidade produtiva, contribuindo de forma efetiva para o abastecimento do país, mesmo com o pouco acesso à terra, ao crédito e às inovações tecnológicas. E como neste quadrante encontra-se grande parte dos brasileiros em situação de risco, vivendo abaixo da linha de pobreza, o apoio produtivo à agricultura familiar seria como um mecanismo de autopromoção da segurança alimentar, visto que no meio rural os estabelecimentos familiares são os principais geradores de postos de trabalho.

Entretanto ela também pode ser responsável por causar impacto sobre o meio ambiente, pois o modelo tecnológico comumente adotado vem sendo responsável pela produção de muitos efeitos nocivos. Logo, a sua função de preservação ambiental é bastante controversa, pois tanto a produção patronal monocultora pode ser geradora de impactos negativos, como também, os estabelecimentos familiares em situação de exclusão também são considerados danosos ao meio ambiente. Corroborando com essa ideia Soares, (2002), afirma que quando o sistema se desestabiliza, a lógica de sobrevivência empurra o agricultor para exaurir aquele ambiente.

Conforme Altafin (2007), a produção patronal monocultora reúne elementos geradores dos impactos negativos, no outro extremo, os estabelecimentos familiares em situação de exclusão também são considerados danosos ao meio ambiente. E complementa afirmando que a relação da agricultura familiar com recursos naturais é considerada positiva quando ela está enraizada no meio físico, tendo controle sobre seu processo produtivo. O que causa o dano na verdade não é a natureza do trabalho familiar e sim a falta de condições para sua reprodução.

Entretanto uma das características da AF é sua vocação para a produção e o consumo, o que leva o agricultor a valorizar a diversidade.

Outra função atribuída a AF é a sociocultural, que denota a recuperação de um estilo de vida que traz consigo conceitos de cultura, tradição e identidade. Nos dias de hoje o aumento da obesidade e outros problemas associados à má alimentação, principalmente nas grandes cidades tem suscitado uma busca por alimentos mais saudáveis, naturais, artesanais, orgânicos, sem agrotóxicos e com um mínimo de processamento possível. Esse reconhecimento da importância da agricultura familiar tem proporcionado o desenvolvimento local de pequenas áreas rurais, e com isso o aumento das oportunidades de trabalho. A AF vem, então, despontando como importante ator social, que tem desempenhado significativo papel na conexão rural-urbana das pequenas localidades.

Sua origem está diretamente relacionada à ocupação territorial que se iniciou no século XVIII, mas que se intensificou na metade do século XIX. A delimitação legal do conceito de agricultor familiar mescla os critérios de tamanho da propriedade, predominância familiar da mão-de-obra e da renda, e gestão familiar da unidade produtiva. As formas sociais familiares se desenvolveram a partir dos processos de ocupação do território interiorano, principalmente no sul do país com a chegada de imigrantes europeus no sul do país.

Os que hoje conhecemos como agricultores familiares, ao longo dos anos receberam várias denominações. Segundo Martins (1986), em São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Paraná, o homem rural é conhecido como roceiro e caipira. No Nordeste, denomina-se tabaréu. Em diferentes regiões do País encontra-se o caboclo. Para o autor, todas são palavras de duplo sentido. Fazem referência a agricultor, a quem vive no campo, mas também indicam uma pessoa rústica, atrasada e ingênua. São palavras depreciativas, ofensivas, muitas vezes relacionadas à preguiça, à pouca disposição para o trabalho.

Segundo Martins (1986) o camponês é excluído e visto como inferior uma vez que nossa história é uma história urbana e por conta disso houve um escamoteamento conceitual.

Estes agricultores sempre ocuparam uma posição secundária dentro do modelo de desenvolvimento do país, uma vez que quem era beneficiado pelas políticas governamentais até então eram os grandes proprietários que praticavam a monocultura de exportação. A história nos mostra que os pequenos agricultores ligados ao cultivo alimentar e ao abastecimento interno eram colocados à margem destas políticas. A esses pequenos agricultores destacamos cinco grupos distintos: índios, negros, mestiços, brancos não herdeiros e imigrantes europeus. Mais tarde os assentados em projetos de reforma agrária também foram enquadrados na categoria de pequenos produtores. Apoiados em Wanderley

(1999), podemos afirmar que foi historicamente um setor bloqueado, impossibilitado de desenvolver suas potencialidades enquanto forma social específica de produção. A elite agrária brasileira, com forte influência no governo, bloqueava qualquer iniciativa de subsidiar uma imigração que se voltasse a produtos de valor comercial, pois, além de não resolver o problema da falta de mão-de-obra na grande lavoura, ainda resultaria em concorrência aos latifundiários (FURTADO, 1999: 125).

A partir da redemocratização do país por volta da década de 1980, um novo quadro se apresenta com a retomada da organização dos movimentos no campo, alguns com representação nacional e outros de iniciativa local. A partir da Constituição de 1988, as políticas de crédito para o pequeno produtor rural, que até então não eram contemplados, passaram a fazer parte da pauta governamental, mais especificamente com a elaboração de uma proposta de lei agrícola pelos movimentos sindicais. O movimento sindical dos trabalhadores rurais ganha força, se expande e muda sua forma de intervenção, que passa a se dividir com os novos grupos como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), os grupos formados por seringueiros e outros que integram os chamados povos da floresta.

Segundo Turpin (2009), há muito pouco tempo a agricultura familiar começou a ser reconhecida pelas políticas públicas como um segmento que merecesse apoio. Até meados da década de 90 o caráter concentrador da modernização agrícola implementada por meio da revolução verde impediu o desenvolvimento da agricultura familiar. O papel do Estado foi decisivo intervindo no sentido de privilegiar a produção capitalista de origem urbano-industrial, cuja base técnica assentava-se no latifúndio, na monocultura e o uso de produtos agroquímicos e na mecanização. Nesse modelo, vários agricultores familiares foram excluídos, gerando o êxodo rural e a formação dos grandes bolsões de pobreza urbanos.

Carneiro (1997) nos traz a seguinte reflexão acerca da agricultura familiar se tornar protagonista da política orientada para o desenvolvimento rural, apesar de todos os impasses da ação pública:

Há décadas relegada a segundo plano e até mesmo esquecida pelo Estado, a agricultura familiar e a sua base fundiária –a pequena propriedade– têm sobrevivido em meio à competição de condições e recursos orientados para favorecer a grande produção e a grande propriedade – setores privilegiados no processo de modernização da agricultura brasileira. O aumento da produtividade, associado ao consumo de tecnologia, tem fundamentado a ação e o discurso modernizadores até aqui. É nesse sentido que a proposta de um programa de fortalecimento da agricultura familiar voltado para as demandas dos trabalhadores –sustentado em um modelo de gestão social em parceria com os agricultores familiares e suas organizações– representa um considerável avanço em relação às políticas anteriores. Tal tentativa de ruptura é intencional e explícita no próprio texto do Pronaf, quando

ele chama a si o desafio de construir um novo paradigma de desenvolvimento rural para o Brasil, sem os vícios do passado (Pronaf, 1996: 14).

Silva (2015) nos aponta que a despeito da invisibilidade imposta pelos grandes latifúndios e monoculturas, o agricultor familiar brasileiro cumpre papel estratégico na oferta de alimentos, sendo responsável – segundo o Censo Agropecuário de 2006 – por 70% dos alimentos consumidos no país. É classificado como agricultor familiar aquele que possui área agrícola com extensão delimitada em função da região e que utiliza mão de obra predominantemente familiar, retirando daí a sua renda principal (CONSEA, 2010).

A partir deste contato próximo da alimentação escolar com a agricultura familiar, significativas mudanças vêm sendo percebidas, uma vez que permite que os alimentos mais frescos, produzidos localmente por estes agricultores, façam parte do cardápio dos alunos das escolas públicas de todo o território nacional. A Resolução que regulamenta a aquisição destes gêneros e o atendimento da alimentação aos alunos é a CD/ FNDE, de 17 de junho de 2013, posteriormente atualizada pela Resolução CD/FNDE nº 04, de 2 de abril de 2015, que entre outros eleva o teto de compra do agricultor familiar de R\$9.000,00 para R\$20.000,00/ano e apresenta o passo-a-passo sobre o processo de aquisição da agricultura familiar. Apoiado nesta legislação, a Coordenação Geral do PNAE – GPAE/FNDE elaborou o Manual de Produtos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar.

Observou-se no país, nestas últimas décadas, um fenômeno chamado “transição nutricional”, que se caracteriza por um aumento dos índices de sobrepeso e de doenças crônicas não transmissíveis, associados ainda a uma grande, mas declinante, prevalência de déficits nutricionais (KAC e VELÁSQUEZ MELÉNDEZ, 2003). Em relação aos padrões de consumo alimentar nas últimas três décadas, Levy Costa e colaboradores (2005) destacaram a queda no consumo de alimentos básicos e tradicionais da dieta do brasileiro, como o arroz e o feijão. Segundo eles, houve um aumento de até 400% no consumo de produtos industrializados, como biscoitos e refrigerantes, persistência da ingestão excessiva do açúcar e insuficiente de frutas e hortaliças e aumento sistemático no teor da dieta em gorduras em geral e em gorduras saturadas.

No campo da produção reforçou-se o modelo produtivo que incentiva e disponibiliza tipos de alimentos ligados e esse quadro de saúde e degradação do meio ambiente. Essa produção está pautada na agricultura intensiva, mecanizada, com elevada utilização de produtos químicos, com consequências ambientais e sociais, como a marginalização de grande parte de produtores rurais e aumento da pobreza no campo (FRIEDMANN, 2000).

Contraopondo-se a este quadro e para combater essas tendências o governo passou a estruturar políticas pautadas nos conceitos de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (SAN). As políticas que se depreendem dessa abordagem assentam-se em dois componentes básicos: o componente alimentar, relacionado à produção, disponibilidade, comercialização e acesso ao alimento, e o componente nutricional, relacionado às práticas alimentares e à utilização biológica do alimento, e, portanto, ao estado de nutrição da população (CONSEA, 2004).

O tema Segurança Alimentar e Nutricional vem ganhando espaço na agenda política do país desde a criação do Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) em 1993, no governo do então presidente Itamar Franco (1992-1994). Foi extinto no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e restituído na administração de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Tendo como forte apelo a justiça social o governo Lula proporcionou um grande destaque aos programas sociais e ao uso da política externa como meio de promover o desenvolvimento. Justiça social, redistribuição de renda e erradicação da pobreza eram temas frequentes em seus discursos e ações de governo:

Faço questão de ir a Davos para dizer [...] que não é possível continuar uma ordem econômica na qual poucos podem comer cinco vezes ao dia e muitos passam cinco dias sem comer no planeta terra. Dizer a eles que é preciso uma nova ordem econômica mundial, em que o resultado da riqueza seja distribuído de forma mais justa, para que os países pobres tenham a oportunidade de ser menos pobres.
(LULA apud BRASIL, 2003b, p. 38)

Na década de 1990, o Ministério da Agricultura e do Abastecimento cria o Programa de Valorização da Pequena Produção Rural (PROVAP), que serviu de alicerce para a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em 1995. A fim de promover o desenvolvimento rural com o intuito de reduzir as desigualdades, inclusão socioeconômica dos agricultores familiares em toda a sua diversidade e a segurança alimentar de toda a população, o governo criou em 1995, entre diversos outros programas o PRONAF. Carneiro (1997) afirma que

É nesse sentido que a proposta de um programa de fortalecimento da agricultura familiar voltado para as demandas dos trabalhadores –sustentado em um modelo de gestão social em parceria com os agricultores familiares e suas organizações– representa um considerável avanço em relação às políticas anteriores. Tal tentativa de ruptura é intencional e explícita no próprio texto do Pronaf, quando ele chama a si o desafio de construir um novo paradigma de desenvolvimento rural para o Brasil, sem os vícios do passado. (CARNEIRO, 1997)

Ainda segundo o autor as diretrizes do PRONAF têm como referência experiências europeias, mais propriamente o exemplo francês, que escolheram a agricultura familiar como

a forma de produção sobre a qual se implementou, no pós-guerra, a modernização da produção agrícola e da sociedade rural. Tanto no modelo implementado aqui, como no europeu, o padrão de organização da produção eleito pelo PRONAF e sua função social no desenvolvimento econômico se sustentam nas noções de produtividade e rentabilidade, o que segundo seus idealizadores, resultaria em incremento na competitividade da economia nacional e conseqüentemente na melhoria da qualidade de vida da população rural.

Na França, a “revolução agrícola” se realizou com o esforço de vários setores da sociedade interessados em transformar o campesinato – a base social histórica da agricultura francesa– em um setor produtivo dinâmico, ao mesmo tempo produtor e consumidor (LAMARCHE, 1993). E acrescenta:

Ao contrário do que ocorreu no Brasil, onde a modernização da agricultura se sustentou nas grandes empresas e no benefício da acumulação do capital privado, na França a agricultura repousa historicamente na produção familiar, seja na geração de valores, seja em relações sociais de produção, o que justifica a decisão política de se processar a chamada “industrialização” da agricultura sobre as bases de uma força de trabalho e de um capital essencialmente familiar e de médio porte (LAMECHE, 1993).

Criado como uma linha de crédito rural, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDSA, o PRONAF nasceu de uma intensa participação das organizações da agricultura familiar, o programa foi se estruturando e atinge hoje toda a zona rural brasileira em toda a sua diversidade. O programa financia projetos individuais ou coletivos, que gerem renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária e possui pequenas taxas de juros dos financiamentos rurais. A família deve decidir o que deseja financiar e após essa decisão procurar a empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), como por exemplo, a EMATER, para obtenção da Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), que será emitida segundo a renda anual da família e as atividades exploradas, encaminhando o agricultor para as linhas de crédito a que sua família faz jus.

Para Schneider, Gazella e Mattei (2009), o PRONAF surgiu como resposta às pressões do movimento sindical rural e “com a finalidade de promover crédito agrícola e apoio institucional aos pequenos produtores rurais que vinham sendo alijados das políticas públicas até então existentes e encontravam sérias dificuldades em se manter no campo”. Segundo Silva (1999), o PRONAF foi aceito na esfera governamental devido à comprovação da capacidade da agricultura familiar em absorver mão-de-obra, transformando-se em opção privilegiada para combater parte dos problemas sociais urbanos provocados pelo desemprego rural. Carneiro (1997) nos aponta que tendo em mente o novo modelo de desenvolvimento sustentado, o governo, através do Pronaf, atribui à agricultura um papel central na promoção do desenvolvimento econômico nacional e na melhoria das condições de vida da população.

Verificou-se ao final do governo Fernando Henrique que o modelo neoliberal adotado desde os anos 90 apresentava uma crise, o que inspirou o então presidente Lula que o sucedeu, a pautar o fim da influência neoliberal, tanto na política interna como na externa do seu governo. As políticas públicas por ele adotadas se mostravam com um forte apelo social e entre os principais programas criados podemos citar o Bolsa Família e o Fome Zero. Este último surgiu a partir de uma discussão do Instituto da Cidadania em 2001 e se transformou em uma das prioridades deste governo. Definido como um programa guarda chuva, abarcava mais de uma dezena de programas complementares com o objetivo de combater as causas e as manifestações imediatas da fome e da insegurança alimentar. O programa tratava a questão da insegurança alimentar e nutricional paralelamente à da pobreza, tendo como princípio norteador o direito à alimentação (BELIK; DEL GROSSI, 2003).

O programa partia de uma visão multidimensional e intersetorial da questão da segurança alimentar e nutricional e se compunha por quatro eixos estruturantes: acesso aos alimentos, fortalecimento da agricultura familiar, geração de renda e articulação, mobilização e controle social. Para a implementação deste abrangente programa foram criadas várias ações em distintos órgãos governamentais que vão desde programas de transferência de renda até incentivos fiscais e redução de tributos. (Instituto da Cidadania, 2001). Em seu discurso de posse o presidente Lula proferiu: “[...] defini entre as prioridades do meu governo um programa de segurança alimentar que leva o nome de Fome Zero” (BRASIL, 2003a).

Este programa se caracterizava por seu caráter heterogêneo e abarcava políticas de várias ordens. Outro fator fundamental foi de envolver a sociedade na sua implementação, e para isso a reativação do CONSEA teve papel fundamental, uma vez que este conselho é ligado diretamente à Presidência da República e reúne representantes de todos os ministérios e sociedade civil. O programa destacava três dimensões causadoras da fome: a demanda insuficiente, a incompatibilidade entre os preços dos alimentos e o baixo poder de compra da população e a exclusão dos mais pobres do mercado (FOME ZERO, 2001).

Este modelo extrapolou as fronteiras do país e ganhou destaque internacional servindo de inspiração para a criação e implementação de programas nacionais de segurança alimentar e nutricional mundo afora. Desde então o Brasil vem travando importantes parcerias com organismos internacionais, principalmente com a Food and Agriculture Organization of the United Nations - FAO, inclusive tendo a frente o brasileiro José Graziano da Silva, um dos coordenadores e implementadores do Fome Zero, que a exemplo de Josué de Castro, proporcionou ao Brasil uma posição de destaque nas discussões sobre segurança alimentar.

Partindo da premissa que as medidas propostas pelo programa tinham como meta a suplementação e elevação da renda das famílias; o aumento da produção agropecuária de produtores familiares; aumento da disponibilidade de alimentos para o autoconsumo; crescente oferta no mercado e conseqüentemente redução do seu custo, o PNAE se apresenta, então, como uma das possibilidades concretas de enfrentamento destes problemas.

Corroborando com Triches (2010), apontamos o suporte aos agricultores como fundamental meio de fomento à produção de alimentos sustentáveis além de uma grande propensão à geração de renda e ocupação, além de uma maior oferta de alimentos de qualidade e saudáveis, preservação do hábito regional e local, da produção artesanal, menor deslocamento acarretando um menor custo de transporte e ainda favorecendo uma conexão entre o campo e a área urbana.

Em 2003, também como resultado de mobilizações sociais o governo criou o Programa de Aquisição de Alimentos- PAA, através da Lei no 10.696/03, atendendo a solicitação de maior acesso por parte dos agricultores familiares às ações públicas de garantia de preço e renda e também como forma de ampliação de mercado de seus produtos. A instituição deste programa traduziu um mecanismo inédito de incentivo direto à agricultura familiar, produtores assentados da reforma agrária, pequenas agroindústrias, por meio da compra de sua produção e ainda incluía os acampados da reforma agrária, os agroextrativistas, os quilombolas, as famílias atingidas por barragens, trabalhadores rurais sem terra acampados (definidos de acordo com a Portaria MDSA nº 111, de 20/11/2003), comunidades indígenas, pescadores artesanais, aquicultores familiares e produtores familiares em condições especiais, desde que autorizados pela CONAB. Os beneficiários à princípio recebiam R\$ 2.500,00 /produtor/ano e, até agosto de 2009, o valor foi de R\$ 3.500,00/ produtor/ ano, sendo eles produtores individuais ou grupos informais e formais (Cooperativas e Associações) com pelo menos 80% dos sócios/afiliados enquadrados como agricultores familiares com acesso ao PRONAF.

O programa que é era uma das políticas estruturantes do Programa Fome Zero, apresentava um cunho intersetorial e tinha como proposta garantir o acesso aos alimentos em quantidade e regularidade aos indivíduos em insegurança alimentar e nutricional, a segurança alimentar e nutricional dos agricultores, dos segmentos mais desprovidos da população assistidos pelas cozinhas comunitárias, restaurantes populares, bancos de alimentos que recebem doação de alimentos do programa, bem como a inclusão social no campo e a redução do êxodo rural. O controle social do programa devia ser garantido pelos CONSEAs, em todas as instâncias.

Conforme nos aponta Santos (2008), o programa também contribui para a formação de estoques estratégicos, possibilitando aos agricultores familiares o armazenamento de seus produtos para posterior comercialização a um preço justo. Na categoria Compra Institucional o PAA participa das ações de alimentação escolar de alguns estados e municípios, o que oportunizou uma aproximação entre a agricultura familiar e alimentação escolar, mais tarde regulamentada na Lei 11.947/09. No bloco destas políticas, o PAA é uma das estratégias utilizadas por alguns municípios, antes da instituição das novas diretrizes do PNAE em 2009.

Pode-se ousar fazer esta relação direta com o consumo e produção de alimentos, uma vez que o Programa de Alimentação Escolar possibilita a criação, regulação e o incremento de mercados para agricultores familiares incentivando um novo modelo de cadeia alimentar, bem como os mecanismos e as políticas necessárias. Marsden (2003) corrobora com essa ideia, ressaltando que a formação de cadeias alimentares que reconectem os produtores e os consumidores, por meio da mediação das instituições públicas, podem até contra arrastar os modelos dominantes de abastecimento agroalimentar, de dominados pelas longas cadeias do agronegócio e do setor varejista na distribuição de alimentos.

Como a compra dos gêneros para o PNAE fica a cargo das prefeituras municipais, através das Chamadas Públicas onde o produtor se compromete a entregar uma determinada quantidade de gêneros semanalmente ou quinzenalmente, essa operacionalização requer certa capacidade de gestão e organização por parte dos agricultores. Mesmo assim esta ainda se apresenta como uma grande oportunidade para o agricultor se lançar nos mercados institucionais, inclusive permitindo que os assentados da reforma agrária também tenham acesso a este mercado e conseqüentemente uma maior participação na economia local, que deve ser priorizada, conforme prevê a lei no seu artigo terceiro. Segundo Bavaresco e Mauro (2012), as compras institucionais são uma das mais importantes políticas públicas para a agricultura familiar.

Entretanto desde a promulgação da Lei 11.947/09 muitas dificuldades e barreiras têm sido encontradas pelos gestores estaduais e municipais no que se refere à compra destes gêneros: muitos agricultores ainda encontram-se sem DAP, dificuldade de entrega por parte dos agricultores, falta de organização dos agricultores em cooperativas e associações o que facilita e garante volume à compra, exigências legais, sanitárias, histórico um tanto negativo pelo qual há anos os agricultores vêm vivenciando junto aos governos, levando-os ao descrédito, desconfiança e resistência às mudanças, falta de vontade política por parte dos governos entre outros. Corroborando com essa ideia Triches (2013), nos traz essa afirmação: “tornar esta proposta efetiva, mesmo após sua obrigatoriedade legal, ainda é um desafio”.

Em 2010, com o intuito de promover e consolidar o acesso dos agricultores familiares aos mercados institucionais, o MDSA divulgou a primeira chamada pública de Assistência Técnica e Extensão Rural-ATER para atender ao PNAE. Nesta ocasião foram contratados dois projetos da Rede Nutre dos Estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, para prestar assessoria a um montante de 140 empreendimentos da agricultura familiar.

Em abril de 2011, por meio de Chamada Pública de ATER, foi contratada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDSA, a Cooperativa CEDRO para executar o Projeto Nutre Rio, que tinha como objetivo prestar assistência técnica a cerca de 60 empreendimentos entre cooperativas e associações e assim alavancar o atendimento a demanda do PNAE no estado do Rio de Janeiro e facilitar o acesso dos agricultores familiares aos mercados institucionais.

Foram escolhidos para participar deste projeto nove municípios que apresentavam um maior potencial de compra dos produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar. Entre eles configuravam o município do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São Gonçalo, Belford Roxo, Magé, Petrópolis, Campos dos Goytacazes e Macaé, que abrangem um total de 1,1 milhão de alunos de 2.686 escolas da rede pública de ensino.

O Projeto Nutre é uma iniciativa do MDSA e já existe em 13 estados que compreendem nordeste, São Paulo, Pará e Minas Gerais. Ele presta assistência técnica às organizações econômicas da agricultura familiar para que estas se ajustem às demandas das entidades executoras do PNAE, como também atuam junto aos gestores dos municípios selecionados assessorando-os no que tange à elaboração e publicação a publicação das chamadas públicas.

Segundo o coordenador do Projeto Nutre Rio, Alexandre Gollo, 2014, o objetivo da CEDRO é prestar assistência técnica aos empreendimentos selecionados para melhorar a estrutura dessas organizações econômicas da agricultura familiar e facilitar a venda dos seus produtos: “nossa meta é atender a Lei da Alimentação Escolar e dialogar com esses nove municípios, que recebem cerca de 70% de todo recurso do FNDE destinado ao estado do Rio de Janeiro. Nosso trabalho é baseado na necessidade de prestar um serviço de qualidade aos agricultores familiares, que vai desde a parte da produção dos alimentos até a comercialização”, esclarece o coordenador.

Em fevereiro de 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a CEDRO realizou um segundo seminário do Projeto Nutre Rio com o objetivo de avaliar os cinco anos desde a implementação da Lei 11.947/09 e o referido projeto. Na abertura do Seminário houve uma pequena retrospectiva do PNAE onde se destacou que houve no passado o uso de

alimentos altamente processados, fato este que favorecia aos grandes fornecedores além de uma alimentação escolar não tão saudável quanto se preconiza atualmente. Lembrou-se que havia muita perda de produtos por conta da dificuldade na entrega e os prazos de validade nem sempre eram respeitados. Enfatizou-se o progresso no programa nos mais de 50 anos de existência, e a conquista da lei 11.947/2009 como fruto de uma luta, principalmente, do CONSEA Nacional, de vários outros organismos e da sociedade como um todo. Lembrou-se, também, que Josué de Castro já nos idos de 30-40 almejava e atribuía à compra direta do agricultor familiar como uma ação importante, tanto para a saúde da população e dos trabalhadores rurais, assim como para o desenvolvimento local.

Sete anos após a publicação da lei, é comum ainda encontrarmos gestores estaduais e municipais que não conseguiram atender à determinação de compra, ou se conseguiram, ainda não atingiram o percentual mínimo estipulado de 30%. Em contrapartida o governo vem tentando contribuir, implementando algumas políticas de apoio direcionadas às organizações da agricultura familiar como a disponibilização de assistência técnica gratuita, ampliação da oferta de crédito para que estes possam se estruturar e estocar gêneros no período da safra, garantindo assim fornecimento ao longo do ano letivo.

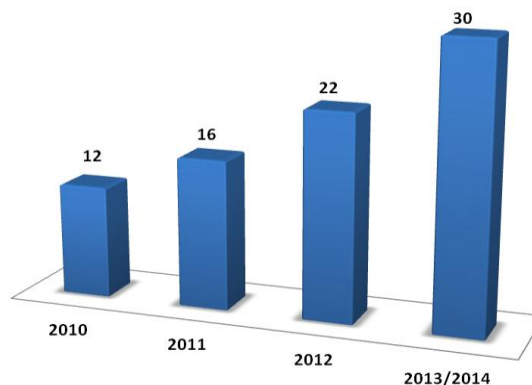
Baccarin *et al.* (2011) analisaram as Chamadas Públicas de algumas prefeituras nos anos de 2010 e 2011 e seu possível impacto sobre os agricultores familiares. Foram observadas inúmeras inadequações, como o elevado número de pontos de entrega e a presença de produtos com grande transformação industrial, fatores que dificultam –ou mesmo impossibilitam – a participação da maioria dos agricultores familiares no PNAE. A logística vem se traduzindo num dos maiores gargalos enfrentados pelos agricultores, já que a maior parte das associações e cooperativas de produtores familiares não tem caminhão ou outro veículo para transportar sua produção, posto que terceirizar o frete diminui sua renda.

Passando-se para uma análise mais efetiva após os cinco anos da lei, destacou-se, na ocasião, que um dos grandes avanços de sua implementação foi o aumento no consumo de hortifrúti e seus derivados, pelas escolas do programa o que vem ao encontro dos objetivos e metas do PNAE que é a promoção de uma alimentação adequada e saudável com a inclusão de hortaliças e frutas e seus derivados na alimentação escolar no âmbito local, entretanto um dos pontos negativos por eles apontado foi o processo da nota eletrônica cujo pagamento tributário se dá bem antes da entrega dos produtos. Outro entrave considerado por parte dos agricultores é encontrar um contador que entenda de todo o processo para então orientá-los corretamente.

Verificou-se, também, um aumento no número de DAPs no estado do Rio de Janeiro. Segundo avaliação dos coordenadores do projeto, a contribuição deste no aumento das DAPs foi fundamental, visto que o NUTRE Rio foi o responsável pelo credenciamento da maior parte das DAPs jurídicas existentes no estado conforme demonstra o quadro a seguir. Nos 33 municípios visitados foram identificados 73 empreendimentos dos quais 22 foram os assistidos pelo NUTRE Rio com os devidos Planos de Negócios. Entretanto vale ressaltar que este número ainda é bem pequeno perto da demanda de escolas públicas que necessitam destinar trinta por cento do valor que recebem do PNAE para a compra destes alimentos.

Segundo dados oficiais no Portal do FNDE, durante o ano letivo de 2014, foi repassado pelo Governo Federal/FNDE ao governo do estado do Rio de Janeiro o montante de R\$ 49.569.296,00, e destes foram investidos na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da Agricultura Familiar para o PNAE o total de R\$ 4.965.290,47 equivalente a 10,02%.

Figura 2-Evolução do número de DAPs Jurídicas no RJ entre 2010 e 2014



Fonte: UERJ Seminário Projeto NUTRE RIO, 2014

Apesar das recentes políticas de SAN apontarem para novos modelos agroalimentares no Brasil, ainda são poucas as iniciativas que caminham nesta direção, principalmente em municípios que não tem vocação agroecológica, se formos pensar em termos de país. As razões para a dificuldade de efetivação dessa política ainda são pouco conhecidas. O que se tem conhecimento e que despontam neste cenário são iniciativas locais, onde a atuação de sujeitos sociais envolvidos neste processo se destacam.

Como atividade de campo do nosso grupo de pesquisa no NUTES, tivemos a oportunidade de conhecer o caso do município de Itaipava, distrito do município de Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro onde o Secretário de Agricultura juntamente com alguns colaboradores participaram ativamente de todo o processo desde a legalização dos

agricultores com a DAP, até o escoamento de sua produção para o PNAE na rede escolar municipal, garantindo com isso a compra de mais de trinta por cento de gêneros, que vai além do que a lei determina.

O fato é que, salvo em regiões onde predominam estabelecimentos agropecuários, como é mais comum no sul do país, a agricultura familiar ainda é marginalizada, como é o caso do sertão e no semiárido nordestino, os próprios agricultores têm problemas de geração de renda capaz de contemplar as necessidades mínimas (KAGEYAMA E HOFFMANN, 2007). O acesso a essas políticas, portanto, ainda fica aquém do esperado e é apropriado questionar se elas estão realmente promovendo a inclusão das camadas menos favorecidas entre os agricultores familiares.

Turpin (2009) nos lembra como fundamental o papel do FNDE como órgão responsável pela coordenação do PNAE para a manutenção e cumprimento da legislação relativa ao incentivo ao Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, apoiando os projetos de aquisição de alimentos da agricultura familiar. Sua atuação em nível nacional por meio de capacitação dos conselheiros de alimentação escolar, gestores públicos e profissionais dessa área, além das ações de monitoramento, fiscalização e esclarecimento de dúvidas, permite que as diretrizes das resoluções expedidas pelo órgão, entre elas a de apoio ao pequeno produtor, sejam cumpridas. O conhecimento acumulado e a proximidade cada vez maior com a sociedade civil organizada possibilitam a veiculação de ideias e de soluções locais que podem ser aproveitadas em outros municípios brasileiros. Além disso, ao estabelecer que o cardápio contenha alimentos básicos e recomendar o uso de produtos regionais, o FNDE induz o respeito à cultura alimentar local e ao uso de produtos in natura, típicos da agricultura familiar.

Tendo como pressuposto que existe uma preocupação mundial com a promoção de hábitos alimentares adequados e saudáveis, o Brasil tem, ao longo da última década, procurado traçar políticas estruturantes pautadas no conceito de SAN como eixo estratégico de desenvolvimento. Aliado a esse discurso associa-se o objetivo de atingir a segurança alimentar como estratégia permanente de desenvolvimento econômico, social, que possibilite uma maior inclusão social. O PNAE surge então, como uma possibilidade de concretização destas mudanças e o que se pretende com este estudo é investigar as relações da Agricultura Familiar com a alimentação escolar na promoção de saúde e como norteador de uma EAN crítica e problematizadora que seja pautada por perspectivas que expressam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

2.4 OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE CURRÍCULO, AGRICULTURA FAMILIAR E EAN

A escola é um lugar de convivência coletiva de crianças, jovens e adultos, permeada por troca de saberes constantes, socialização e relacionamentos diversos. É nela que se aprende a valorizar e ressignificar as múltiplas raízes culturais, a cultura herdada, e é o local onde se formam as identidades culturais. Para isso cabe a ela assumir diferentes papéis com a finalidade de construir uma cultura de direitos humanos e cidadãos plenos.

Segundo o texto oficial das Diretrizes Curriculares, a escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa (BRASIL, 2013)

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, 2013).

Assegurar o direito a uma educação de qualidade e contextualizada se apresenta, nos dias de hoje, como um grande desafio destes tempos modernos. Garantido conjuntamente e indissociavelmente a outros direitos, ele deve, portanto, ser analisado junto aos outros direitos civis e políticos. Considerar o poder deste direito individual humano e coletivo significa possibilitar e potencializar a realização de todos os outros direitos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013).

Hall (2003) considera que vivemos, mais do que nunca, uma experiência multicultural. Uma experiência que nos põe frente a frente com questões sociais inéditas [...]. Com o objetivo de fomentar um debate e reflexão em âmbito nacional sobre a concepção de currículo, seu processo de elaboração e seus desdobramentos, foi publicado em 2008, pelo Ministério da Educação, um documento intitulado: *Indagações sobre currículo – Currículo, conhecimento e cultura*, composto por cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus

Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

Os textos do documento acima mencionado apontam no sentido de recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. O direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano. Apontam, também, no sentido de recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.

Moreira (2010) destaca que

(...) aceita a centralidade da cultura – ou seja, que as práticas sociais envolvem produção de sentidos – e mantém a postura de que o currículo precisa favorecer o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre elas. Defende, assim, a contribuição do currículo para a construção de um mundo que aceita as diferenças, mas combate as desigualdades sociais econômicas.

Conforme determina o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Entende-se então como currículo uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade (BRASIL, 2008).

Santos (1995) compreende o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade.

Para Apple (1989), os conhecimentos escolares e seus princípios de seleção, organização e avaliação são opções realizadas em um universo amplo de conhecimentos. Tais opções têm base em valores, em ideologias sociais e econômicas, bem como em significados institucionalmente estruturados. Ele salienta que o currículo é um produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e

alianças. Esses conflitos e acordos situam não apenas questões socioeconômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero. E ainda afirma:

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população (APPLE, 1989).

Sua preocupação podia ser traduzida em como os currículos escolares (re) criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade, e para isso aponta a necessidade de um olhar diferenciado para a escola com o intuito de estudar as interações cotidianas nas salas de aula, o *corpus* formal do conhecimento escolar contido no currículo e a ação dos professores, de modo a se permitir reconhecer como as relações de classe são produzidas econômica e culturalmente pela escola.

Pacheco (2000) corrobora com a ideia de que a política curricular expressa o grau de legitimidade e poder de decidir sobre conteúdos de aprendizagem, segundo o papel conquistado por cada ator na construção de um projeto pedagógico.

Todo currículo traz em si a expressão da cultura na qual foi produzido e por esse motivo podemos depreender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos das disciplinas. Nele estão, também, as concepções de vida social e as relações sociais que dão alma a cultura. E como tal ele se traduz como um recorte intencional, onde se elegem alguns conhecimentos em detrimento de outros. E estes por sua vez se materializam nos grupos sociais onde assumem posições de poder. O currículo nunca é neutro, reflete sempre uma identidade pretendida, ele é um instrumento de poder, porque ao selecionar conteúdos a escola forma o indivíduo conforme suas intenções para a manutenção do status.

Lopes e Macedo (2011) defendem que [...] saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações. E ainda acrescentam que

[...] o currículo é uma produção cultural por estar inserido nesta luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (LOPES E MACEDO, 2011).

Silva (2000) parte da premissa que currículo poderia ser definido como uma prática produtiva de significados, uma representação, que se dá dentro de relações assimétricas, visando efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais.

Segundo ele discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares.

Apoiados em Moreira e Silva (1994) podemos afirmar que

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

Aos efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planejamentos e nas propostas, e que nem sempre são percebidos claramente pela comunidade escolar denomina-se *currículo oculto*, que envolve atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Além disso, fazem parte do *currículo oculto*, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. Elas podem estar contidas em pequenas atitudes rotineiras tais como, a disposição das carteiras ou nas visões de família contidas nos livros didáticos.

Moreira e Candau (2010) têm produzido uma discussão sobre multiculturalismo no campo do currículo. Moreira defende que a sociedade é multicultural, ou seja, há em seu interior, um conjunto de culturas em disputa e que as relações de força entre elas são desiguais.

“(...) à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.” (MOREIRA e CANDAU, 2006)

Para os autores projetar uma dinâmica escolar sob este prima pressupõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que contaminam suas práticas.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar. (MOREIRA e CANDAU, 2003)

Há uma relação direta entre educação e cultura, seus universos se entrelaçam e impedem de analisá-las sem que haja uma íntima articulação entre elas. Outra contribuição interessante para a compreensão das relações entre educação e cultura está ligada a uma concepção de escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Nesse sentido Gomez (1994; 2001) afirma que

A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

Os educadores não podem mais ignorar as questões culturais, uma vez que isso levaria a cada vez mais a um distanciamento dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes dos alunos de hoje. Para Giroux (1995)

Os/as educadores/as não poderão ignorar no próximo século as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os alunos/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer época da história.

Em outras palavras pode-se inferir que o currículo ocupa o coração da escola, o espaço central onde todos atuam, o que faz com que todos sejam responsáveis por sua elaboração. Destaca-se, entretanto a importância do educador neste processo, pois é ele que o materializa na sala de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, tanto a cerca do currículo formal, como do currículo oculto. Bem como na tarefa de torná-los mais atraentes e democráticos, o que não os torna livres de confrontos e conflitos, mas propensos à renovação e enriquecimento da atuação pedagógica.

Espera-se, portanto que a alimentação se insira, a partir daí, como um instrumento de promoção de saúde dentro da escola, e espera-se que EAN componha o currículo bem como o Projeto Político Pedagógico destas. Aspectos ligados à alimentação são desenvolvidos com referências constantes aos temas transversais Saúde e Pluralidade Cultural, e a definição que passa a compor o PCN de Ciências é a seguinte: saúde é um produto dinâmico de relações culturais e ambientais, ambas essenciais ao crescimento e desenvolvimento humano (BRASIL, 1998). Segundo o documento oficial, à escola é atribuída a função de ensinar os sujeitos a se “auto cuidar”, num processo pedagógico que envolve a valorização de certas práticas culturais, e uma das práticas mais relevantes em que aparece é a alimentação.

Alimentação surge, também, em discussões referentes a aspectos socioeconômicos – “reconhecer aspectos socioculturais relativos à alimentação humana, como a fome endêmica e doenças resultantes de carência nutricional” (BRASIL, 1998) – e culturais – “os costumes alimentares ligados a diferentes culturas, aqueles dos próprios estudantes e a relação entre a alimentação variada e as necessidades do organismo são investigados [...] Os estudantes fazem levantamento dos hábitos em diversas culturas humanas” (BRASIL, 1998). E ainda [...] a universalização de hábitos de alimentação constituem novos desafios para a educação” (BRASIL, 1998).

Conforme salienta Levi-Strauss (1965), as práticas alimentares e os rituais que estabelecemos para preparar e consumir os alimentos definem sistemas particulares de crenças que diferenciam grupos culturais, tendo papel fundamental na constituição das identidades.

Comer é também uma maneira de se comunicar com ou outros, por isso elegemos para comer determinados alimentos em certas ocasiões em detrimento de outras. Aí entram diversas variáveis e podem se diferenciar conforme a ocasião, o evento, o sexo, a idade. Enquanto comemos comunicamos nosso interesse aos nossos amigos, família, etc. E com a refeição acontece o mesmo, ela pode ser agradável ou não, de acordo com a companhia, com o momento, com a própria comida. Dito isso a alimentação humana está abarrotada de significados e as comidas estão mais ligadas ao campo das significações do que ao das necessidades biológicas do ser humano.

Corroborando com este pensamento no texto dos PCNs destacamos a relação entre saúde e cultura:

Referem-se ao ser humano em sua dimensão social e assim, relacionam-se com as questões relativas à cultura, às relações interpessoais, familiares e grupais, à ética nas relações e na participação social como cidadão, às perspectivas de integração no mundo do trabalho. São pertinentes e necessárias às aulas de ciências, quando se trabalha com assuntos e temas referentes aos seres humanos. (BRASIL, 1998)

Bizzo e Leder (2005) nos fazem refletir quando afirmam que:

A implementação dessa proposta não se daria livre de tensões e contradições por desafiar o modelo vigente, sendo essencial compreender, antes, o que as crianças consideram como práticas saudáveis e identificar fatores associados a seu engajamento nelas. A educação nutricional proporia a construção coletiva do conhecimento mediante planejamento didático participativo com integração entre a equipe de saúde, a escola, a criança e a família, e tendo como ponto-chave os conteúdos trabalhados ao longo e no momento da expressão das práticas, crenças, saberes e vivências da criança, de maneira integrada, e não dissociados em práticas pedagógicas exclusivamente teóricas. O conhecimento técnico-científico do profissional de saúde seria compartilhado ao ritmo da própria problematização dos conhecimentos e vivências da criança.

Segundo as autoras para se inserir EAN no ensino fundamental de modo que esta se configure como metodologia pedagógica deve-se tratá-la como:

1) dialogal, pois, no dizer de Habermas (1990) "só podem reclamar validade as normas que encontrem o assentimento de todos os envolvidos, estando estes na condição de participantes de um discurso prático", subentendendo-se que a linguagem dialogal é um domínio consensual de comportamentos que mutuamente se orientam em uma coordenação de ações, e não apenas em transmissão de informações; 2) significativa, ou seja, que tenha sentido para o aluno; 3) problematizadora, levando à reflexão sobre causas, mecanismos e soluções das questões nutricionais, superando uma visão ingênua por uma visão crítica e criativa, capaz de transformar o contexto vivido; 4) transversal, fluindo em caráter integrado com as demais matérias do currículo; 5) lúdica, sempre que adequado, como motivadora e mediadora da compreensão do real pela criança; 6) propositivamente valendo-se de métodos construtivistas, proporcionando ao sujeito a construção própria de conhecimento, em contexto ativo e real; e 7) que cultive a construção de cidadania, pelo fomento de senso crítico e empreendedor (BIZZO e LEDER, 2005).

Elas avaliam que a implementação desta proposta não aconteceria livre de tensões e contradições por desafiar o modelo tradicional, e para isso seria fundamental que se compreendesse o que os alunos consideram como práticas saudáveis, e como se engajariam nelas. Para EAN, portanto, se recomendaria a construção coletiva de um planejamento participativo que integrasse a escola, os alunos, a família, a equipe de saúde local, de maneira integrada e que englobasse práticas, crenças, saberes, vivências e conhecimento técnico-científico.

Se entendermos o currículo, como propõe Williams (1984), como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma *seleção da cultura*, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados.

A questão da seleção e eleição de conteúdos curriculares se traduz, portanto num processo onde múltiplas esferas de mediações e negociações acontecem, e se estabelecem num campo onde sempre vão haver contradições e conflitos. Aqui pode-se considerar o protagonismo da escola e para que a autonomia se estabeleça é necessário o acesso a um elenco com opções variadas. Tais opções, contudo, não podem se limitar a um conjunto amplo de informações, mas se estabelecer em vivências e aprendizados significativos e saberes legítimos. Nas DCNs encontramos:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2013)

Sendo assim, buscaremos entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escolhido nas escolas pesquisadas e qual o espaço e importância são atribuídos aos temas de estudo – Alimentação Escolar, Agricultura Familiar e EAN. Percebe-se, no entanto, fundamental suplantarem as ações educativas na perspectiva tradicional, para possibilitar que o

conhecimento sobre a alimentação seja construído junto aos alunos de forma a desenvolver a capacidade de sujeitos destes sobre as suas condições de saúde.

Tendo como pano de fundo o caráter multicultural de nossa sociedade, nesta pesquisa teremos a pretensão de desvelar como são tratados tais temas no currículo dessas escolas e qual a sua relação com a cultura e saberes locais, quais os sentidos e significados que eles têm para a comunidade escolar e que estratégias pedagógicas são selecionadas com este propósito.

2.5 REVISÃO DE LITERATURA:

Este estudo faz parte da revisão de literatura realizada em 2014, como parte da pesquisa de mestrado em curso, que se propôs a investigar as relações entre agricultura familiar, ambiente escolar e alimentação saudável em duas escolas da rede estadual do município de Duque de Caxias.

Duas perguntas nortearam esta pesquisa:

- Como a aquisição de gêneros oriundos da Agricultura Familiar tem propiciado uma abordagem temática da alimentação saudável no ambiente escolar?
- Como se deram esses arranjos e processos e de que forma eles contribuem para uma abordagem do tema alimentação saudável nas escolas?

A base de dados utilizada para a busca foi portal de periódicos CAPES onde buscou-se artigos que contivessem os seguintes descritores: “alimentação escolar”, “agricultura familiar”, “alimentação saudável”, “Programa Nacional de Alimentação Escolar” e “Educação em Saúde”.

Como parte da busca dos estudos sobre o tema utilizou-se os seguintes parâmetros: qualquer/ exato, com data de publicação a partir de 2009, tendo em vista a promulgação da lei que passa a obrigar os municípios a efetuarem a compra de alimentos da agricultura familiar, tipo de material: todos os itens, e em qualquer idioma.

- Como critério de seleção utilizou-se: exclusão de teses e editoriais;
- leitura dos títulos e resumos;
- escolha de artigos publicados a partir de 2009 (Lei 11.947/09);
- seleção de artigos que tratem de agricultura familiar no ambiente escolar; seleção de artigos que tratem de alimentação saudável somente no ambiente escolar; escolha de artigos cujo interesse fosse a abordagem pedagógica do tema alimentação saudável em escolas; Na primeira busca foram encontrados 17 pesquisas, sendo 2 teses, 1 editorial e 14 artigos. Foram descartadas as teses e o editorial. A metodologia utilizada constou de

leitura dos títulos e resumos; seleção dos artigos que contivessem as palavras-chave acima descritas. Na medida em que estas eram identificadas, os artigos foram lidos na totalidade. A partir da 2ª busca foram selecionados 6 artigos que constam do quadro sinóptico abaixo

Quadro 2: Quadro sinóptico

Título	Autores	Periódico/ Vol Ano de publicação	Referencial Teórico- metodológico	Assunto/ Tema abordado
Panorama da compra de alimentos da Agricultura Familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar	Saraiva Silva Sousa Cerqueira Chagas Total	Ciência & Saúde Coletiva Vol.18 2013	Ensaio Crítico baseado em revisão de literatura	Panorama da compra de alimentos provenientes da Agricultura Familiar relativos a 2010
Formação de Coordenadores Pedagógicos em alimentação escolar: um relato de experiência	Amparo De Moraes Carvalho Costa Reis Barbosa Ramos Soares de Freitas	Ciência & Saúde Coletiva Vol. 18 2013	Observação Participante	Formação de coordenadores pedagógicos desenvolvida pelo Centro Colaborador de Alimentação e Nutrição-CECANE, cujo objetivo era a transversalização do tema alimentação e nutrição nos currículos escolares
A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional	Lima Peixinho	Ciência & Saúde Coletiva Vol. 18 2013	Ensaio crítico baseado em revisão da literatura e em dados oficiais	Relato do gestor nacional do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE, com ênfase no período de 2003 a 2010, com ênfase no período de 2003 a 2010)
A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição	Cunha Sousa Machado	Ciência & Saúde Coletiva Vol. 15 2010	Pesquisa qualitativa Grupo focal Entrevista semi-estruturada Análise documental	Um diagnóstico das ações educativas e alimentação orgânica do Projeto Sabor Saber (PSS) em uma escola estadual em Florianópolis
Avaliação da inserção de alimentos orgânicos provenientes da agricultura familiar na alimentação escolar, em municípios dos territórios rurais do Rio Grande do Sul, Brasil	Dos Santos Fernandes Rockett De Oliveira	Ciência & Saúde Coletiva Vol. 19 2014	Entrevistas com gestores locais	A inserção de alimentos orgânicos na alimentação escolar, nos municípios integrantes dos Territórios Rurais do Rio Grande do Sul

Alimentação escolar e agricultura familiar: reconectando o consumo à produção	Triches Schneider	Ciência & Saúde Coletiva Vol. 19 2010	Estudo de caso com técnicas qualitativas de levantamento e análise de dados e informações secundárias	Aborda a relação entre consumo, produção e políticas públicas alimentares a partir do Programa de Alimentação Escolar (PNAE) brasileiro, buscando entender como ocorre a consolidação de sistemas diferenciados de produção e consumo de alimentos
---	-------------------	---------------------------------------	---	--

Para classificação dos artigos dividimos em 3 áreas temáticas de modo a auxiliar na análise dos mesmos e reagrupamos nos seguintes temas: agricultura familiar, ações educativas/ alimentação saudável e PNAE.

Quadro 3: Artigos agrupados por tema de interesse

Agricultura Familiar	Ações Educativas / Alimentação Saudável	PNAE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional ▪ Panorama da compra de alimentos da Agricultura Familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar ▪ A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição ▪ Avaliação da inserção de alimentos orgânicos provenientes da agricultura familiar na alimentação escolar, em municípios dos territórios rurais do Rio Grande do Sul, Brasil ▪ Alimentação escolar e agricultura familiar: reconectando o consumo à produção 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional ▪ Formação de Coordenadores Pedagógicos em alimentação escolar: um relato de experiência ▪ A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional

2.5.1 Leitura e análise dos artigos:

O artigo que trata da alimentação orgânica e ações educativas na escola enquadrou-se em dois temas o da agricultura familiar e ações educativas/ alimentação saudável.

Apesar de identificarmos que todos os artigos tratam do tema PNAE de um modo geral, avaliamos que o ensaio crítico da gestora nacional do programa, Peixinho, 2013, traz um resgate histórico do programa, e sendo assim o classificamos nas três áreas.

Dos seis trabalhos selecionados, quatro se referem ao tema agricultura familiar. Apesar do recente caráter da Lei 11.947/09, evidenciou-se nesta revisão de literatura um interesse crescente pelo tema, uma vez que ele se tornou obrigatório a partir da promulgação em 2009, e também que há um esforço no sentido de buscar meios para encurtar os caminhos e vencer os obstáculos no sentido de cumprir a lei.

O trabalho que trata da alimentação orgânica e as ações educativas na escola pode ser enquadrado em duas áreas temáticas, a da agricultura familiar e de ações educativas/alimentação saudável.

Saraiva *et al.* (2013) afirmam em seu artigo sobre o panorama da compra de alimentos da agricultura familiar, que em função do caráter recente da legislação, destaca-se a necessidade de organização de gestores e agricultores para a efetivação desta normativa nos diferentes contextos brasileiros e assim contribuir tanto para o desenvolvimento econômico local, como para o fornecimento de refeições aos escolares que atendam aos princípios de uma alimentação saudável e adequada.

Para eles o estímulo e o apoio à agricultura familiar têm se mostrado relevantes para a formulação e a implementação de ações municipais de Segurança Alimentar e Nutricional e de desenvolvimento local, que visem promover o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Eles entendem que a evolução da gestão da alimentação escolar no Brasil, no que diz respeito ao planejamento e à forma de aquisição de alimentos, tais como o processo de descentralização dos recursos, a obrigatoriedade para a compra de alimentos básicos e a determinação da lista de alimentos básicos na elaboração de cardápios, foi determinante para o fortalecimento do Programa e da Agricultura Familiar.

A Lei nº 11.947/2009, ao tornar obrigatória a compra da agricultura familiar, ampara o produtor quanto à aquisição dos alimentos e cria um meio para que este possa comercializar seus alimentos, através da dispensa do processo licitatório. Portanto, o apoio a estes agricultores como forma de estimular a produção de alimentos sustentáveis é considerado essencial, não só por sua capacidade de geração de ocupação e de renda, como também pela

maior diversidade e oferta de alimentos de qualidade, menor custo com transporte, confiabilidade do produto, preservação do hábito regional e da produção artesanal, promovendo uma conexão entre o campo e a cidade (SARAIVA *et al.*, 2013).

Para Saraiva *et al.* (2013 *apud* Carvalho, 2009), ao analisar experiências exitosas em municípios brasileiros, antes das novas diretrizes de execução do PNAE, ressaltou que as licitações sustentáveis na alimentação escolar têm promovido o desenvolvimento regional, a inclusão social, a movimentação da economia local, o consumo de alimentos mais frescos por parte dos escolares, a redução nos gastos com transportes e a promoção de educação alimentar e nutricional para além do espaço escolar, ou seja, o principal entrave para a compra de AF é a falta de planejamento, ou planejamento inadequado, do gestor para a execução da compra. Deve-se conhecer a realidade local dos agricultores para que o gestor possa planejar sua compra respeitando sazonalidades, vocação produtiva etc.

Cunha *et al.* (2010) em seu trabalho sobre a alimentação orgânica e as ações educativas afirmam que o PNAE surge como possibilidade para o redimensionamento das ações desenvolvidas na escola, podendo ter um papel estratégico para mudanças das práticas alimentares dos escolares. Podendo ainda contribuir com a promoção da educação em saúde e nutrição, contextualizando as práticas de educação nutricional numa perspectiva mais ampla de construção da cidadania.

Segundo eles a utilização do alimento orgânico como um dos elementos do projeto pedagógico pode abrir possibilidades de novas abordagens educativas para estudantes, professores e dirigentes. Ações essas que têm sustentação nas Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, na Estratégia Global para Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde da Organização Mundial da Saúde, nas recomendações da Portaria Interministerial nº 1.010 de 8 de maio de 2006.

Eles ressaltam as diretrizes do PNAE, dando destaque a necessidade de implementação da EAN no processo ensino-aprendizagem e o imperativo de que estas ações perpassem transversalmente pelo currículo escolar. O projeto por eles investigado, Projeto Escolar de Alimentação Orgânica (PEAO), destaca que a alimentação escolar, além do aspecto nutricional, envolve também o processo ensino-aprendizagem que, permeado pelos aspectos sociais, deve ser trabalhado na escola, proporcionando possibilidades de avanço na caminhada para uma vida mais justa e saudável aos educandos e à comunidade escolar em geral.

Segundo os autores, com as constantes reformulações, o PNAE, no Brasil, tem avançado em seus objetivos. Dentre estes, se destacam as recomendações acerca da

necessidade de estímulo de hábitos alimentares saudáveis no âmbito escolar e a incorporação do tema alimentação saudável ao projeto político pedagógico da escola, de forma transversal, propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares (CUNHA *et al.* 2010).

Cunha *et al.* (2010) apud Santos (2005) defendem a inclusão dos temas que envolvem a educação em saúde e nutrição nos projetos pedagógicos dos diferentes níveis de ensino para favorecer aos sujeitos a criticidade das informações que circulam. Ainda consideram importante abordar estes temas nas discussões político- filosóficas do ensino brasileiro, não os reduzindo à mera inclusão de conteúdos.

E acrescentando, Cunha (2010) e Ribeiro (2006) defendem a necessidade de uma abordagem multidisciplinar deste tema para que as experiências tenham êxito e envolvam, de fato, a educação em saúde e nutrição.

Porém, é fato que a dimensão saúde, alimentação e nutrição como conhecimento ainda não está alcançando a relevância proposta pelos gestores federais e estaduais. Segundo eles há a necessidade de ações educativas com professores para que os programas de saúde e nutrição possam obter algum êxito. Estas atividades necessitam de continuidade, pois se trata de um processo em que os resultados não surgem em curto prazo. A sensibilização dos professores sobre seu papel de facilitador na construção dos temas sobre saúde, alimentação e nutrição através de metodologias integradoras parece ser um dos caminhos para que estes conhecimentos possam fazer parte da estrutura curricular básica da escola.

Os autores concluem que a alimentação escolar pode ser considerada um instrumento pedagógico para promoção da saúde e nutrição, contextualizando as práticas de educação nutricional numa perspectiva mais ampla de construção da cidadania, ultrapassando, inclusive, as abordagens que a consideram como ações de caráter informativo sobre os alimentos, com predomínio de uma concepção do aprender a comer.

No artigo que realiza uma avaliação sobre a inserção de alimentos orgânicos provenientes da agricultura familiar na alimentação escolar em territórios rurais, Santos *et al.*(2014) defendem que a alimentação orgânica possibilita a promoção da Segurança Alimentar e Nutricional e o desenvolvimento regional sustentável. Nesse contexto, o Programa Nacional de Alimentação Escolar busca atender aos requisitos da SAN, quando prioriza a aquisição deste tipo de alimento.

Eles argumentam que o incentivo à agricultura familiar é considerado uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável, assim como a Resolução do FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, que regulamenta a Lei nº 11. 947 e estabelece que, na aquisição dos produtos da Agricultura Familiar e dos Empreendedores Familiares Rurais, devem ser priorizados,

sempre que possível, os alimentos orgânicos e/ou agroecológicos. A pesquisa evidenciou algumas dificuldades encontradas pelos gestores para a aquisição destes alimentos, entre elas: produção local insuficiente, falta de certificação, elevado custo, desorganização dos órgãos envolvidos e agricultura convencional em fase de transição para orgânica.

Como contraponto os motivos que levaram os gestores a adquirirem os mesmos alimentos foram: preocupação com a saúde da população, evidenciando um interesse em ofertar aos escolares uma alimentação de qualidade, a solicitação do nutricionista, o estímulo à economia local e o incentivo ao município, que acaba movimentando importantes setores econômicos, fortalecendo-os, amenizando desigualdades inter e intrarregionais e promovendo um desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado.

Segundo Santos *et al.*(2014) a inserção de alimentos orgânicos na alimentação escolar busca contribuir com a SAN, sendo que a aquisição desses produtos tem sido uma alternativa para a melhoria na qualidade da alimentação escolar. No entanto, para que a inserção desses alimentos seja efetivamente uma medida de promoção de saúde, é necessário trabalhar com educação alimentar nas escolas, no sentido de estimular o consumo de alimentos *in natura*. Porém eles ressaltam que a inserção de alimentos orgânicos na alimentação escolar não depende somente do comprometimento e da motivação do gestor municipal do PNAE em adquiri-los. Depende, ainda, de fatores que abrangem produção local, certificação e custo. Isso demonstra a necessidade de assistência e incentivo aos agricultores familiares, os quais são os principais responsáveis pela produção orgânica nacional.

Triches e Schneider (2010) em seu artigo sobre alimentação escolar e agricultura familiar procuram abordar a relação entre consumo, produção e políticas públicas alimentares a partir do PNAE, buscando entender como ocorre a consolidação de sistemas diferenciados de produção e consumo de alimentos.

Eles trazem a tona uma dupla problemática que o Brasil vivencia: por um lado, a exclusão dos pequenos agricultores dos mercados, refletindo em altos níveis de pobreza no meio rural e, por outro, um perfil nutricional complexificado pela dupla carga de morbidade associada às deficiências e a má qualidade do consumo alimentar. A crise do modelo produtivista abriu espaço para a discussão de proposições de desenvolvimento local e sustentabilidade que envolve o estabelecimento de formas de organização que facilitem a intensificação e colaboração entre consumo e produção (TRICHES e SCHNEIDER, 2010).

Os autores julgam que na proposta da Segurança Alimentar e Nutricional, as políticas de estímulo ao crescimento da produção agroalimentar devem estar associadas à promoção de formas socialmente equitativas e ambientalmente sustentáveis de ocupação do espaço agrário,

à valorização das culturas alimentares, ao enfrentamento da pobreza rural e ao estímulo ao desenvolvimento local e regional.

Eles avaliam como um passo positivo a descentralização do PNAE, a partir de 1994, o que permitiu que a gestão da alimentação escolar passasse a ser feita pelos municípios o que possibilitou o planejamento dos cardápios segundo a cultura alimentar das comunidades e a maior participação da sociedade civil no gerenciamento do programa. (TRICHES e SCHNEIDER, 2010 *apud* SPINELLI e CANESQUI, 2002).

Para os autores, seguindo nessa perspectiva, o Programa passou a apresentar-se como um grande potencial para ser utilizado como uma política de caráter estruturante, ao abrir a possibilidade de adquirir os gêneros alimentícios de produtores locais, gerando renda e beneficiando pequenos agricultores e comerciantes abrindo-se um precedente histórico para o fornecedor caracterizado como “agricultor familiar”: dispensando-se o processo licitatório.

A necessidade de organização e cooperação entre os agricultores, e deles com suas entidades representativas, e, finalmente, deles com o poder público para acessarem os mercados também os beneficia empoderando-lhes na medida em que obtêm mais condições de sobrevivência e reprodução. Nos municípios pesquisados foi evidente a participação de vários atores e instituições, principalmente do executivo municipal, que buscaram superar as barreiras e consolidar a política, enfatizam os autores.

O papel do Estado e de seu poder em definir por meio de suas políticas e de seus programas de aquisições de alimentos modelos diferenciados de abastecimento alimentar é central nesse construto. Tomando o caso da alimentação escolar, mesmo que na última década as políticas de SAN apoiem a construção de cadeias curtas de abastecimento, regulamentações contraditórias, como a dos processos licitatórios de compras públicas e as exigências legais e sanitárias para a formalização desses pequenos agricultores, ainda mantém essas proposições longe de se concretizarem.

Algumas ponderações surgem a partir dos casos estudados: primeiro a necessidade de desburocratização dos mecanismos de acesso ao mercado, diminuindo os custos, a complexidade da execução como um entrave e a dificuldade, por parte dos agricultores, em acessar o mercado institucional. Em contrapartida, já podem ser observadas, como resultado dessas novas relações, uma modificação no nível do consumo alimentos mais saudáveis e adequados no que diz respeito à aceitação dos alunos, uma revitalização com novas perspectivas de mercado para a agricultura familiar, e um fomento às práticas de produção consideradas menos nocivas ao ambiente.

No artigo que trata da formação de coordenadores pedagógicos em alimentação escolar, Santos *et al* retratam a experiência desenvolvida pelo centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar – CECANE, da Universidade Federal da Bahia, na formação de 118 coordenadores pedagógicos cujo objetivo era sensibilizar e orientar os coordenadores para a transversalização do tema alimentação e nutrição no currículo escolar. As diretrizes para o exercício da coordenação, determina que deve ser uma ação dinamizadora dos processos educativos, possibilitando a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar, a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem para os alunos.

Devem então ser incluídas ações de Educação Alimentar e Nutricional – EAN, no processo de ensino e aprendizagem e estas devem perpassar o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

Entre outras iniciativas os autores destacam o projeto “Educando com a horta escolar” da FAO/FNDE, que vem se constituindo como uma atividade educativa em alimentação e nutrição na escola, podendo ser visto como uma possibilidade em que docentes de todas as áreas e níveis de ensino desenvolvam atividades salutaras e dinâmicas, envolvendo conhecimentos multidisciplinares e transversais, privilegiando o trabalho em grupo, a construção e a socialização de conhecimentos, podendo auxiliar em aulas práticas de disciplinas diversas, envolvendo docentes e discentes, devendo fazer parte de projeto com objetivos e metodologias claros, proporcionando ainda que estes sejam avaliados e implementados de modo que haja discussão integrada das temáticas da alimentação, nutrição, ambiente e currículo escolar e ainda contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e no desempenho dos alunos no que se refere à aprendizagem e à alimentação.

Embora os objetivos da formação tenham sido alcançados e os participantes tenham considerado o tema relevante, eles não julgavam possuir formação suficiente nos conhecimentos de alimentação e nutrição para subsidiar as suas práticas pedagógicas, carecendo de educação continuada e de construções teórico-metodológicas que subsidiassem as ações de educação alimentar e nutricional. Observou-se, também, que nas atividades práticas de elaboração dos planos de aula, a perspectiva biomédica prevalecia.

O último artigo, um ensaio crítico baseado em revisão de literatura e em dados oficiais, discorre sobre a trajetória do PNAE com ênfase no período de 2003 a 2010. Peixinho, que é a autora do artigo era coordenadora geral do PNAE à época da publicação, traça um panorama do país desde as primeiras ações governamentais direcionadas à alimentação e

nutrição no Brasil que datam da década de 30, quando a fome e a desnutrição foram reconhecidas como graves problemas de saúde pública no país. Menciona a decisiva atuação de Josué de Castro, nos anos 50, como deputado federal e Presidente do Conselho Executivo da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), que visava despertar a consciência mundial para o problema da fome e da miséria e promover projetos que evidenciassem que a fome poderia ser vencida e abolida pela ação e vontade dos atores sociais.

Ela destaca que a década de 1970 foi marcada pela participação prioritária de gêneros comprados nacionalmente, e os alimentos formulados passam a ter presença marcante na alimentação escolar. Com a promulgação da Constituição de 1988 o artigo 208, passou a assegurar o direito universalizado à alimentação escolar a todos os alunos de ensino fundamental da rede pública, a ser garantido pelos governos federal, estaduais e municipais.

Na década de 90 houve um grande avanço com a descentralização do programa que possibilitou a administração da alimentação por cada governo, permitindo, assim, racionalizar a logística e os custos de distribuição dos produtos, além de viabilizar o oferecimento de uma alimentação condizente com o hábito alimentar da população nas diferentes localidades do país.

A partir do ano 2000 para que os governos dos estados recebessem o repasse da verba federal estabeleceu-se a existência obrigatória dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), que também se traduziu em grande avanço, pois a partir daí a sociedade civil passa a exercer o papel de controle social sobre esta política pública. Segundo Peixinho a partir de 2003, com o início do Governo Lula, instituiu-se no país a Estratégia Fome Zero, visando ao enfrentamento das questões relativas à fome por meio da integração de vários programas e políticas. Vale ressaltar neste período a criação da obrigatoriedade do nutricionista como Responsável Técnico, com atribuições que vão desde a análise do perfil nutricional dos escolares atendidos para elaboração, passa pela elaboração de cardápios e listas de compras até a realização de ações educativas em alimentação e nutrição que perpassem pelo currículo escolar.

Ela afirma que sem dúvida a grande conquista para o PNAE veio com a publicação da Lei nº 11.947/ 2009, quando o governo universaliza o PNAE para toda Educação Básica; define a Educação Alimentar e Nutricional como eixo prioritário para o alcance dos objetivos do Programa; fortalece a participação da comunidade no controle social; prevê ainda o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para aquisição de gêneros alimentícios

oriundos da agricultura familiar através da obrigatoriedade da aquisição de no mínimo 30% dos recursos financeiros.

O PNAE passa, então a partir daí, obedecendo aos anseios norteadores das políticas públicas e dos movimentos sociais de caráter universal, a incorporar em suas estratégias técnico-operacionais de execução junto aos estados e municípios os seguintes princípios para a gestão e a execução da alimentação escolar: equidade, participação social, universalidade, sustentabilidade/continuidade, compartilhamento de responsabilidades, direito humano à alimentação adequada e respeito aos hábitos e tradições regionais.

2.5.2 Concluindo a revisão

Após a leitura dos seis artigos selecionados pudemos perceber que praticamente todos os autores entendem que a evolução da gestão da alimentação escolar no Brasil, tanto no que se relaciona à forma de aquisição de alimentos, tais como o processo de descentralização dos recursos, a obrigatoriedade para a compra de alimentos básicos e a determinação da lista de alimentos básicos na elaboração de cardápios, e a aquisição de alimentos da agricultura familiar foi determinante para o fortalecimento do PNAE no país. Mesmo constatando que o programa ainda necessita de ajustes quanto à compra da agricultura familiar, todos, que de alguma maneira falam desta questão concordam que foi um relevante avanço em se tratando de implementação de ações de Segurança Alimentar e Nutricional e de desenvolvimento local, que visem promover o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA).

Outro fator determinante apontado em quase todos os trabalhos foi a importância da implementação da educação alimentar e nutricional no processo ensino-aprendizagem e o imperativo de que estas ações perpassem transversalmente pelo currículo escolar, como também a utilização do alimento orgânico como uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e como um dos elementos do projeto pedagógico que pode abrir possibilidades de novas abordagens educativas para estudantes, professores e dirigentes.

Este último surge como possibilidade para o redimensionamento das ações desenvolvidas na escola, podendo assumir um papel estratégico para mudanças das práticas alimentares dos escolares. Podendo ainda contribuir com a promoção da educação em saúde e nutrição, contextualizando as práticas de educação nutricional numa perspectiva mais ampla de construção da cidadania.

A pesquisa também evidenciou algumas dificuldades encontradas pelos gestores para a aquisição destes alimentos, entre elas: produção local insuficiente, falta de certificação, elevado custo, desorganização dos órgãos envolvidos e agricultura convencional em fase de

transição para orgânica, questões estas que se traduzem ainda em entraves para o desenvolvimento desta política pública.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO O CAMINHO

3.1 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: “DA ORDEM AO CAOS, E DAÍ À NOVA ORDEM: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM”

O presente estudo se constituiu numa pesquisa de cunho qualitativo e teve a pretensão de produzir dados que permitissem investigar como acontecem os arranjos e processos quanto a aquisição de gêneros provenientes da Agricultura Familiar em duas escolas estaduais do município de Duque de Caxias, e se esta proximidade possibilita uma abordagem pedagógica e transdisciplinar de Educação Alimentar e Nutricional –EAN através dos conteúdos e das práticas educativas.

Segundo Minayo (1998), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores, e atitude, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O estudo serviu de base para compreensão do cotidiano de todo o processo de escolha do alimento, aquisição, logística de entrega, as relações que se estabelecem dentro da escola entre gestor e agricultores, entre professores, orientadores e como se estabelece a abordagem da temática alimentação saudável, a aproximação e articulação entre a educação e saúde e os conteúdos curriculares, e como a alimentação está sendo tratada como tema transversal e promotor de saúde na escola.

O corpus da pesquisa se constitui de 12 entrevistas com os sujeitos das duas escolas estaduais do município de Duque de Caxias escolhidas que foram analisadas a partir dos preceitos da Análise Textual Discursiva que corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, que vem sendo utilizadas em pesquisas qualitativas de mestrado e doutorado. Mostra-se especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise demandam soluções que transitam entre a *Análise de Conteúdo* e a *Análise de Discurso*, espaço em que se abrigam várias nuances apoiadas por um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e por outro no contexto de produção do texto (MORAES, 2003; MORAES e GALIAZI, 2006).

Guiamo-nos pelos referenciais da “Análise Textual Discursiva” - ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007), que estão em conformidade com os fundamentos nossa pesquisa, pois,

segundo Torres, os procedimentos da Análise Textual Discursiva, associados às etapas da Investigação Temática, favoreceram a sistematização do processo de interpretação do conhecimento dos sujeitos envolvidos nessa investigação.

A ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização e a categorização (MORAES, 2003)

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo agrupam-se as unidades de significado semelhantes, que por sua vez podem levar a vários níveis de categorias de análise. É na escrita que a análise textual discursiva tem seu alicerce enquanto ferramenta mediadora na produção de significados. Por este motivo, em processos recursivos, a análise se move do empírico para a abstração teórica, que requer, por sua vez, por parte do pesquisador, um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

Figura 3-Etapas da Análise Textual Discursiva



Fonte : (MORAES E GALIAZZI, 2007)

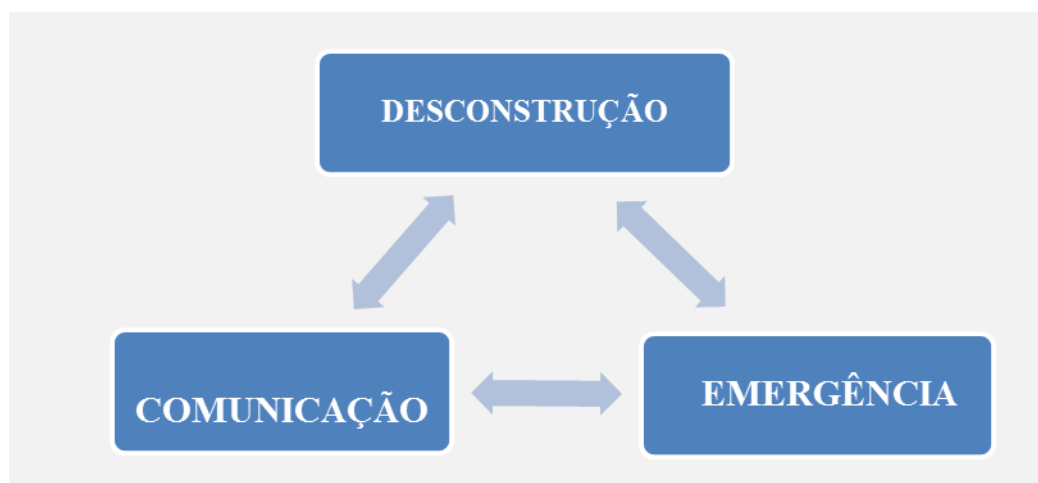
Segundo Moraes (2003) primeiramente deve-se realizar a desmontagem dos textos (corpus), processo também chamado de unitarização com objetivos de atingir unidades

constituintes. Geralmente o corpus da análise textual que é um conjunto de documentos, são produções linguísticas referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos (MORAES, 2003). Estas unidades de análise por si mesmas podem desencadear outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, do diálogo com a base teórica e das interpretações do pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor aproveita-se o surgimento de outras vozes para compreender melhor o texto.

Posteriormente realiza-se o processo de categorização, com intuito de estabelecer relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, formando as categorias. Essas categorias extraídas possibilitam a emergência de uma nova compreensão renovada do todo, que é comunicada e validada, resultando o metatexto, que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dessas etapas.

Esse processo que resulta na produção dos metatextos inicia-se com o movimento de desconstrução, onde os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, após isso passando-se a um processo intuitivo auto organizado de reconstrução, com a emergência de novas percepções que, então, necessitam ser comunicadas e autenticadas. Este processo pode ser representado como um ciclo e está representado na figura a seguir.

Figura 4 – Processo de produção de metatextos



Fonte : (MORAES E GALIAZZI, 2007)

Segundo os autores os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de

suas teorias e pontos de vista. Isso requer que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa. Naturalmente esse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro polo, o autor do texto original. (MORAES E GALIAZZI, 2007)

Moraes (2003) afirma que a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos e o material analisado constitui um conjunto de significantes, onde a emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise. As entrevistas foram lidas e relidas para iniciar o primeiro processo de análise que consiste na desconstrução dos textos com posterior unitarização.

Conforme orientação das leituras realizadas, os textos do *corpus* foram lidos, fragmentados e a cada unidade foi atribuída codificação com letras maiúsculas do alfabeto brasileiro correspondente a cada conjunto de material do *corpus* a fim de permitir o movimento de retorno ao contexto original quando da desmontagem dos textos. As unidades de análise receberam a codificação **UA** (Unidade de Análise) acompanhada da letra correspondente ao entrevistado que deu origem à fala: **UA.D1; UA. D2; UA. C1. etc.**

A unitarização do “corpus” da pesquisa, um processo de recorte e fragmentação de textos reunidos a partir de uma diversidade de metodologias de coleta, pode dar-se de diversas formas e diferentes focos linguísticos, resultando daí múltiplas unidades de análise [...] A fragmentação sempre necessita ter como referência o todo. Mesmo que se recortem os textos, a visão do fenômeno em sua globalidade precisa estar sempre presente como pano de fundo. [...] É importante que o pesquisador elabore um sistema de códigos para identificar seus textos originais, suas unidades de significado, assim como elementos que fazem parte da análise. O sistema de códigos pode ser numérico, alfabético ou a combinação deles.[...] podemos afirmar que a unitarização constitui um exercício de leitura intensa e rigorosa, capaz de fazer emergir múltiplos significados a partir de uma reunião de textos, um exercício de desordenação na procura de uma nova ordem. Para isso é necessário um investimento intenso, resultando do processo, além das unidades construídas, também uma impregnação aprofundada nos fenômenos investigados. É esta impregnação intensa, movimento para o caos e o inconsciente, que possibilitará a intuição de novas organizações e compreensões, um processo cíclico e reiterativo. Numa espiral ascendente vão emergindo níveis de sentido cada vez mais profundos dos fenômenos investigados. No limite entre a ordem e o caos criam-se condições de emergência de novas ordens, novas compreensões, novas aprendizagens. (MORAES E GALIAZZI, 2007)

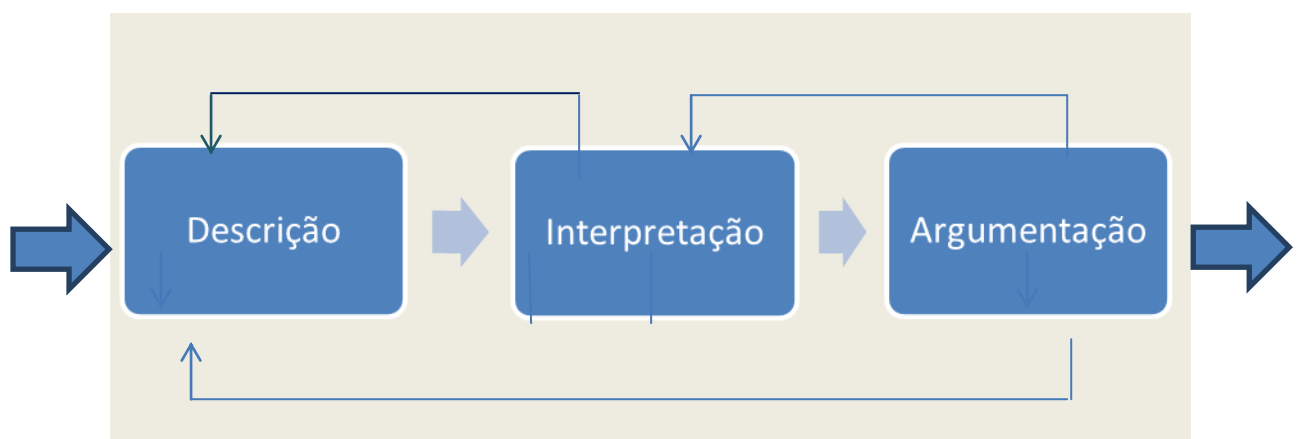
Utilizar-se da Análise Textual Discursiva nas pesquisas significa assumir uma atitude fenomenológica, isto é, deixar que os fenômenos se manifestem sem determinar-lhe direcionamentos. Se no primeiro momento da análise textual se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhanças, construir categorias. Esse momento

é o de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma síntese. Pretende-se aí construir um novo texto. Categorizar é, pois, construir quebra-cabeças, criar mosaicos.

O terceiro movimento se caracteriza pela produção de metatextos. Eles representam sínteses elaboradas pelo pesquisador no sentido de expressar as novas compreensões atingidas em relação ao seu objeto de pesquisa. Navarro e Diaz (1994) apud (Moraes e Galiazzi, 2007) denominam metatextos as expressões escritas que resultam das descrições e interpretações, a partir das categorias. O produto final de uma análise discursiva é um metatexto (Navarro; Diaz, 1994), expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas. (MORAES E GALIAZZI, 2007)

Defende-se que produções escritas dessa natureza devem ser compostas de descrição, interpretação e argumentação integradora. Descrever é expressar de modo organizado os sentidos e significados construídos a partir das análises. O momento interpretativo constitui-se em abstração e afastamento da realidade imediata investigada, movimento no sentido de expressar novos entendimentos e construções teóricas produzidas na pesquisa. E por fim o conjunto de argumentos, hipóteses ou teses de um texto constitui a teoria que está sendo reconstruída ou que vai emergindo da análise. Os argumentos vão além das descrições e das categorias. Um bom texto vai da descrição e narrativa para a interpretação e argumentação. No quadro abaixo apresentamos os componentes de uma produção escrita:

Figura 5 – Componentes da produção escrita



Fonte : (MORAES E GALIAZZI, 2007)

O contato com os sujeitos da pesquisa, o diálogo durante as visitas e entrevistas, as inúmeras leituras e o referencial teórico fizeram aflorar um rol de categorias mesmo durante a

coleta de dados. Houve, portanto, uma necessidade de ao decorrer da pesquisa ir reelaborando e aperfeiçoando essas categorias de modo que auxiliassem na construção do metatexto.

Assim, a construção das primeiras categorias do instrumento de análise ocorreu simultaneamente à coleta de dados, como nos sugere Morin (2007), num movimento recursivo entre os referenciais teóricos e as experiências analisadas.

3.2 DESENHO DA PESQUISA

Esta pesquisa analisa o Programa Nacional de Alimentação Escolar que é considerado a maior política pública de Segurança Alimentar e Nutricional do Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde, à princípio, foram escolhidas quatro escolas estaduais do município de Duque de Caxias, considerando que estivessem efetuando a compra de gêneros alimentícios oriundos da Agricultura Familiar dentro do percentual estipulado por lei (30% minimamente). Tendo em vista que muitos dados foram produzidos a partir das entrevistas e visitas às escolas e à Região Metropolitana, e conforme sugestão da banca de qualificação, decidimos reduzir o número das escolas para duas, sendo que optamos por uma escola na região central do município e outra na zona rural. Entendemos que os dados extraídos dessa interação se mostraram bastante significativos e relevantes a cerca da realidade das escolas e da proposta da pesquisa.

O comportamento dos escolares nos espaços da alimentação expressa a valorização do comer não apenas por nutrir o corpo, mas pelas relações sociais que se estabelecem neste ambiente. Pretendeu-se, então, identificar como acontece a relação entre alimentação saudável, educação alimentar, o ambiente escolar e a transversalidade a partir das falas e percepções dos sujeitos inquiridos. E de que maneira a aquisição de gêneros da agricultura familiar interferiu nessa relação.

O recorte amostral compreendeu vários atores. Os polos pretendidos foram gestores do PNAE no estado; diretores, professores/coordenadores e agricultores/cooperativas. Os critérios adotados foram definidos de acordo com os objetivos da pesquisa.

Foram utilizadas neste estudo entrevistas semiestruturadas e para isso elaborou-se perguntas-guias relativamente abertas. Os atores já mencionados foram entrevistados após o consentimento informado dos depoentes. Para isso, tomou-se como referência os critérios elencados por Minayo (1996): definir o(s) grupo(s) social(is) mais relevante(s) para as entrevistas e observação; não se esgotar, enquanto não delimitar o quadro empírico de pesquisa; prever um processo de inclusão progressiva encaminhada pelas descobertas de campo e seu confronto com a teoria; e prever uma triangulação. As entrevistas foram

realizadas através de encontros com profissionais em seus contextos de trabalho. Os dados registrados em um gravador e caderno- diário, cujas anotações foram realizadas durante ou imediatamente após os encontros e foram transcritas posteriormente.

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo geral

O Objetivo geral desta pesquisa foi investigar como se dão os arranjos operacionais que envolvem a aquisição de gêneros oriundos da Agricultura Familiar em duas escolas estaduais do município de Duque de Caxias, e como acontecem os processos educativos, ou seja, se esta proximidade com a AF propicia uma abordagem pedagógica e transdisciplinar de Educação Alimentar e Nutricional –EAN através dos conteúdos curriculares e práticas educativas.

3.3.2 Objetivos específicos

- Verificar como se operacionaliza a compra da Agricultura Familiar pelas escolas;
- Averiguar se as escolas utilizam atividades pedagógicas de EAN, como e sob qual perspectiva;
- Investigar qual o olhar de atores da comunidade escolar para o PNAE.

3.4 A COLETA DE DADOS

Em março de 2015 deu-se início à pesquisa, que passou por uma fase exploratória e documental. Nesta etapa foram utilizados dados bibliográficos sobre o tema, legislação pertinente, documentos oficiais, levantamento de dados que foram fornecidos pela Coordenadora da Regional Metropolitana V- Duque de Caxias de modo a embasar a pesquisa e que serviram para traçar um panorama dessas compras.

Logo em seguida deu-se a escolha das escolas, levando-se em conta escolas que estivessem comprando AF e para isso foi constituído um processo para autorização que foi finalmente aprovado pela SEEDUC, conforme consta em anexo.

A seguir iniciou-se o mapeamento do campo com entrevistas preliminares com os gestores da Metropolitana. A escolha das escolas se deu conjuntamente com a Coordenadora Administrativa da Região Metropolitana V, à época, e para tal, partimos do princípio de que a

escola deveria estar realizando a compra dos 30% de gêneros da Agricultura Familiar, conforme determina a Lei 11.947/09.

Já no ano em curso, numa segunda fase retomamos as entrevistas com os gestores das unidades, com os professores, coordenadores, gestores a nível central da Secretaria Estadual de Educação e agricultora, presidente da Cooperativa de Agricultores Familiares que atende às duas escolas escolhidas. Foram realizadas ao todo 12 entrevistas, que tiveram seus áudios gravados e foram transcritas na íntegra totalizando 7h46 min de gravação. Os diferentes atores envolvidos constituem uma subunidade de análise, assim o papel e o ponto de vista de cada um deles foi analisado buscando pontos de convergência e complementaridade nos dados coletados sobre os mesmos.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS:

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva/UFRJ e vem sendo desenvolvida dentro dos princípios éticos estabelecidos na Declaração de Helsinki (2000). Primeiramente os participantes tomam conhecimento dos objetivos da pesquisa e num segundo momento são convidados a participar. Caso concordem, leem e assinam o termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficando cada um com uma cópia.

É informado, ainda, a todos os colaboradores e sujeitos inquiridos que a participação é voluntária e que qualquer participante tem a liberdade de não querer fazer parte da pesquisa, ou ainda, de desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. É garantido, também, total anonimato dos participantes e assegurado o compromisso de que os dados obtidos não causarão qualquer desconforto ou dano aos participantes.

4 O CASO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Neste capítulo apresentamos um breve histórico do município de Duque de Caxias e das escolas pesquisadas. Em seguida apontamos os aspectos gerais da alimentação escolar no município e as suas interseções com a agricultura familiar.

4.1 CONHECENDO O MUNICÍPIO

A partir de 1566, foram se fixando os primeiros colonos em terras do atual Município de Duque de Caxias, localizando-se de preferência nos vales dos rios Meriti, Sarapuí, Iguaçu e Estrela, assim como na orla praiana, dando início à exploração do solo e das riquezas naturais.

Em 15 de janeiro de 1833, quando o Decreto da Regência erigiu em vila a povoação de Iguaçu compreendeu em sua jurisdição as terras que hoje fazem parte do Município de Duque de Caxias e que à época constituíam território das freguesias de São João de Meriti e Nossa Senhora do Pilar.

Com a abertura da Estrada Rio - Petrópolis, ainda mais próspera se tornaram a Estação de Meriti e suas adjacências. Data de então o fracionamento das grandes propriedades locais, organizando-se empresas destinadas ao loteamento.

Em 14 de março de 1931, foi criado o Distrito de Caxias - Decreto Estadual de 14/03/1931, com sede na antiga Estação de Meriti e formado pelo território desmembrado do Distrito de Meriti, pertencente ao então Município de Iguaçu (atual Nova Iguaçu). O nome Duque de Caxias foi iniciativa de um antigo morador, José Luiz Machado, que queria prestar uma homenagem ao Marechal Luiz Alves de Lima e Silva. A luta pela emancipação durou muitos anos. Até que em 25 de julho de 1940, uma comissão de notáveis da época formada por jornalistas, empresários, advogados, médicos e outros líderes da sociedade civil, denominada União Popular Caxiense (UPC) encaminhou um memorial ao Interventor Federal do Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto, no qual era exposta a possibilidade do distrito de Caxias emancipar-se de Nova Iguaçu. Rápido foi o progresso do novo Distrito, que por força do Decreto-lei nº 1055, de 31 de dezembro de 1943, foi elevado à categoria de município, sob a denominação de Duque de Caxias, ficando desmembrado de Nova Iguaçu.

Da emancipação até 1947, os prefeitos de Duque de Caxias foram nomeados pelo Interventor Federal. O primeiro eleito através do voto popular foi Gastão Glicério de Gouveia Reis, que governou de 28 de setembro de 1947 a 28 de dezembro de 1950. Nesse período, a

população da cidade já ultrapassava a casa dos 100 mil habitantes. O município já apresentava as características de "cidade dormitório", pois a população encontrava oportunidades de trabalho somente na capital do então Distrito Federal. Mas a cidade já apresentava os indícios de industrialização, que se ampliaria ainda mais algumas décadas depois.

O primeiro passo para o progresso foi dado em agosto de 1928, quando o então presidente Washington Luiz inaugurou o trecho da estrada ligando o Rio a Petrópolis que mais tarde, em 1964, seria incluída no Plano Nacional de Viação, cuja redação estabelecia sua extensão até a capital, Brasília, passando por cidades como Juiz de Fora, Belo Horizonte. A partir de então, a rodovia passou a ser chamada BR-040 e conhecida também como Rio-Juiz de Fora.

Após uma série de divisões administrativas, em divisão territorial datada de 1º de julho de 1969, o município passou a ser constituído de 04 distritos: Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém. Na década de 70, Duque de Caxias tornou-se "Área de Segurança Nacional". Novamente os prefeitos passaram a ser indicados pelo governo federal, desta vez pelos militares que ocuparam o poder. O município só recuperou sua autonomia, em 15 de novembro de 1985, quando pode escolher seu governante por meio do voto. Nesta eleição, saiu vitorioso o prefeito Juberlan Barros de Oliveira, que governou de 1º de janeiro de 1986 a 31 de dezembro 1988. Entretanto, o real vencedor foi a população que, além de eleger deputados e senadores, pode votar na escolha do Presidente de República.

Atualmente, o município apresenta crescimento econômico, sendo a indústria e o comércio as principais atividades. Há cerca de 810 indústrias e 10 mil estabelecimentos comerciais instalados no município. Segundo o IBGE, o município de Duque de Caxias registrou, em 2005, o 15º maior PIB no ranking nacional e o segundo maior do estado do Rio de Janeiro, em um total de 18,3 bilhões de reais. A cidade ocupa o segundo lugar no ranking de arrecadação de ICMS do Estado, perdendo somente para a capital. No município está localizada uma das maiores refinarias da Petrobrás, a REDUC, que possui um pólo gás-químico.

Empresas de vários segmentos têm-se instalado em Duque de Caxias, atraídas pela privilegiada posição do município, próximo das principais vias/rodovias brasileiras: Linha Vermelha, Linha Amarela, Rodovia Presidente Dutra, Rodovia Washington Luiz e Avenida Brasil, além da proximidade do Aeroporto Internacional Tom Jobim e a distância de apenas 17 km do Centro do Rio, levando seus produtos facilmente para grandes centros consumidores: São Paulo, Minas Gerais e Sul do Brasil. O maior parque industrial do Rio de

Janeiro fica no município. Este segmento está mais concentrado nos setores de química e petroquímica, estimulados pela presença da REDUC, a segunda maior do país.

No cadastro industrial da FIRJAN, Duque de Caxias ocupa a segunda posição em número de empregados no Rio de Janeiro e a terceira em número de estabelecimentos. Segundo dados do IBGE (2016), a população estimada para 2016 é de 886.917, sua área territorial é de 467.620 km², e o índice de Desenvolvimento Humano é de 0,711. No ano de 2015 foram matriculados no Ensino Fundamental 121.606 alunos e no Ensino Médio 38.849 alunos.

4.2 CONHECENDO UM POUCO DA REDE E DAS ESCOLAS

Optamos por escolas estaduais pelo fato de que na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, os recursos federais e estaduais que a escola recebe para o financiamento de seus programas e para a própria manutenção de infraestrutura são creditados na conta da escola, através da Associação de Apoio ao Educando, onde o gestor, acompanhado pelo Conselho Escolar, é responsável pela administração, gestão e consequente prestação de contas. A partir de 1998, o Governo do Estado do Rio de Janeiro implantou o processo de descentralização da alimentação escolar, tendo como objetivo dar autonomia administrativa às operações pertinentes à aquisição, estocagem e distribuição de alimentos nas escolas estaduais. Os recursos financeiros passaram a ser transferidos diretamente para as Unidades Escolares, pela SEEDUC.

Entre eles está a verba para a Alimentação Escolar- PNAE, fornecida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, para a compra de gêneros alimentícios, e que a partir da Lei 11.947/09, deve também efetuar, obrigatoriamente, a compra de pelo menos 30% do recurso recebido de gêneros da agricultura familiar. Sendo assim, nossa opção por esta rede de ensino foi exclusivamente por este motivo, por entender que esta relação de proximidade entre o gestor da unidade escolar e o agricultor/ cooperativa, produziria os dados necessários para nossa pesquisa.

Segundo a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Porém alguns municípios ainda não possuem a capacidade de assumir a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental, por isso atuam em regime de colaboração com os estados e a absorção desse segmento tem sido gradual.

A rede estadual de ensino, conforme informação no site oficial possuía em 2014 um total de 1.290 escolas, 780.253 alunos matriculados e um total de 44.096 professores entre ativos e inativos. Ao longo dos últimos anos percebeu-se uma redução no número de alunos na rede estadual de ensino por dois motivos: além da municipalização de escolas de Ensino Fundamental, um movimento demográfico contribuiu para essa redução. A redução é fruto da estratégia da SEEDUC de priorizar as etapas de ensino preconizadas pelo Plano Nacional de Educação, por meio da municipalização da oferta das séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto pela primeira vez, desde 2008, a matrícula de Ensino Médio – na passagem de 2013 para 2014 – reverteu a tendência de queda da série histórica e apresentou crescimento. Esse fato é significativo, pois o Ensino Médio trata-se do único segmento da Educação Básica obrigatória que ainda não foi universalizado. (SEEDUC, 2016)

O resultado de IDEB para o Ensino Médio, o principal segmento de oferta da SEEDUC, subiu de 2,8 em 2009 para 3,6 em 2013, fazendo o estado subir 22 posições no ranking nacional e conquistar o 4º lugar, atingindo a meta global do planejamento estratégico de colocar o estado entre as 5 melhores redes estaduais de Ensino Médio do país.

Existem hoje 14 Diretorias Regionais, unidades subordinadas à SEEDUC responsáveis por atender às necessidades pedagógicas e administrativas da educação em áreas geográficas específicas do estado, estão distribuídas entre a Região Metropolitana (sete) e municípios do interior (sete).

A Regional Metropolitana responsável pelas escolas de Duque de Caxias é a Regional Metropolitana V, que contava, em 2014, com 83 escolas e um total de 63.182 alunos matriculados.

As escolas escolhidas localizam-se, uma no centro do município, no primeiro distrito que se caracteriza como um grande centro urbano, e a outra escola escolhida situa-se no segundo distrito, num distrito que é um misto de zona rural com zona industrial.

Vamos aqui chamá-las de *escola central* e *escola rural*. A escola central foi criada por Decreto Estadual em 1962. De 1963 a junho de 1964, com turmas do antigo Curso Ginásial, a escola ocupou as instalações de outra escola local, fundada por uma associação espírita local. O Jardim de Infância foi instituído no final de 1965. Foram criados, ainda, os primeiros cursos públicos de formação de professores em Duque de Caxias/RJ: a Escola Normal de Grau Colegial, em 1965 e o Curso Superior de Formação de Professores para o Ensino

Normal, em 1966, posteriormente reconhecido como Curso de Pedagogia e transformado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Encontra-se situada no centro do município em um bairro de classe média, porém recebe alunos de vários níveis socioeconômicos. Ela funciona em 03 turnos, sendo o primeiro turno com Ensino Fundamental, segundo segmento, classe especial e três classes de reforço. Possui aproximadamente 1.980 alunos distribuídos em nove turmas de segundo segmento, uma de sexto ano, duas de sétimo ano, três de oitavo ano e três de nono ano. Funcionando em horário integral tem o Curso de Formação de Professores, mais conhecido como “Curso Normal”. Todos têm aula manhã e tarde mesmo não sendo todos os dias. São ao todo vinte e uma turmas do Curso de Formação de Professores e no noturno funciona o Ensino Médio regular com seis turmas.

Segundo a diretora da *escola central*, a escola recebe alunos de todo o município e até de municípios vizinhos, motivo atribuído ao seu curso de Formação de Professores, que segundo ela funciona com o um atrativo pela sua qualidade, vasto currículo e carga horária extensa. Na sua fala fica bem claro o orgulho com que ela se expressa sobre esse assunto: “Mas sim, nos orgulha porque é o reconhecimento do trabalho”.

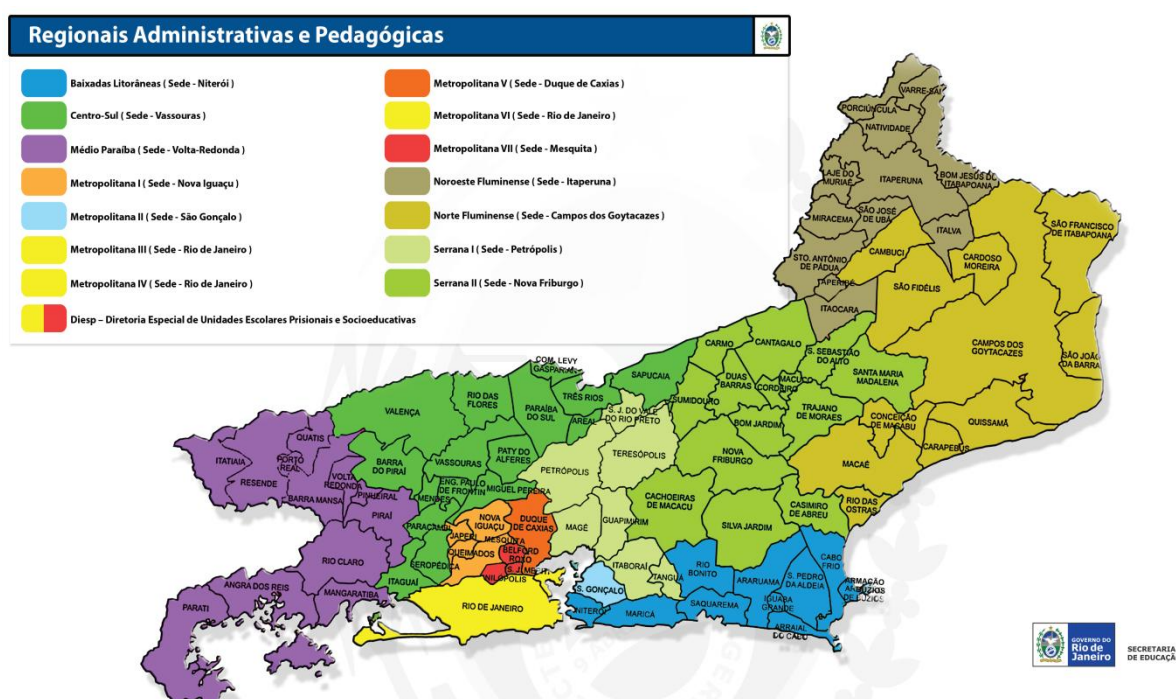
A *escola rural* localiza-se no segundo distrito do município que a princípio era considerado um distrito com características de zona rural, porém a instalação de diversas fábricas e algumas grandes indústrias vem causando uma enorme transformação em sua característica inicial. A comunidade do bairro tem como característica ser formada por famílias de baixa renda, outras de um nível socioeconômico mediano e o acesso à cultura ainda não demonstra um crescimento significativo. Outra característica é a presença de migrantes de outros estados, o que enriquece e amplia o conhecimento de outras culturas. O bairro onde a escola se localiza por muito tempo foi considerado um bairro dormitório, onde também existiam agricultores familiares informais. À partir do estabelecimento de várias fábricas, indústrias e outras empresas de pequeno e médio porte no bairro ele vem sofrendo mudanças no perfil da sua comunidade.

A escola funciona em um CIEP (modelos de escolas padronizados que foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro), e hoje conta com 764 alunos matriculados. Possui 45 professores, 20 turmas e funciona em três turnos com o segundo segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Autonomia, que é um tipo de aceleração para completar o Ensino Médio em um ano e meio. Os alunos nesta modalidade de ensino assistem às aulas por vídeos e conferências. A diretora da escola rural conta que quando a escola iniciou o bairro era praticamente uma zona rural, a maior parte dos alunos morava em sítios e os pais eram

meeiros. A partir do surgimento de indústrias no entorno, esses pais foram trabalhar nestas empresas e hoje muitas famílias vêm até de outros estados para trabalhar nestas firmas.

A escola possui uma parceria com o Instituto da ex-jogadora de vôlei Jaqueline intitulado “Atletas inteligentes” que por sua vez tem parcerias com as firmas locais, onde 150 alunos jogam vôlei no contraturno da aula regular.

Figura 6 – Mapa do estado com as novas Regionais Pedagógicas e Administrativas



Fonte: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc> acesso em 03/09/2016

4.3 DELIMITANDO O CASO: ENTRANDO NO CAMPO PROPRIAMENTE DITO

A pesquisa de campo teve início em 2015, a princípio, pensou-se em escolher quatro escolas, onde se teria uma de cada distrito do município. Entretanto durante o exame de qualificação a sugestão da banca foi para que se restringisse o número de escolas, pois segundo avaliação das professoras, duas escolas já seriam bastante significativas para o estudo, uma vez que não se pretendeu nesta pesquisa realizar um estudo de caso comparativo e que as duas escolas escolhidas possuem uma diversidade de modalidades de ensino grande e uma riqueza de dados que justificaria esta mudança. Sem contar que um número grande de entrevistas demandaria um tempo enorme para transcrição e posterior análise. Sendo assim

restringindo o número de escolas poderia se aprofundar e procurar entender os fenômenos circulantes nestas escolas dentro da sua complexidade.

Nestes encontros entreguei o projeto, a carta de apresentação do NUTES e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas tiveram início em 2015 além de observação e anotações registradas em diário de campo, foi possível perceber e entender as interações existentes entre os sujeitos pesquisados durante minha permanência nas mesmas.

A entrevista caracteriza-se como uma das fontes mais importantes de informação para o estudo. Ademais a entrevista permite um tipo de interação verbal privilegiada e densa enquanto relação social, que exerce efeitos sobre os resultados obtidos (BOURDIEU,1977).

Os roteiros das entrevistas foram elaborados com base nos objetivos da pesquisa e foram organizados em oito blocos. Abaixo um quadro sintético com a apresentação geral das questões abordadas.

Quadro 4 - Blocos, temas e questões abordadas no roteiro de entrevista com os sujeitos pesquisados

Blocos	Temas	Questões
1- Informações básicas do gestor, da escola e dos alunos	dados pessoais	Nome
	formação profissional	Escolaridade; como se tornou diretor
	caracterização da escola	quantidade de turmas e segmentos;
	caracterização dos alunos	quantidade de alunos; seu perfil;
2- Papel da Alimentação Escolar	Alimentação Escolar	olhar da escola para o PNAE
	PNAE	alunos tem conhecimento; alimentação como direito;
3- PNAE	Recursos	como chega a escola
	Administração	quem operacionaliza
	prestação de contas	como acontece e quem faz
4- Alimentação Escolar	Cardápios	quem planeja; existem ajustes; quem cuida na escola;
	Refeições	horários; quantidade; aceitação;

5- Agricultura Familiar	opiniões e percepções	papel da Agricultura Familiar; obrigatoriedade; professores e alunos tem conhecimento;
	Operacionalização	percentual comprado; quais gêneros; quem entrega; qualidade dos gêneros; olhar da escola para AF olhar do agricultor para o PNAE
		aproximação com Educação em Ciências e conteúdos curriculares;
6- Alimentação e a transversalidade	experiência docente	atividade de EAN; projeto;
	proposta curricular	diretrizes, PPP, conteúdos, temas, abordagens de EAN, transversalidade
	opiniões e percepções	como a proximidade com a AF facilita ou incentiva a abordagem pedagógica; professores seguros para abordar o tema; consideram relevante para os alunos; alunos fazem conexão entre comida da escola e alimentação saudável; valorização pela comunidade escolar
7- Conselho de Alimentação Escolar	Atuação	papel; visitas à escola; relacionamento com a escola;
8- Opiniões sobre alimentação escolar e a transversalidade do tema alimentação	perspectivas gerais	avaliação da Alimentação Escolar; desafios da alimentação; desafios quanto a transversalidade do tema;

Minayo (2008) aponta as entrevistas semiestruturadas como um instrumento privilegiado de coleta de informações, pois possibilita encontrar falas reveladoras de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos. E que ao mesmo tempo possibilita transmitir, por meio do indivíduo, representações de determinado grupo social contextualizadas no processo histórico, socioeconômico e cultural.

Vale mencionar que minha familiaridade e proximidade com o universo da pesquisa e com alguns de seus sujeitos, segundo Kaufmann (2011) não é preocupante e ao contrário, pode trazer vantagens significativas na obtenção das narrativas e na análise do contexto estudado. Além do que, Bourdieu (1977) nos revela que o conhecimento prévio do universo em questão somado à atenção e à abertura do outro podem potencializar a elaboração de perguntas intuitivas e hipóteses provisórias durante a entrevista, levando os entrevistados a se revelarem além do que seria alcançado com repertório básico de questões.

O primeiro contato com estas diretoras se deu por telefone quando foi então agendada minha ida às escolas. Vale mencionar que alguns professores se encontravam em greve, logo tive que escolher os sujeitos da pesquisa entre os que não estavam participando da greve, ou já

havam retornado ao trabalho. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Na *escola central*, ainda em maio de 2015, fomos recebidos pela diretora geral e por uma adjunta. A equipe diretiva da escola se compunha por um diretor geral e dois diretores adjuntos, um administrativo e um pedagógico. Esta equipe analisa e discute, em conjunto, o fazer pedagógico-administrativo e sua inter-relação com o cotidiano escolar. A instituição em si é muito bem apresentada, apesar de se tratar de uma construção antiga, visto que a escola ocupa estas instalações desde 1964, dois prédios, corredores amplos, muitas salas, refeitório, laboratórios, auditório, pátio, quadras de esporte, todos limpos, muito bem cuidados. Observei muitos trabalhos expostos pelos corredores, local utilizado pelos professores e Coordenação Pedagógica para exibir e publicizar parte do trabalho pedagógico produzido em sala de aula durante o cotidiano desta escola.

A diretora, que já era minha conhecida, nos recebeu muito bem juntamente com sua equipe e colocaram-se a disposição para a entrevista. Apresentei-lhes os documentos, fiz uma pequena explanação sobre os objetivos da pesquisa e iniciamos a entrevista. Ela é funcionária da rede estadual desde 1982, professora docente de Educação Física e já fez duas especializações em gestão. Ficou evidente a preocupação dela com a questão da especialização em gestão. É comum se perceber, cada vez mais, nas redes estaduais e municipais uma preocupação em profissionalizar a gestão escolar, quer seja administrativa ou pedagógica. Cursos de reciclagem profissional em ambas as áreas são uma constante no cotidiano da maioria das instituições, inclusive através de convênios com universidades e institutos, e na rede estadual em questão não é diferente. Este fato se evidencia na seguinte fala da diretora:

[...]fiz uma especialização em Gestão Escolar. Uma em Educação Física Escolar, até hoje também trabalho como regente [...]E agora, há 2 anos atrás eu fiz mais uma especialização em gestão escolar novamente. Empreendedorismo para estar tentado acompanhar a atualidade.[...] Com certeza, sempre se qualificando, sempre.

A escola é considerada uma escola de grande porte pela sua estrutura e diversidade de cursos com mais de mil alunos e dezenas de professores e funcionários, o que se imagina ser um universo bastante complexo que deve exigir um pensamento e práticas renovados e democráticos no que tange às decisões e rumos da escola. Conforme aponta Luck (2009), em escolas administradas de forma democrática:

[...] os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões

de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se.

E ainda segundo o autor, existem formas de cooperação e de corresponsabilidade que precisarão ser acionadas pelo gestor. Esse formato, talvez, seja o mais complexo, pois necessita de uma visão participativa e democrática do líder, o qual precisará saber administrar tensões, que fatalmente aparecerão. É um processo em que são percebidos recuos e avanços, e se exige principalmente elasticidade para mudanças. Esse formato de descentralização e democratização da gestão escolar no Brasil ocorreu principalmente a partir dos anos 80, quando se sabe ter “encontrado apoio nas reformas educacionais e nas proposições legislativas”. (LUCK, 2009)

Na ocasião da nossa conversa a diretora estava à frente do cargo de direção há 11 anos. Ela foi eleita nas últimas eleições que aconteceram na rede estadual, e desde então vem exercendo o cargo. Chamou-me atenção o fato dela estar a tantos anos ocupando o mesmo cargo no que se refere à questão da oxigenação do poder.

Sua fala explica a situação:

Dez anos atrás ocorreu a última eleição para diretores das escolas estaduais. Eu já estava aqui há 10 anos como regente, já tinha passado pela direção adjunta, tinha até passado um tempo depois da direção adjunta, na saída do diretor geral, professor Israel. Eu assumi com o aval da diretoria escolar a direção. Aí em 2004, eu me candidatei à diretoria geral, foi a última eleição, venci, escolhi a minha equipe, porque o diretor geral que escolhe seus adjuntos. Estou até hoje, né, 11 anos nesse mandato. [...] Quando foi instituída essa última eleição tinha um mandato de 3 com direito a uma reeleição, mas como não houve mais eleição, algumas pessoas, tem muita gente que está o mesmo tempo do que eu, ou até mais, e outros que por solicitação própria ou por aposentadoria se retiraram do cargo, e alguns foram convidados pelo seu trabalho não estar mais de acordo com a secretaria, foram convidados a se retirarem do cargo.

Em Holmesland *et al.* (1989) encontram-se evidências de que, apesar da eleição, o diretor continua numa situação de dubiedade, entre o poder do Estado e as reivindicações da escola. Sente que tem obrigação para com o Estado, mas, ao mesmo tempo, recebe pleitos de seus liderados que entram em contradição com as determinações do sistema superior de autoridade, e se vê em conflito, pois não pode deixar de ouvir aqueles que o elegeram.

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. Segundo Paro (1996), por um lado, em alguns sistemas, continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do

interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato,

E ainda, a eleição de diretores não tem o imediatismo que muitos desejariam. Seu papel é apenas o de contribuir, para que a população possa contar com um recurso que lhe possibilite exercer alguma pressão sobre o Estado, para que ele atue na direção desejada (PARO, 1996).

Chegamos à *escola rural*, e tal qual na primeira, fomos muito bem recebidas pela diretora e diretora adjunta. Foi curioso constatar que com a diretora da *escola rural* também se verificou a mesma situação em relação ao tempo que ocupa o cargo, e aos cursos de especialização. Ela, tal qual a outra, também tem Pós-Graduação em Gestão Pública e mais outras três, conforme se pode verificar em seu discurso:

Quando o Ciep estava na obra da escola, fui convidada a fazer parte da direção. Ai fui para secretaria extraordinária da época, né? Só que tinham doze pessoas, que estavam querendo a direção, aí a gente passou por uma seleção pela uma professora [...], que era a diretora da secretaria extraordinária e eu fui selecionada. Aí a gente ficou aqui no canteiro de obras, fazendo matrícula de alunos, porque o Ciep ainda não tinha terminado a obra, e to aí! Ai depois passei por eleição, né?... foram quatro eleições e depois não teve mais processo de eleição. Que a gente está até terminar a eleição que acho que são 6 anos que pode ficar, né, e já está indo para o terceiro mais três anos, de qualquer jeito sairia. Só que vou sair antes.

Ao que me pareceu, através de minhas observações, tanto a equipe gestora da *escola central* quanto da *escola rural* pareciam muito bem entrosadas e em sintonia. De acordo com suas falas, no transcorrer da entrevista, dava para perceber que apesar de todos, de um modo geral, estarem a par dos assuntos circulantes na escola, me pareceu que eles trabalhavam em equipe, pois cada um dos integrantes acrescentava um dado novo ou outro elemento, mas sempre com bastante entrosamento.

Numa perspectiva participativa, o diretor tem a preocupação em integrar a Comunidade Escolar, passando para os seus membros uma participação direta nas decisões tomadas. Em escolas administradas de forma democrática, [...] os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se. (LUCK, 2009)

Quanto a isso Foucault (2002) nos leva refletir quando afirma que:

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de

exercê- lo. [...] Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

Retomando a visita da *escola central*, quando iniciamos a entrevista com a diretora geral a diretora adjunta encontrava-se presente e participou também. Vale lembrar que a diretora adjunta cuida propriamente das questões da operacionalização e gestão da alimentação escolar e da agricultura familiar na escola. Elas nos contaram que havia uma Chamada Pública em processo e inclusive na entrada da escola havia um banner enviado pela SEEDUC para divulgação da mesma ao qual nós fotografamos (foto abaixo).

Figura 7: Banner enviado pela SEEDUC para divulgação da Chamada Pública 2015



Segundo a diretora da *escola central*, no ano de 2014, somente um agricultor se candidatou através da Chamada Pública para vender alimentos da Agricultura Familiar para sua escola. A cooperativa era do município de Japeri, mas devido à demora em finalizarem o processo, o ano letivo terminou e a escola ainda ficou com um saldo para esta compra, que na verdade não pode ser usado no ano seguinte, que é o ano em curso pois o contrato com o agricultor finda em dezembro.

A Lei da Alimentação Escolar que prevê esta compra foi promulgada em 2009, porém levou um bom tempo até que as escolas e os próprios agricultores se empoderassem das informações e das condições que garantem este processo. Os problemas emergem dos dois lados, ou seja, está ainda em construção.

A própria fala da diretora da *escola central* em relação ao ano letivo de 2014 constata esta afirmação:

[...]O ano passado acho que ficou bastante confuso para gente. Então, nós recebemos um agricultor, né.

[...] Aí o ano passado só um cooperativado nos procurou, nós fechamos com ele, trabalhamos!

Em relação à compra em 2014, na *escola rural* a situação ainda foi pior, pois nenhum agricultor respondeu à Chamada Pública, ou seja, ocorreu Chamada vazia. Isto pode ser evidenciado na fala da diretora quando eu lhe indaguei sobre a compra em 2014:

[...]A mesma coisa a gente não tinha adeptos, e aí não apareceu ninguém.

A chamada foi feita, mas não apareceu. Por que? Acredito que não tinha assim, firmas suficientes. Entendeu?

Em entrevista com a Coordenadora de Segurança Alimentar do estado do Rio de Janeiro ela confirma estes dados quando profere:

[...]A evolução tem sido surpreendente. A gente tem é... Eu assumi em 2014, então nós tentamos ver o que tinha de resultado nos anos anteriores e a gente viu que não tinha quase nada. Acho que, se eu não me engano, a primeira Chamada Pública foi feita em 2011, sem aquisição nenhuma. Em 2012, 1%; 2013, quase 5% e aí a gente conseguiu chegar ano passado a 15%.

A fala da coordenadora ratifica os dados da tabela abaixo que mostra a evolução, desde 2012, da aplicação da verba repassada pelo PNAE para a compra da Agricultura Familiar para as escolas do estado do Rio de Janeiro, conforme determina a legislação.

Quadro 5: Verbas do PNAE repassadas à SEEDUC/RJ e sua aplicação na Agricultura Familiar

ANO	PNAE Verba total repassada para a SEEDUC	30% PNAE (30%da verba total)	TOTAL (verba efetivamente utilizada para a agricultura familiar)	%
2012	R\$ 72.270.612,00	R\$ 21.681.183,60	R\$ 852.899,10	1,18
2013	R\$ 69.923.576,80	R\$ 20.977.073,04	R\$ 2.053.846,46	2,94
2014	R\$ 51.575.655,60	R\$ 15.472.696,68	R\$ 4.034.747,16	7,82
2015	R\$ 44.384.414,94	R\$ 13.315.324,48	R\$ 7.780.735,94	17,50

2016 R\$ 46.051.840,00 R\$ 13.815.552,00 R\$ 9.363.033,97 20,33

Fonte: SEEDUC/RJ, 2016

A exemplo do estado do Rio de Janeiro, no município de Duque de Caxias a evolução também acompanhou o mesmo crescimento, e conforme a coordenadora de Segurança Alimentar isto foi fruto de um trabalho constante. Este desempenho pode ser confirmado no quadro evolutivo do desempenho da Regional Metropolitana V a seguir. Segundo ela:

[...] Mais da metade. E esse ano nós chegamos a 20%. Então a gente tem um trabalho constante pra tentar aumentar esse percentual e chegar ao mínimo que é determinado pela resolução.

[...] É complicado, é difícil, porque a gente tem o recurso a ser utilizado, mas pra gente usar o recurso, a gente precisa da oferta. E a gente encontra no caminho alguns percalços pra comprar a demanda que a gente precisa pra conseguir os 30%.

Quadro 6: Quantitativo da aplicação da verba do PNAE utilizada na Agricultura Familiar/ Regional Metropolitana V- Duque de Caxias/ SEEDUC-RJ

Ano	UEs	Valor
2012	0	R\$ 0,00
2013	0	R\$ 0,00
2014	73	R\$ 554.418,43
2015	70	R\$ 562.922,65
2016	81	R\$ 857.890,02

Fonte: SEEDUC/RJ, 2016

Após estas primeiras entrevistas, devido a problemas de saúde em família, houve a necessidade de que eu me afastasse por um semestre, retomando as visitas e entrevistas em março de 2016.

Após a retomada da pesquisa e retorno as escolas um dado novo emergiu: a diretora da *escola central* havia sido substituída por motivo de aposentadoria e uma nova equipe gestora está à frente da escola. Marcamos então um encontro com a nova equipe onde explanamos sobre a pesquisa e solicitamos a colaboração da nova equipe. Prontamente o diretor nos atendeu e ainda solicitou ao diretor adjunto e a coordenadora pedagógica que nos atendessem também. Eles foram muito gentis e receptivos e mesmo já tendo colhido os dados sobre a

escola com a antiga diretora, achamos por bem repetir a entrevista, até porque neste ano de 2016 uma nova Chamada Pública estava em processo, e como a escola é um organismo vivo, com certeza teríamos algum dado novo.

A equipe da *escola central* continua composta por um diretor geral, e dois adjuntos, sendo que a diretora adjunta pedagógica continua no cargo. Para a diretoria administrativa foi designado um professor antigo da escola.

O diretor geral tem 33 anos de magistério e estava na ocasião da entrevista, em maio, há 4 meses no cargo. É formado em matemática e trabalhou em outra Regional Metropolitana como Agente de Gestão Escolar, que segundo ele ajuda a direção. Ele conta que tem uma vasta bagagem e a exemplo das outras duas diretoras ele também fez algumas especializações, e a última recente foi em Administração e Gestão. Sobre sua trajetória ele diz:

[...] em gestão de escola na verdade eu já tenho mais de 23 anos de experiência e prática sem contar esse tempo que eu estou aqui em Caxias. Essa já é minha quinta escola que eu administro.

E sobre esta nova experiência ele afirma:

[...]Na verdade aqui dentro é o que você colocou, a cada dia quando você chega é algo diferente. É um desafio.

[...]Uma nova situação, são novas pessoas. Tudo é uma questão de se adaptar ao ambiente, é uma discussão entre a equipe que você tem que fazer...

[...]Porque quando você inicia nunca começa falando a mesma linguagem. Até que você se entrose...

Notou-se, a partir da sua fala que ele ainda está em fase de adaptação e que é um momento propício a divergências e estranhamentos conforme fica claro neste trecho:

[...]Até que você se acerte, tem bastante divergências porque ninguém pensa igual!

Segundo Formiga (*apud* DANNEBROCK, 2011)

[...] numa perspectiva cultural, a escola é o espaço onde “os rituais aparecem no sentido de evidenciar responsabilidades, gerar símbolos e negociar significados.” A interação entre os atores que dão vida a essa instituição é fruto desse simbolismo. Os grupos que compõem esse cenário, também, provavelmente, têm ideias divergentes sob vários aspectos, e assim produzem imagens, símbolos, enfim, elementos que constituem uma cultura escolar, construindo, através dessa forma de pensamento e de trabalho, uma identidade própria. Os aspectos dessa cultura escolar interferem na forma como o processo da gestão será encaminhado, sendo percebido no seu modo de comunicação entre os integrantes, no seu planejamento e no tipo de liderança e motivação.

A seguir discorreremos como chegamos até as unidades de análise, como encontramos as categorias e subcategorias.

4.4 FRAGMENTANDO O *CORPUS* E ATANDO OS NÓS

O *corpus* da pesquisa se constituiu de 12 entrevistas semiestruturadas realizadas entre 2015 e 2016 com diretores, diretores adjuntos, professores, coordenadores pedagógicos, coordenadora de segurança alimentar e nutricionista e diretora administrativa da Regional Metropolitana V e do diário de campo onde foram coletados e anotados ao longo da pesquisa dados relevantes que possibilitassem o estabelecimento de relações.

A partir da relação que se estabeleceu com os sujeitos pesquisados, do diálogo travado durante as visitas, da escuta exhaustiva das falas e do contato com o referencial teórico, emergiram algumas categorias e houve, portanto, a necessidade de se recriá-las ao longo da pesquisa.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), na construção de sistemas de categorias podem ser destacados dois processos indicando movimentos em direções opostas. Numa das direções trabalha-se com categorias a priori. Na outra se opera com categorias emergentes. Para este estudo optou-se por trabalhar com categorias a priori, onde o pesquisador deriva suas categorias de seus pressupostos teóricos, sejam implícitos ou explícitos. Chegou-se, então a quatro categorias às quais chamaremos de I- Entraves à operacionalização, II- Percepções desfavoráveis sobre o PNAE, III- Evolução da Alimentação Escolar e IV- A Alimentação Escolar e o enfoque pedagógico.

Esta é a fase onde se estabelecem as relações entre as unidades de análise. Laville, *et al* (1999) afirmam que alguns autores defendem a combinação das duas alternativas. Sendo assim, durante o estudo procuramos nos manter alertas quanto à emergência desses novos elementos no intuito de deixar surgir uma multiplicidade de dimensões possivelmente presentes no contexto pesquisado, representadas nas inter-relações dos sujeitos participantes da pesquisa.

As categorias, subcategorias e unidades de análise foram sintetizadas no quadro a seguir para um maior entendimento. Foram elas:

Quadro 7: Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
I- Entraves à operacionalização	Ia. Dificuldade com a compra- a imensa burocracia
	Ib. Obstáculos quanto à logística
	Ic. A obrigatoriedade da compra de 30% e a questão do preço
	Id. Falta de documentação
II- Percepções desfavoráveis sobre o PNAE	IIa. Visão assistencialista da Alimentação Escolar
	IIb. Preconceitos e desconfianças
III- Evolução da Alimentação Escolar	IIIa. Percepções de melhoria da Alimentação Escolar
	IIIb. Percepções de melhoria dos hábitos alimentares
	IIIc. Reflexos na sustentabilidade
IV- A Alimentação Escolar e o enfoque pedagógico	IVa. A questão alimentar através de atividades pedagógicas
	IVb. O PPP e o tema “alimentação saudável”
	IVc. A conscientização sobre escolhas alimentares saudáveis
	IVd. Perspectiva inter/transdisciplinar – uma mudança de paradigma

Quanto aos sujeitos da pesquisa, atribuímos a eles uma combinação de letras e números a fim de protegê-los resguardando a identidade de cada um, evitando assim, qualquer constrangimento que pudesse vir a ocorrer, pois o objetivo não é identificá-los, e sim registrar suas falas e percepções. Abaixo apresentamos o quadro que criamos com siglas a eles atribuídas.

Quadro 8 : Identificação dos sujeitos da pesquisa

Participante	Cód.
Diretora geral escola central	D1
Diretor geral escola central (atual)	D2
Diretora geral escola rural	D3
Diretora adjunta escola central	D4
Diretor adjunto escola central (atual)	D5
Diretora adjunta escola rural	D6
Coordenadora pedagógica escola central	P1
Professora articuladora escola central	P2
Professora Ciências escola rural	P3
Coordenadora de Segurança Alimentar	C1
Coordenadora Regional Metropolitana	C2
Agricultora/ presidente cooperativa	A1

4.4.1 Dialogando com os sujeitos e montando um mosaico de percepções

Utilizou-se da Análise Textual Discursiva para a compreensão de fenômenos e discursos através de uma metodologia interpretativa das entrevistas realizadas em escolas estaduais de Duque de Caxias. Esta metodologia foi a que mais se adequou a essa busca.

A construção da compreensão dos novos entendimentos emerge a partir de três etapas, que compõem um ciclo: a unitarização, a categorização e a captação do emergente.

Vamos aqui discorrer sobre as categorias, subcategorias e as unidades de análise que tínhamos a *priori* e outras que foram emergindo no decorrer da pesquisa. Utilizaremos códigos com letras e números para proteger a identidade de cada participante da pesquisa, evitando assim qualquer constrangimento que pudesse vir a ocorrer.

Concorda-se com Moraes (2004, p. 242) quando afirma que “sabemos por experiência própria, que em toda tradução existe alguma traição e que em toda interpretação existe reconstrução por parte daquele que interpreta”. Isso se aplica muito apropriadamente à análise textual discursiva, pois “é impossível fazer uma pesquisa na qual se almeje a neutralidade do pesquisador e a objetividade da análise. Toda análise é subjetiva, fruto da relação íntima do pesquisador com seu objeto pesquisado”.

A partir de várias leituras das entrevistas extraímos unidades de análise que ajudaram a compor e elucidar o fenômeno investigado. Posto isso, foram identificados novos sentidos e

percepções dos sujeitos entrevistados. Isso feito, agrupamos as unidades em categorias, subcategorias e demos-lhes títulos. Sendo assim discorreremos aqui sobre as falas dos entrevistados buscando as conexões com os referenciais teóricos necessárias para o entendimento dos fenômenos.

A primeira categoria que emergiu do corpus da pesquisa foi **Entraves à operacionalização**, que buscou evidenciar as dificuldades encontradas, em diferentes níveis, para aquisição dos produtos a serem utilizados na Alimentação Escolar.

Podemos considerar alguns pontos negativos como verdadeiros entraves para a gestão e o funcionamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Entre eles a imensa burocracia que envolve as compras, as licitações. No que tange à Agricultura Familiar as dificuldades com as Chamadas Públicas e a compra de gêneros destes pequenos agricultores, percebemos muitos problemas com a logística. A obrigatoriedade da compra de trinta por cento da verba recebida pelo FNDE de alimentos oriundos da AF é considerada por muitos diretores e gestores como exagerada e desnecessária, os preços destes gêneros também foram apontados por alguns como fora de seus orçamentos. A falta de documentação DAP dos agricultores também foi registrada como um dificultador para a compra, posto que são encontrados vários problemas quanto a emissão destes documentos e uma vez que é obrigatório para que ele se habilite, se tornando assim, um entrave para esta aquisição. A visão assistencialista por parte de alguns gestores e professores que ainda perdura nos dias de hoje e que se contrapõe ao conceito de Segurança Alimentar ao qual a alimentação escolar se insere na atualidade e por último, mas não menos importante, as desconfianças em relação à AF percebidas no decorrer da pesquisa tanto por parte dos diretores como por parte dos agricultores.

Subcategoria Ia- Dificuldades com a compra

UA.D2: [...]Eu acharia bem interessante se não tivesse tanta burocracia, porque existe uma burocracia imensa com relação a aquisição dos gêneros[...]

[...]Isso acaba dificultando pro pequeno e quando chega pra você acaba chegando num preço acima do que deveria chegar.[...]

Desde 1998 o Governo do Estado do Rio de Janeiro implantou o processo de descentralização da alimentação escolar, com o propósito de promover autonomia administrativa às operações pertinentes à aquisição, estocagem e distribuição de alimentos nas

escolas estaduais. Sendo assim, os recursos financeiros passaram a ser transferidos diretamente para as Unidades Escolares, pela SEEDUC.

A partir da Lei 11.947/09 torna-se obrigatória a compra de, pelo menos 30% do recurso recebido, de gêneros da Agricultura Familiar. Sendo assim, nossa opção por escolher esta rede de ensino foi exclusivamente por este motivo, por entender que esta relação de proximidade entre o gestor da unidade escolar e o agricultor/ cooperativa, produziria os dados necessários para nossa pesquisa.

Entretanto, desde sua promulgação as escolas e agricultores vêm enfrentando vários problemas quanto a operacionalização desta compra, e entre eles o primeiro entrave é a burocracia que envolve toda esta transação.

UA.D6: [...] A lei na sua íntegra ela é boa porque se pensou no pequeno produtor, mas na prática o pequeno produtor não se sente muito amparado. [...]

Sem dúvida hoje o programa se apresenta com um grande potencial para uma política de caráter estruturante, ao abrir a possibilidade de adquirir os gêneros alimentícios de produtores locais, gerando renda e beneficiando pequenos agricultores, fixando-os no campo e abrindo-se um precedente histórico para o agricultor familiar que é a dispensa de processo licitatório. Essas compras podem ser realizadas pela modalidade de Chamada Pública, na qual o agricultor, a partir de um anúncio da entidade executora se interessa e se direciona para realizar a venda de seus produtos, seja diretamente ou através de uma cooperativa ou associação a qual ele seja ligado. Entretanto os agricultores familiares ainda encontram muitas barreiras devido a grande burocracia que envolve as compras públicas.

A fim de auxiliar e munir tanto os diretores quanto os agricultores com informações acerca desse processo, o governo do estado vêm desde 2014, buscando um movimento no sentido de auxiliar de forma bem direta os sujeitos envolvidos. Os dados obtidos na SEEDUC comprovam que a evolução desta compra pelas escolas estaduais ao longo dos 2 últimos anos foi bastante significativa. O gestor da escola participa ativamente de todo esse processo. Ele recebe os envelopes com a documentação dos agricultores interessados, se reúne com os agricultores no dia da abertura dos envelopes e discute preço e condições de entrega diretamente com cada agricultor, quando finalmente os contratos são assinados com as duas partes, tendo a coordenação da Regional Metropolitana como mediadora e consultora durante este processo.

UA.D2: [...] No início de janeiro você recebe, existe um edital, depois a publicação deste edital, as cooperativas são habilitadas a entregar nas escolas os envelopes, os envelopes são abertos nas escolas...

[...] a gente recebe, pelo menos, esse ano eu recebi 9 envelopes. Desses 9 envelopes você conta, manda pra Regional e fica lacrado. Na Regional até um determinado momento que nós somos convocados pra ir abrir esses envelopes com os elementos da cooperativa.

[...] Isso com todos os atores envolvidos. Abre-se o envelope e verifica se no envelope tem a documentação correta, se está tudo direitinho chama-se de envelope 1. Se toda a documentação legal estiver ali aquela cooperativa está habilitada pra atender a escola.

[...] Vamos pro segundo envelope. Esse segundo envelope vem realmente os valores dos gêneros que a gente vai fazer as aquisições.

[...] Esses envelopes quando nós recebemos, eles são devolvidos à Regional e nós temos um momento em que vamos sentar juntos como o nosso responsável pela Infra pra abrir esses envelopes e verificar preços.

[...] O agricultor. Ele dá o preço dele, o preço vem da cooperativa.

[...] Daí vamos fazer a comparação entre aquele quantitativo que tiver melhor custo-benefício pra gente...

[...] Entre aqueles que se habilitaram, dependendo da situação aí vamos pro segundo chorar preço. A gente vai chorando preço... (riso) que vai caindo...

[...] existe essa negociação até você ter uma cooperativa que você feche dentro daquilo que você está pretendendo fazer.

[...] Pro ano inteiro, são 10 parcelas.

Segundo a Coordenadora de Segurança Alimentar, que é responsável pela gestão de todo o processo de alimentação escolar das escolas do estado do Rio de Janeiro, a SEEDUC ao longo do ano de 2015, capacitou os agricultores do Rio de Janeiro, bem como os diretores das escolas da rede estadual. Eles vêm travando parcerias com SEBRAE, EMATER e MDSA. Evidenciou-se aí uma preocupação do poder público em empoderar, tanto seus diretores, quanto os agricultores do estado afim de que possam garantir a compra. Entretanto a partir das falas evidenciou-se que a questão da burocracia ainda causa muitos entraves que precisam ser transpostos.

UA.C1: [...] É complicado, é difícil, porque a gente tem o recurso pra ser utilizado, mas pra gente usar o recurso, a gente precisa da oferta. E a gente encontra no caminho alguns percalços pra comprar a demanda que a gente precisa pra conseguir os trinta por cento.

Subcategoria I.b - Obstáculos quanto à logística

UA.D3: [...] Item um aluno que como os pais são meeiros, a gente falou: manda seu pai vir aqui, manda, a gente explica para ele [...] A gente tem até um senhor que tem muita banana e aipim. Aí ele veio aqui na escola. Por que você não entrega em pelo menos cinco escolas? Aí ele colocou uma coisa e é verdade... a logística pra isso é complicada, porque não tem cinco escolas aqui, é uma aqui e outra lá.[...] Não tem carro...

O agricultor ao assumir o contrato de fornecimento com a escola deve honrar com entregas periódicas e regulares, independente de qualquer imprevisto, com riscos inclusive de rescisão contratual. Por conseguinte, a logística se traduz em um grande gargalo, que pode ser, dependendo da localidade em que ele tenha sua plantação, minimizada com a sua adesão a uma cooperativa, onde se supõe que os problemas e custos serão divididos e compartilhados democraticamente.

UA.D6: [...] No princípio era pra gente chamar essa família, né? Junta quatro, cinco escolas, você comprava o aipim todo com eles. Aí é o que você falou e eles colocavam: não tinha logística! Como é que ia entregar? Como ia dar essa nota? [...] Não, não tem nenhuma. Por isso acho que foram feitas essas cooperativas [...] Pra agregar esses que se interessam.

A logística de entrega vem se traduzindo em um grande problema para a operacionalização desta compra. Alguns fatores contribuem para este problema: normalmente os pequenos agricultores, que por sua vez não tem tanta facilidade de crédito, apresentam dificuldade na aquisição de equipamentos mais caros como caminhões, caminhonetes, tratores, etc. Muitos deles carregam sua mercadoria em carroças e até carros particulares, o que acaba às vezes inviabilizando a entrega de sua produção. E as cooperativas, por sua vez, também acabam terceirizando a entrega e passam pelos mesmos problemas.

UA.A1: [...] Nosso maior problema que a gente enfrente aqui, que não tem nada a ver com os agricultores e com a gente, é a parte de logística, de entrega. Porque a gente, eu terceirizo essa parte de entrega né? A gente não tem como ter funcionários pra fazer isso, então essa parte de logística é terceirizada.

[...] E às vezes só da problema nisso. Quando a coisa é nossa, a gente tem um cuidado maior. Mas quando é o outro que faz, não pode ter tanta certeza que o outro vai fazer certo. Mas aí quando tem reclamação, é desse tipo “O freteiro chegou aqui foi mal educado” ou trouxe

produto faltando, produto deteriorado. Na mesma hora a gente já chama, reclama. Se o produto foi deteriorado a gente repõe e manda o cara embora. O nosso maior problema é com relação ao trabalho dos outros, ao serviço dos outros, dos terceirizados.

[...] A cooperativa que vai na propriedade busca a mercadoria dele. Às vezes não tem nem caixa pra botar. A cooperativa leva as caixas, coloca os produtos, traz pro galpão e daqui a gente faz a distribuição, escola por escola.

UA.C1: [...]A burocracia ainda é muito grande. E na parte da agricultura familiar, eu acho que essa questão da logística que eles tinham que melhorar, mas eu sei que pra eles não é uma coisa fácil. Porque a logística é o mais caro do processo pra eles, para o agricultor. Mas a burocracia é muito grande.

[...]E a gente identificou que eles têm dificuldade de logística. Por ser descentralizado, eles têm que entregar em todas as escolas. Então os agricultores, as cooperativas às vezes tem essa dificuldade de entrega, de logística, que é o grande problema que a gente vem enfrentado hoje.

Outro problema apontado na fala acima é a localização pulverizada das escolas, principalmente em áreas rurais, o que dificulta ainda mais a entrega para esse pequeno agricultor. Outro fator complicador para este processo é o fato de que nossas pequenas cidades interioranas sofrem com a falta de investimento do poder público em estradas, pontes, e vias de escoamento. Muitas das vezes os agricultores se veem impedidos de sair de seu sítio, de sua roça por falta de estradas em boas condições. Em Duque de Caxias este problema é fato na zona rural do município, inviabilizando os pequenos produtores de saírem dos seus sítios, principalmente na época das chuvas.

UA.D3: [...]Teve um que falou assim pra mim: [...] nem carroça, porque até carroça eu tenho que alugar, entendeu? Porque ele queria até entregar numa carroça, são seis escolas, quatro escolas, mas e o aluguel? Porque de repente dependendo do que é, eu compro dez quilos de aipim por semana. Eu não posso comprar quarenta quilos de aipim, eu tenho que comprar os dez que eu vou usar. São dez aqui, com dez ali, trinta quilos. O que ele vai pagar de transporte pra levar não compensa...

Subcategoria I.c- A obrigatoriedade da compra de 30% da AF e a questão preço

UA.D1:[...] eu volto a falar com você, não pode fechar em trinta por cento. Eu acho que teria que ter uma margem até porque...É uma amarra muito grande, né? [...] com um percentual fechado para gente adaptar. Porque na realidade não existe agricultor para isso, isso é fato, é real. Então, porque não começar com dez por cento para que depois, trabalhado um ano dez por cento, vamos colocar vinte por cento até chegar aos trinta por cento?

Uma questão que emergiu das falas com os três diretores e três vice-diretores entrevistados e ficou bastante evidenciada foi a resistência à compra do percentual de trinta por cento estipulado na legislação.

Apesar de todos os sujeitos inquiridos concluírem que foi benéfico para a saúde dos alunos, e de todos reconhecerem a importância da lei que determina a compra de gêneros da Agricultura Familiar que favorece a fixação do pequeno produtor no campo, as opiniões dos sujeitos pesquisados apresentam algumas divergências e contradições. Os diretores acham que a lei engessa a operacionalização da compra, uma vez que ela estipula o percentual mínimo a ser adquirido. Questionam a imensa burocracia que se criam em torno destas aquisições, tornando a operação difícil de ser realizada pelo agricultor individual, o que acaba favorecendo às cooperativas e em consequência disso distanciando o agricultor individual da transação, o que causa certo desconforto e até desconfiança por parte da escola.

UA.D4:[...]A proposta é boa porque você pega aquele agricultor lá na ponta que realmente tem uma pequena produção que não vai dar para competir com uma agroindústria, que é toda modernizada. Ai você vai ter aquele que realmente... aquela beterraba suja de terra.

Um ponto de convergência onde é praticamente unânime a reclamação de todos os diretores é a questão do preço. A legislação permite que o agricultor familiar cobre um preço até trinta por cento maior que o preço de referência oficial que é a tabela da Fundação Getúlio Vargas- FGV. Como são os diretores que administram a verba, segundo seu raciocínio eles conseguiriam uma redução no preço dos alimentos que compram dos agricultores, se os comprasse em grandes fornecedores como CEASA ou similares.

UA.D2: [...] Se pudéssemos trabalhar direto com o agricultor de fato, sem essa burocracia imensa (risos) que existe por aí, eu acho que nós conseguiríamos cair esse preço em pelos menos quarenta por cento do que a gente paga hoje às cooperativas.

Esta questão causa certo estranhamento entre as duas partes e gera alguns conflitos. Na verdade, o diretor pensa em administrá-lo segundo as regras do livre mercado, sua intenção é comprar “mais por menos” sendo que a lei quando procura favorecer o pequeno agricultor, leva em consideração, outros fatores como a sustentabilidade, a política de incentivo ao pequeno produtor local para que ele tenha condição de se manter no campo, que podem ir na contramão das leis de mercado. Mas o fato é que os diretores de uma forma geral afirmam que se houvesse menos burocracia em relação à aquisição, com certeza eles conseguiriam preços melhores, por sua vez os agricultores justificam os preços maiores que os dos grandes mercados justamente por eles serem pequenos, e por na grande maioria dos casos, não terem logística própria.

UA.C1: [...] O que eu percebi de alguns diretores, eles ainda reclamam muito do preço. Que eles acham que se eles estivessem comprando no mercado, ele estaria comprando mais barato, mais realmente!

[...]É porque a resolução diz que o preço deve ser feito de acordo com as feiras de produtos orgânicos e esses produtos são mais caros mesmos. Porque eles têm a questão da logística e isso encarece o produto. E é mais caro mesmo! A gente sabe. Eu concordo. É acreditar nessa política e fazer ela funcionar. Eles falam muito de preço, a gente tenta negociar algumas coisas. É super negociável. Alguns agricultores seguem a FGV, aqui na Metropolitana e isso ajuda muito, o preço não é tão alto. Então a gente esse ano fez uma tabela por município, depois fizemos uma tabela média do Estado.

UA.C2: [...]se ele comprar com um fornecedor comum, ele consegue um preço mais aquém. A gente explica que, por ser um gênero oriundo de uma agricultura familiar, provavelmente esse preço será maior. Porque não é grande a demanda. [...] Então provavelmente o preço sobe. Que quando eu vendo em larga escala, eu tenho como baixar o meu valor. Quando eu vendo em pequena escala, o preço sempre vai aumentar.

Subcategoria I.d - Falta de documentação (DAP)

UA.C1:[...] É complicado, é difícil, porque a gente tem o recurso a ser utilizado, mas pra gente usar o recurso, a gente precisa de oferta. E a gente encontra no caminho alguns percalços pra comprar a demanda que a gente precisa, pra comprar os 30%. [...] Falta da documentação necessária que é solicitada pela legislação aos agricultores.

A Lei 11.947/09 caracteriza esses agricultores em Grupos Formais (organizações produtivas detentoras de Declaração de Aptidão ao PRONAF - DAP Jurídica) e Grupos Informais (agricultores familiares, detentores de Declaração de Aptidão ao PRONAF DAP Física, organizados em grupos) e estes sobre os Fornecedores Individuais (detentores de DAP Física).

São considerados Grupos Formais e Grupos Informais de assentamentos da reforma agrária, comunidades quilombolas e/ou indígenas aqueles em que a composição seja de, no mínimo, 50% 1 (cinquenta por cento mais um) dos associados/cooperados das organizações produtivas, no caso do grupo formal, e 50% 1 (cinquenta por cento mais um) dos fornecedores agricultores familiares, no caso de grupo informal, conforme identificação na (s) DAP (s). Este ainda é um grande obstáculo para alguns pequenos agricultores que ainda, por motivos diversos, não conseguiram sua DAP.

A Resolução 26 CD/FNDE de 17 de junho de 2013 dispõe sobre os limites de venda de gêneros da AF para o PNAE e determina em seu art. 32 que:

Art. 32- O limite individual de venda do agricultor familiar e do empreendedor familiar rural para a alimentação escolar deverá respeitar o valor máximo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), por DAP Familiar /ano/entidade executora, e obedecerá às seguintes regras:

I - Para a comercialização com fornecedores individuais e grupos informais, os contratos individuais firmados deverão respeitar o valor máximo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), por DAP Familiar /ano/EEx.

II - Para a comercialização com grupos formais o montante máximo a ser contratado será o resultado do número de agricultores familiares, munidos de DAP Familiar, inscritos na DAP Jurídica multiplicado pelo limite individual de comercialização, utilizando a seguinte fórmula:

Valor máximo a ser contratado = nº de agricultores familiares (DAPs familiares) inscritos na DAP jurídica x R\$ 20.000,00.

§1º Cabe às cooperativas e/ou associações que firmarem contratos com a EEx. a responsabilidade pelo controle do atendimento do limite individual de venda nos casos de comercialização com os grupos formais.

§2º Cabe às EEx. a responsabilidade pelo controle do atendimento do limite individual de venda nos casos de comercialização com os grupos informais e agricultores individuais. A estas também compete o controle do limite total de venda das cooperativas e associações nos casos de comercialização com grupos formais.

Conforme a legislação vigente, tanto as cooperativas quanto as entidades executoras, EEx, tem a responsabilidade pelo controle do limite de venda para que estes não ultrapassem o máximo permitido. A assinatura do contrato com as escolas pode ser feita com agricultor individual, como também com grupo informal ou grupo formal e até com mais de um deles, dependendo da demanda da escola e do seu número de alunos.

UA.C2: [...] A gente sentou, com cada diretor e cada cooperativa. A gente colocou todos os cooperados, todas as cooperativas numa sala, por classificação, porque depois que a secretaria dá a análise de toda a documentação encaminhada pra eles, eles fazem uma classificação. Se ele é da região, ele fica em primeiro lugar. Se não, vai abrindo o leque [...] [...] Cada agricultor tem uma declaração de Aptidão ao PRONAF, que é emitida pela EMATER, com um limite de 20 mil.[...] Quanto ela conseguir de forma diversificada. Não precisa ser de um gênero, pode ser tudo, legume, mel...Pode fornecer todos os gêneros. Se eu não me engano, esse ano foram 39 gêneros que a agricultura contemplou. Nem todas conseguem pegar todas. [...] Eles já sabem o que ele tem que entregar. Tudo já está no edital. O que eles vão entregar. Quais são os gêneros, periodicidade, quem demanda é a direção da escola, quando ela vai querer determinados gêneros e quantas vezes na semana. Para isso tem autonomia total a direção da escola. Porque depende muito da quantidade de alunos que a escola tem. O gênero, se ele for muito perecível, se eu pedir uma quantidade pra uma semana e tendo 2 mil alunos, eu vou perder gênero. Então, isso depende muito...

Durante o processo de pesquisa, no ano em curso, uma das escolas pesquisadas enfrentou o seguinte problema: a diretora, após a Chamada Pública, assinou contrato com a cooperativa, que por sua vez assinou contrato com mais duas escolas. O fato é que o limite de venda da cooperativa foi ultrapassado e a diretora foi avisada pela Regional Metropolitana, que não poderia continuar comprando. Desde a assinatura do contrato a diretora já havia feito três compras com este fornecedor, porém a partir daí o contrato foi rescindido com esta cooperativa e com todas as escolas com as quais o limite de venda também ultrapassou o teto. Este fato aconteceu com cinco cooperativas e algumas escolas da rede estadual.

UA.C1: [...] Como a gente já pode identificar, esse ano cinco cooperativas que tiveram rescindido o contrato. E assim, uns passaram de R\$400.00,00. Muita coisa...mas a gente só pode identificar isso, depois que os contratos são fechados. Às vezes, ele já começou até já a

fornecer, teve um caso desse aqui, que a gente falou “Paga. Você vai pagar” porque ele já forneceu, vai pagar, já tinha assinado contrato, mas vai rescindir. E eles sabem que vão rescindir mesmo. [...] Eles sabem que não podem. Mesmo que ele tenha o produto pra oferecer, ele não pode vender.

Partindo do princípio da boa fé acreditamos que este problema tenha ocorrido por questões de logística do próprio processo. Uma vez que o controle acontece tardiamente neste processo e por este ser um processo em construção, os mecanismos de gerência ainda estão sendo criados, tanto pelas cooperativas, quanto pelas Entidades Executoras, como pode ser verificado na fala da coordenadora que identificaram tardiamente que o limite havia sido ultrapassado levando ao cancelamento do contrato de algumas escolas no mês de maio deste ano. Consideramos, entretanto, que não tenha havido má fé, e que este problema tenha ocorrido por questões de logística do próprio processo, pois o controle teoricamente acontece, porém ele só é feito após o fechamento dos contratos quando a central os contabiliza.

Este ano a Região Metropolitana V/ SEEDUC já apresentou avanços em relação ao processo de Chamada Pública uma vez que reuniu todas as cooperativas e diretores em uma mesma escola, no mesmo espaço de tempo para que todos se sentissem mais seguros e para que pudessem tirar dúvidas durante a concretização dos contratos. Levando-se em conta que é uma política nova, alguns ajustes ainda precisarão ser feitos e algumas mudanças no formato deverão ser implementadas pelas duas partes a fim de que problemas como este possam ser imediatamente identificados e evitados nas próximas Chamadas Públicas.

UA.C1: [...]A parte burocrática, a documentação e os diretores de escola, sobre a importância do programa, a importância da aquisição, porque a gente tinha uma resistência muito grande dos diretores.[...] Mas lá a gente identificou, quando a gente acompanhou a etapa de habilitação, dos anos de 2014 e 2015, a gente identificou que os agricultores não sabiam que eles tinham que apresentar a cópia do CPF, por exemplo. E aí, às vezes, por ele não apresentar a cópia desse CPF ele era eliminado.

Contudo é fato que tanto diretores quanto agricultores, principalmente, ainda estão em processo de aprendizagem, pois algumas falas revelaram que o agricultor perdeu a chance de fornecer para a escola, pois não sabia que deveria anexar cópia do seu CPF- Cadastro de Pessoa Física ao processo de Chamada Pública, tendo assim perdido a chance para outro agricultor que nem era radicado no município, como ele.

UA.C1: [...] Porque é um aprendizado constante. A evolução tem sido surpreendente. [...] Eu assumi em 2014, se eu não me engano, a primeira chamada pública foi feita em 2011, sem aquisição nenhuma. Em 2012, um por cento; 2013, quase cinco por cento e aí a gente conseguiu chegar ano passado a quinze por cento. [...] E esse ano nós chegamos a vinte por cento. Então a gente tem um trabalho constante pra tentar aumentar esse percentual e chegar ao mínimo que é determinado pela resolução.

É fato que, apesar de todos os problemas e percalços, a evolução em relação à compra da agricultura familiar na rede estadual tem sido notória, pois conforme a própria fala da coordenadora, os números evoluíram de zero em 2011 para vinte por cento no ano de 2016. Entretanto, conforme também pode ser percebido no seu discurso, ainda há certa resistência dos diretores em relação à esta compra. Logo o que se observa é que está havendo uma mudança de paradigma.

A segunda categoria apontada no estudo foi **Percepções desfavoráveis sobre o PNAE** onde abordamos as compreensões que alguns atores da comunidade escolar têm sobre o PNAE e sobre a Agricultura Familiar. Elencamos aqui algumas percepções negativas que tratam da visão assistencialista, que nos dias de hoje ainda perdura neste universo, e de preconceitos e desconfianças entre os atores envolvidos nesta política.

Subcategoria II.a– Visão assistencialista da Alimentação Escolar

UA.D3:[...] A maior parte vem para comer. O dia que não tem comida eles ficam desesperados. graças a Deus a gente não tem esse problema! [...]É muito triste isso, não é? Então a importância que a alimentação tem é a mesma importância da sala de aula, né? Porque se o aluno não estiver alimentado ele não vai produzir nada.

O PNAE além da oferta de refeições tem como objetivos garantir a boa saúde física de crianças e adolescentes, como também contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, a garantia do direito à alimentação no período da aula e a formação de práticas alimentares saudáveis por meio de ações de educação alimentar e nutricional, entre outras iniciativas. Esses objetivos reforçam o papel pedagógico da alimentação no ambiente escolar (FNDE, 2016)

Diferentemente de países onde o objetivo da alimentação escolar existe pura e simplesmente para suprir as necessidades fisiológicas dos estudantes, sejam pobres, ricos, desnutridos ou bem nutridos, no Brasil o Programa da Alimentação Escolar surge na década de 50 com o objetivo de erradicar a desnutrição e conseqüentemente, o fracasso escolar. Desde sua criação seu destino era a população pobre e ignorante que necessitava ir a escola para se alimentar e assim dar conta da desnutrição. Esses princípios serviram para cunhar o programa com uma característica particular, que tem carregado até os dias de hoje e que ainda levanta muitas discussões.

Segundo Moysés e Collares (1995) as discussões centram-se sobre um mero programa assistencialista de suplementação alimentar que para muitos nem deveria estar na escola. A criança e seus direitos, que deveriam ser o objeto primordial, permanecem, muitas vezes, à margem da reflexão. Diferentemente de países onde a alimentação escolar surge como um programa direcionado ao suprimento das necessidades fisiológicas de todas as crianças independente do estado nutricional ou classe econômica, no Brasil ele surgiu com o objetivo de erradicar a desnutrição e sendo assim, minimizar o fracasso escolar.

Esta visão ainda perdura até os dias de hoje, mesmo o programa tendo passado por muitas mudanças estruturais e até conceituais, que passam pelo direito à alimentação e pelo conceito de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável e não pura e simplesmente ao oferecimento de alimentação.

Evidenciamos traços destes pensamentos, ainda nos dias de hoje, que podem ser percebidos nas seguintes falas:

UA.D1:[...]A alimentação escolar vem para cumprir o papel de trazer o aluno pra escola para que não haja tanta evasão. Para que eles tenham um melhor rendimento, né. Ela tem essa pirâmide aí que ela está muito focada na frequência do aluno.

[...] Melhorou muito. Mas que não pode ser o único objetivo, mas que ela contribui e muito para frequência, para o desempenho, contribui.

UA.D3: [...] ainda bem que tem, não é? Ainda bem que tem! A gente percebe que, como eu te falei no início, tem alunos que vem pra escola só pra comer, entendeu?

[...] O nosso aluno é tipo assim, as vezes é como se estivesse pedindo permissão para comer: posso comer mesmo? Entendeu?

Houve também a colocação, por parte de alguns gestores e professores de que alguns alunos vão à escola só para comer, e que se atribuía ao programa o papel de contribuir para a redução da evasão escolar e melhora no desempenho da aprendizagem.

Segundo Abreu (1995), houve uma época em que aconteceu no país um processo de “medicalização” do fracasso escolar, ou seja, a busca de causas individuais e biológicas para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o que isentava a escola da responsabilidade pelos altos índices de evasão e repetência onde se apontava a desnutrição como uma das principais causas.

Entretanto a mesma autora, ao estudar as relações entre desnutrição e aprendizagem afirma que não há comprovação científica para uma relação de causa e efeito. No entanto sabe-se que a fome interfere na aprendizagem uma vez que dificulta a realização de qualquer atividade do ser humano. Para Collares *et al.* (1985) a fome interfere com a disponibilidade orgânica e psíquica para atividades físicas e mentais, por uma questão fisiológica de concentração sobre uma necessidade primária e do próprio déficit energético.

Durante o regime militar a escola destinada às camadas mais populares da população sofreu um esvaziamento de objetivos educacionais e foi transformada em local destinado a atividades assistencialistas. A consequência disso foi a reação de muitos educadores identificando a “merenda” como um entrave para o ensino, o que levou a uma oposição por parte de muitos à prática da alimentação escolar.

Em que medida a política pública de Alimentação Escolar pode superar o caráter assistencialista de “merenda para alunos carentes” e se constituir em garantia do direito de todos a uma alimentação adequada? Primeiramente é necessário que a desvincule da solução para a desnutrição e fracasso escolar, e que o objetivo do programa não é atender à camada pobre da população, mas sim porque ela se traduz num direito de qualquer aluno, independente de sua classe econômica ou estado nutricional como acontece nos países de primeiro mundo.

A despeito deste pensamento alguns sujeitos entrevistados tinham uma visão diferente desta primeira, onde a questão do direito à alimentação já é percebida por eles, diretores e professores, e que inclusive os alunos teriam consciência deste direito. Segundo Portroniere (2010), o programa avançou ao longo do tempo, para além de uma política de assistência, atualmente este visa contribuir para a segurança alimentar e nutricional, o desenvolvimento local sustentável, e desafia os profissionais da escola e os responsáveis técnicos à realização de ações conjuntas de Educação Alimentar e Nutricional. Isso pode ser observado nas seguintes falas:

UA.P3: [...] Eles têm essa noção e não são alienados não. Eles sabem que é um direito, entendeu? Eles questionam, entendeu? Eles sondam até...Eles cobram assim “ o que foi o almoço do turno da manhã?” Pra eles poderem saber se eles estão almoçando a mesma coisa que no turno da tarde.

UA.D5: [...]Então, a gente percebe o antes e o depois. De como o estado hoje em dia consegue garantir essa alimentação de qualidade e mais saudável, se a gente parar pra pensar. Não que antigamente não fosse... a comida era deliciosa, mas visão de hoje em dia qual é?

Conforme já mencionado anteriormente por Dysarz (2015), pesquisas apontam percepções negativas da comunidade escolar sobre a merenda vinculadas a seu histórico assistencialista carregadas de preconceitos. Segundo ela a alimentação escolar como uma atividade externa às atividades pedagógicas e direcionada à camada economicamente menos favorecida, influencia negativamente a adesão ao programa.

Subcategoria II.b - Preconceitos e desconfianças

UA.C1: [...] ainda tem diretores que ficam com um pé atrás[...]

UA.D2: [...] você não sabe se através deste intermediário existe a agricultura familiar?!”

UA.C1: [...] que eles entendam que a gente está aqui querendo comprar, que a gente está disponível, está disposto.

Um fato que nos chamou a atenção e nos levou a criar esta unidade de análise a partir da entrada no campo, conforme podemos encontrar respaldo na literatura:

Na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2004, p. 199) e por que não pensar que produzem a própria realidade, realidade de discurso sempre em movimento.

Sendo assim esta unidade de análise emergiu *a posteriori*, devido à percepção da desconfiança mútua entre os atores: escola e agricultores. Por um lado, os diretores desconfiam da procedência do alimento da agricultura familiar, não se sentem seguros em negociar com representantes dos agricultores, ou seja, com as cooperativas e associações, e

em contrapartida os agricultores, desconfiam do poder público e, portanto, não se sentem seguros em produzir e vender para as escolas. Eles receiam não receber, não conseguir entregar e até investir na produção e depois por algum motivo não conseguirem escoar sua mercadoria e terem prejuízo.

UA.D3: [...] Você não tem como comprar com uma pessoa sem nota! [...] Não tem como! Eu acho que tinha que mudar alguma coisa na lei! [...] É um jogo de empurra o tempo todo e não se chega a lugar nenhum, é igual ao agricultor! Olha só, se o governo federal confiasse que vai ter uma entrega do pequeno agricultor na escola e o diretor da escola com o recurso que recebe vai pagar e prestar contas, não teria esse problema.

Esta fala deixa transparecer uma certa desconfiança mútua entre poder público e agricultor. Aqui o diretor expõe, que eles, enquanto gestores da verba deveriam ter mais autonomia para comprar de agricultores familiares próximos de suas escolas, mesmo que sem nota, pois eles gestores, se responsabilizariam pela prestação de contas. Mas ele mesmo se contradiz quando afirma logo a seguir que não teria como realizar esta compra sem nota, levantando outra questão das compras públicas e da transparência.

A fala do diretor vem corroborar com a prática da prestação de contas, que segundo ele, faz parte da rotina mensal do diretor, onde eles alimentam duas planilhas, uma para os gêneros de um modo geral, e outra com os gêneros da Agricultura Familiar. Esta planilha é encaminhada para o setor financeiro da Regional Metropolitana juntamente com as notas fiscais para conferência e verificação se houve alguma discrepância entre os dados. Estes documentos são todos arquivados para uma eventual fiscalização do poder público, seja através do Tribunal de contas do Estado-TCE, seja pelo Tribunal de Contas da União- TCU, ou pelo próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE.

Existe ainda um elemento essencial no PNAE que é o Conselho de Alimentação Escolar- CAE, que é quem aprova as contas da Entidade Executora, seja ela município ou Estado. Compete ao CAE visitar as escolas, apurar denúncias e aprovar as contas relativas ao programa. Sem esta aprovação o município ou estado pode ter seu repasse da verba para a alimentação escolar suspensa. Cabe a ele, conselho, fiscalizar as compras, verificar as condições de armazenamento dos gêneros, conferir se o cardápio está sendo cumprido segundo a determina a legislação vigente, atestar a aceitação da alimentação por parte dos alunos e inclusive propor ações para a melhoria de todo o processo.

Entretanto quando perguntada nas escolas pesquisadas sobre as visitas do CAE, as duas escolas responderam que não era hábito receber a visita do conselho, apesar de uma das escolas ter uma professora como membro deste conselho e que segundo a diretora ela ajudava dando algumas orientações.

UA.D1: [...] Não, nunca! Acho que o CAE só se vem se receber denúncia.

UA.D3:[...]Não, nunca! Há vinte e poucos anos na escola e nunca recebi!

Não agrada a maioria dos diretores o fato do valor da compra da AF poder ser até 30% maior uma vez que, segundo a lógica deles, o que importa é comprar o melhor gastando menos. Falta aqui uma visão mais geral sobre o programa e sobre os objetivos reais da lei que visam fortalecer o emprego da alimentação saudável e adequada e incentiva a adoção de cardápios regionalizados que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos saudáveis e apoia ao desenvolvimento sustentável, uma vez que incentiva a aquisição de alimentos sazonais e produzidos localmente pela agricultura familiar. Existe ainda por parte dos diretores uma preocupação em não praticar um preço mais alto que o de mercado, o que segundo a visão deles levaria a uma desconfiança da comunidade escolar em relação à lisura destas compras.

UA.D3: [...] Pode-se comprar até 30% mais caro do que a Fundação (FGV). Aí a gente começou a questionar: vem cá, o fornecedor, o vendedor eu compro com essa firma, com a sua firma por exemplo, você tem que seguir a tabela da Fundação Getúlio Vargas. Aí me chega o cara da agricultura, com o mesmo item que você tem aqui, ele tem 30% mais caro, se é para eu comprar com o melhor preço, mas aí eu não posso porque é agricultura familiar, então eu posso comprar 30% mais caro?

UA.D3:[...] a cooperativa só funciona mais ou menos na novela das nove! E olha porque é o “Santo” (risos)

[...]A gente já vê parece que liga o pisca alerta, né? A gente vê que tem algo mas não sabe o que...

Estas falas são muito significativas e importantes, pois externam a descrença do diretor em alguns momentos em relação a todo este processo. Ele atribui, até em tom de deboche e brincadeira, o sentimento que o assola. Quando ele faz esta referência em sua fala sobre a cooperativa e sobre o Santo, ele está fazendo uma alusão à novela que é veiculada em um canal de televisão de muita audiência e muito assistido pela população, onde a história se

desenvolve no meio rural de uma cidade brasileira e mostra a história de conflitos entre um grande produtor e uma pequena cooperativa de agricultores familiares da comunidade, a relação de poder, seus problemas e desafios diários. Esta cooperativa em questão é comandada pelo galã da novela, que luta diariamente em defesa de sua cooperativa, de seus agricultores cooperativados e dos seus ideais.

Há por parte de alguns uma descrença total nas cooperativas ou associações que representam o agricultor familiar, talvez pela falta de proximidade deste agricultor com a escola, talvez pelo fato de ser uma política recente. Ainda existe, por parte de alguns gestores, e até no senso comum, a ideia de que o agricultor é aquela figura ingênua, ignorante, caipira e que é facilmente enganado por pessoas que o manipulam e enganam.

UA.D6:[...] Porque se eu sou um pequeno produtor e se a gente não tem uma infra, nós vamos precisar de alguém, aí nessa hora aparecem os aproveitadores, que pegam dois produtores ou três e montam uma cooperativa...

UA.D2: [...] Eu vou colocar pra vc, eu tenho a sensação, eu não sei se é só o [...] ou se é uma quantidade grande de pessoas. Eu vejo a Agricultura Familiar você lidar direto com o agricultor. [...] Não utilizar o intermediário, e você hoje usa o intermediário, na verdade você não sabe se através deste intermediário existe a agricultura familiar?!

UA.D1: [...] No caso, o que a gente deveria fazer é até uma visita, né ?[...] Para conhecer como que vem de lá.[...] Vamos marcar um dia para visitar. [...] Ninguém pede que a gente vá.[...] A gente só recebe a documentação. Mas eu vejo assim: pra a gente entender (pausa curta) só indo né.[...] Só indo, visitando e até entrevistando esses agricultores que fornecem para essas cooperativas.

Em contrapartida na outra ponta o agricultor também tem seus motivos para desconfiar do poder público e de toda a engrenagem pública. Ele fica inseguro quanto ao pagamento, quanto à demora que pode levar esse processo, fica inseguro quanto a não conseguir cumprir o planejamento e honrar o contrato com as escolas com as quais ele firmou contrato, tem medo das devoluções que podem ocorrer por parte da escola quando seu produto não estiver dentro dos padrões esperados. Enfim, ele também tem vários motivos para ter preconceitos e desconfianças em relação a essas transações. Podemos comprovar isso nas falas que se seguem:

UA.C2: [...] professora, eu prefiro ficar assim[...] Não sei se é um comodismo, um receio[...] medo do desconhecido, porque é uma coisa muito nova né? E aí dá medo né? [...] Com o

Estado.[...] Por exemplo: se o gênero chegar na escola e não for de agrado, a escola pode falar “Devolve! Não aceito!”

[...] Pode ser um receio de não conseguir cumprir o contrato.[...] Quando eu tenho uma cooperativa, eu vou pegando os agricultores, vou gerando conforme a demanda. Agora quando é individual, sou eu com a escola. É muita responsabilidade.

É evidente nesta fala o medo que o desconhecido, no caso uma nova política, com seus processos e fluxos muito ainda inexplorados pelos sujeitos, o que fatalmente leva a desconfiança e descrença.

UA.D4:[...]Porque eles contam com isso, por exemplo: eles vão contar de vender isso e a cooperativa vai te segurar. Por exemplo: A gente vai colocar um preço para trabalhar o ano inteiro, se tiver entressafra [...]. Mas ai é garantia que aquele produtor, tenha, a produção dele vai estar toda escoada, ele não vai perder.[...] Para ele é uma garantia.

UA.C2: É achismo mesmo. Não sei se os agricultores ainda têm um pé atrás em entrar nessa seara com Estado, porque a gente vê tanta propaganda negativa do governo se vai haver o pagamento, a desconfiança, se isso é um impedimento. Tanto que, a [...] que era a única daqui não vieram esse ano, nem falar com a gente. No ano passado, eles compareceram aqui direto. Vinham perguntar “ Me ajuda?”, “Me ajuda a olhar?”, “Me ajuda a ver?”. Esse ano, houve um distanciamento.

Fica claro aqui neste trecho que ainda há um longo caminho a ser percorrido por ambas as partes, pois a desconfiança do agricultor em não ver honrado seu contrato também existe e é real. Tanto que a cooperativa mencionada não retornou este ano para concretizar o contrato com as escolas, talvez por não ter conseguido vencer esta barreira da desconfiança e perder o receio de ter algum prejuízo na transação.

A Coordenadora entende a necessidade de que exista e se desenvolva confiança mútua, pois só desta maneira os problemas serão enfrentados, as arestas poderão ser aparadas e as dificuldades e entraves minimizados. Ela entende que os diretores ainda têm um longo caminho pela frente em relação a adquirir esta segurança. Na fala a seguir ela expõe esse pensamento:

UA.C1:[...] É importante que a gente mostre pro agricultor, que a gente entende a importância dele, que ele tenha credibilidade na gente pra poder fornecer, porque eles ainda ficam inseguros. Eles ficam ainda muito inseguros de colocar toda a produção deles e não ter pra onde vender. Então a gente tem que passar uma credibilidade pra esses agricultores, na forma de fazer o pedido, na forma de pagamento. Que eles entendam que a gente está aqui querendo comprar, que a gente está disponível, está disposto. Que a gente acredita. Acredita nesse alimento mais fresco, mais saudável, que é importante pra gente, mais próximo. Que ele possa produzir pra gente, pra ter demanda.

Embora tenhamos apresentado aqui vários pontos negativos do PNAE, é inegável a percepção de pontos positivos sobre esta política sob a ótica dos atores envolvidos. O programa vem ao longo destes sessenta e um anos evoluindo e se fazendo presente em todas as escolas públicas e filantrópicas do país, não é por acaso que ele é considerado um dos maiores programas do mundo quando se trata de Alimentação Escolar com atendimento universalizado, além servir como referência para outros países quanto a esta política.

Outro ponto apresentado pelos entrevistados como grande avanço foi o fato do programa prever uma conexão entre a Agricultura Familiar, a Educação Alimentar e Nutricional e a Educação Básica, com objetivos e diretrizes pautados no conceito de Segurança Alimentar e Nutricional com reflexos no conceito de sustentabilidade.

A melhoria da alimentação quanto ao enriquecimento e diversificação dos cardápios tem sido alvo de elogios e tem enaltecido o programa. Também foi apontado como um ponto positivo o reconhecimento pela comunidade escolar do papel pedagógico da alimentação e como tal deve ser inserida no contexto curricular, valorizando os hábitos e estilos de vida saudáveis e perpassando todas as áreas de estudo. A inserção de temas ligados a alimentação saudável tem estado mais e mais presente nas aulas, os professores vêm cada vez mais trabalhando a conscientização quanto à questão alimentar com seus alunos, mesmo que em sua grande maioria pelos professores da área de Ciências. E por fim a alimentação como uma questão inter/transdisciplinar, que apesar de ser ainda um desafio já começa, mesmo que de uma maneira pontual, a romper com os antigos paradigmas.

A terceira categoria por nós elencada foi a **Evolução da Alimentação Escolar**. Apesar de o PNAE ter um histórico assistencialista e, portanto, uma mácula um tanto pejorativa, foi notório no decorrer da pesquisa, detectar nas falas dos entrevistados que na percepção deles se trata de uma política com muitos pontos positivos, que são enaltecidos por praticamente toda a comunidade escolar. Vários atores inquiridos reconhecem que o PNAE

tem sido responsável pela promoção de ações voltadas ao consumo de uma alimentação mais saudável e diretrizes que conduzem à valorização de alimentos regionais, através de cardápios planejados para cada município do país.

Subcategoria III.a- Percepções de evolução da alimentação escolar

UA.D1: [...]Um ponto bem positivo é ter os alimentos mais frescos [...]

O cardápio da alimentação escolar é um instrumento que visa assegurar a oferta de uma alimentação saudável e adequada, que garanta o atendimento das necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo e atue como um elemento pedagógico, caracterizando uma importante ação de Educação Alimentar e Nutricional. Assim, tanto o planejamento dos cardápios, bem como o acompanhamento de sua execução, deve estar alinhado para o alcance do objetivo do PNAE. (FNDE, 2016)

A legislação preconiza a oferta de, no mínimo, 3 porções de frutas e hortaliças por semana (200g/aluno/semana), sendo que as bebidas à base de frutas não substituem a obrigatoriedade da oferta de frutas in natura, e ainda limita a oferta e o consumo de alimentos processados de baixo valor nutricional, ricos em açúcar, gordura e sal estabelece um limite para aquisição de alimentos enlatados, embutidos, doces, alimentos compostos, preparações semiprontas ou prontas para o consumo, ou alimentos concentrados. Proíbe, ainda, a aquisição de bebidas com baixo valor nutricional.

De um modo geral, nas duas escolas pesquisadas percebeu-se uma valorização do cardápio pela comunidade escolar, pelo fato de ser elaborado por nutricionista, e de apesar de algumas contradições, atribuir a agricultura familiar a importância de estabelecer um canal da escola com uma alimentação mais fresca e saudável. E também pelo fato de que estarem buscando desenvolver a prática de hábitos alimentares saudáveis. Outro ponto positivo apontado pelos diretores foi o fato deles poderem realizar substituições de acordo com a safra, ou problemas de entrega diversos.

UA.D5: Quando chega a merenda a gente percebe a diferença, quando eu pedia direto a um fornecedor que, é do CEASA, do que o material que vem sendo apresentado aqui. A própria apresentação do material, por exemplo, às vezes vem a terra na batata. É porque foi cultivada há pouco tempo, porque normalmente antes de ir pro CEASA passa por um processo de higienização.

UA.P2: [...] Todo mundo come, briga na fila pela comida!

[...] A gente sente sim... eu até brinco “hoje tem aipim” aí a galera vai toda pra lá.

UA.D3: [...] Até porque a gente é obrigado a seguir o cardápio. No cardápio já tá lá, eu tenho frutas 3 vezes na semana e 2 vezes doce.

A Alimentação Escolar vem então se firmando como uma política pública de Segurança Alimentar e Nutricional e como tal vem se aprimorando. Os cardápios, de acordo com a legislação vigente, estão cada vez mais ricos, variados e com alimentos que respeitam os hábitos alimentares locais. Com o incremento da Agricultura Familiar, ela inclina-se a continuar evoluindo e se tornar cada vez mais saudável. Apesar de alguns problemas e desconfianças é praticamente unânime a percepção de melhoria na alimentação escolar, seja por conta dos cardápios elaborados pelos nutricionistas, seja pela inserção de legumes, frutas e hortaliças várias vezes durante a semana, ou pela presença da agricultura familiar que, segundo algumas opiniões, enriquecem a alimentação com alimentos mais frescos.

Nossa percepção a partir das falas foi que, de uma maneira geral, todos os sujeitos entrevistados, indiscriminadamente reconhecem que a Alimentação Escolar é de grande valia para a saúde dos alunos, admitem que seja um direito que foi conquistado pela sociedade, e que a cada ano que passa a política vai se aprimorando e se tornando mais sólida. Esse pensamento se traduz nas falas onde é comum verificarmos o emprego da palavra “melhoria”, sejam eles professores, diretores ou coordenadores.

No entanto percebemos, também, que os mesmos atores que aplaudem, que elogiam, estes mesmos, desconfiam e criticam, e isto se apresenta bastante controverso. Apesar de admitirem que o programa tenha avançado e se solidificado enquanto política, garantindo o direito a uma alimentação saudável aos alunos, estes mesmos atores apresentam por vezes um discurso ambíguo. Enxergamos que além destes discursos existem várias tensões que não são explícitas, que são veladas, mas que existem, uma contradição social.

UA.D2: [...] Mas você pode com tranquilidade fazer um trabalho limpo, certinho e com ganhos, com ganhos. Renderia muito mais!... Nós teríamos sobra não teríamos falta.

[...] É o que eu te coloquei...se eu pudesse conversar direto com quem está produzindo, eu acho que essa diferença ia pelo menos ficar igual ao preço...

O fato de o gestor admitir que a agricultura familiar foi um ganho para a alimentação, reconhecer que ela pode gerar uma comida mais saudável, mais fresca para seu aluno, não o impede de achar que ele está pagando muito caro por ela. Ele não consegue perceber que este seria um custo justo para com o pequeno agricultor, mesmo entendendo que o pequeno agricultor tenha suas limitações, mesmo reconhecendo seu valor, mesmo apontando isto como um ganho, o gestor na maioria das vezes, não se conforma com a obrigatoriedade desta compra e nem de ter que pagar um preço maior que o de mercado por estes gêneros.

Considerando esta dualidade refletida nas falas dos entrevistados nos perguntamos, o que será que perpassa o cotidiano da Alimentação Escolar em Duque de Caxias que leva a este discurso ambíguo? Por que será que mesmo admitindo ser uma grande e importante política e que tem tido melhorias constantes e sucessivas o gestor se sente tão inseguro? Seria o medo do desconhecido? Receio da lei, que por ser nova, ele ainda não domina todos os seus meandros? Porque o que pudemos apurar foi que mesmo com todas essas inseguranças e receios, mesmo assim essa política ainda tem mais pontos positivos do que negativos.

UA.D1:[...]A gente está cozinhando é para os nossos filhos né, eu tenho merendeira que tem filho aqui, é para os nossos filhos! Então, a gente tem que fazer uma alimentação mais fresquinha, não pode desperdiçar porque pode faltar. Eles tem que comer o que fez hoje, é comido hoje, porque o que não consumir eu não vou guardar.[...]

UA.P3:[...] E é uma comida boa. Une o útil ao agradável. Eu percebo também, eu dou aula em outra escola, não é porque eu estou perto da [...] porque lá a comida é boa, você percebe que o aluno come mesmo!

UA.D3:[...]Por exemplo, o dia que tem peixe. É uma coisa!... é uma coisa de louco e eu ficava muito preocupada porque é filé de peixe [...] Eles amam!

Nas duas escolas pesquisadas podemos perceber que a aceitação da alimentação é grande, tendo em vista os depoimentos dos sujeitos inqueridos durante todo o estudo. Mesmo na escola central, que é uma escola que se localiza no centro do município e possui alunos de classes sócio econômicas um pouco mais elevada, existe uma grande procura por parte dos estudantes, estima-se entre setenta e cinco e oitenta por cento, conforme afirmação dos próprios diretores e professores a adesão à alimentação da escola. Na escola rural a aceitação

pode-se dizer que é maior ainda que na escola central, levando-se em conta que o bairro possui um poder aquisitivo menor do que o do centro.

UA.D5: [...] Então, a gente percebe o antes e o depois. De como o estado hoje em dia consegue garantir essa alimentação de qualidade e mais saudável. Se a gente parar pra pensar. Não que antigamente não fosse! A comida era deliciosa, mas a visão de hoje em dia qual é? E o cardápio?

O planejamento dos cardápios, segundo a nutricionista responsável informou, é disponibilizado mensalmente na página da SEEDUC e são apresentados em três versões: cardápio comum, merenda fria e cardápio indígena. No cardápio comum constam: café da manhã, lanche, almoço e cardápio para escolas de jovens e adultos. O cardápio de merenda fria prevê café da manhã e lanche, e ainda um cardápio para escolas indígenas, composto de cardápios para lanche e almoço. Constam ainda, no site, manuais com alimentos permitidos, orientações e legislação pertinente.

UA.D5::[...]Problema de ajustes. Os alimentos estão chegando bons, de boa qualidade, de boa qualidade. A gente vê se o inhame é bom, se o aipim é bom, se a fruta já vem estragada, mas não! Tá chegando de qualidade! Isso já ajuda. Isso já salva!

UA.D3:[...]O dia que você serve pão com queijo, menina, você fica olhando, acho que a última vez foi a vez que ele comeu na escola.

Nestas falas percebemos que alguns alimentos, por serem mais caros, ainda são considerados supérfluos para alguns alunos e não fazem parte do seu repertório cotidiano, e ao contrário, se mantém bem distante de suas realidades, como é o caso de queijos iogurtes e até algumas frutas e legumes. Segundo Freitas e Silva (2014) a história alimentar mostra a transferência dos valores das classes dominantes para as camadas mais populares e vice-versa. Segundo as autoras o processo de difusão por imitação, na maioria das vezes, é caracterizado como um fenômeno revelador de aspirações das classes menos favorecidas, ao consumo das classes dominantes, como um desejo concreto de ascensão.

Subcategoria III.b – Percepções na melhoria dos hábitos alimentares

UA.P1: [...] Eu sei te dizer que essa prática da alimentação saudável, assim, isso a gente

observa que vem crescendo[...]

Essa subcategoria é a que mais se aproxima da Educação em Saúde. A alimentação é imprescindível para a sobrevivência humana, como necessidade básica e vital, ela é modelada pela cultura sofrendo efeitos da organização da sociedade. Comida abarca seleção, escolhas, ocasiões, ideias e significados, com as interpretações de experiências e situações. Elegemos nossos alimentos por preferências, e tudo isso pode ser melhor aproveitado quando focamos a Educação Alimentar e Nutricional como um instrumento de aprendizagem.

Atribuímos à constante evolução do programa, que culminou com a promulgação da Lei 11.947/09, que tem levado a melhorias significativas na alimentação dos escolares, lhes proporcionando uma alimentação mais rica e variada, principalmente depois da determinação de se incluir nos cardápios semanalmente frutas, verduras e hortaliças. Incluímos nesse rol a restrição e até proibição de vários alimentos ricos em açúcares e gordura e por fim, mas não menos importante, atribuímos ao envolvimento direto de vários professores, o fato de estar havendo uma mudança de comportamento em relação aos hábitos alimentares dos alunos das escolas estudadas. Isso foi revelado nas seguintes falas:

UA.P3: [...] Então você acaba mexendo com a saúde do aluno dentro da escola, porque ele come. Com a vida social, porque economicamente vai ser viável pra ele, ou pro entorno, pra comunidade... [...] Se a comunidade ganha, todo mundo ganha... [...] Direta ou indiretamente está sendo beneficiado com isso.

[...]Porque ao mesmo tempo que eles almoçam aqui, você vê os que não almoçam. Os que almoçam já reclamam: “Você não vai almoçar, pra comer um Fofura?”, “Você vai deixar de almoçar, pra comer um açaí ali na frente?” então eles já fazem essa comparação, eles já sabem que nesse momento, o mais saudável seria almoçar.

UA.D1: [...]Tem melhorado. Principalmente trazer para a sala de aula da escola, o que não deve ser consumido, pelo menos dentro do refeitório. Se em casa, a alimentação deles é essa, mas na escola a gente está aqui para combater.

[...] O nosso aluno amanhã vai tomar iogurte, ele vai comer o pão com ovo, ele vai comer o pão com queijo minas, ele tem essa diversidade no cardápio que muitas das vezes ele não tem em casa. Então, o valor nutricional melhorou muito.

[...] O que a gente pode diversificar para ele, que às vezes ele não tem em casa, aprender dentro da escola a se alimentar dessa forma.

UA.P2:[...]Até pra gente mesmo né? A gente vai para o conselho de classe, comendo um monte de besteira, mesmo sabendo né, que não é por aí que você tem que [...] Com todos da escola, não só os alunos. Até porque né? Tem um grande número de professores com glicose alta, vida sedentária, triglicérides, colesterol.

De certo consideramos que a formação de hábitos alimentares saudáveis seja um aspecto fundamental para a Educação em Saúde, e consideramos, também, que isto requer uma postura crítica de educação, onde não cabem posturas prescritivas, impositivas e acríticas. Pensamos que para isso os alunos necessitam conhecer as possibilidades e que, corroborando com Santos (2003) afirmamos que crianças aprendem de forma ativa, usando não somente “a razão, o intelecto, mas também mobilizando sensações, emoções, sentimentos e a sua intuição”.

Subcategoria III.c – Reflexos na sustentabilidade

UA.A1:[...] E o planeta está cada vez mais faminto, e a gente produz o alimento... Olha que orgulho que é isso ?!

Dysarz (2015) em sua dissertação de mestrado nos traz uma reflexão sobre o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas, de como a temática e os desafios da sustentabilidade assumem um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e dos padrões de produção, de abastecimento, de comercialização, de distribuição e de consumo de alimentos.

No contexto deste Marco, “sustentabilidade”, inspirada em seu conceito original (ONU, 1987) e no conceito de “ecologia integral” (BOFF, 1999; DELLORS, 1999), não se limita à dimensão ambiental, mas estende-se às relações humanas, sociais e econômicas estabelecidas em todas as etapas do sistema alimentar. Assim, a EAN quando promove a alimentação saudável refere-se à satisfação das necessidades alimentares dos indivíduos e populações, no curto e no longo prazos, que não implique o sacrifício dos recursos naturais renováveis e não renováveis e que envolva relações econômicas e sociais estabelecidas a partir dos parâmetros da ética, da justiça, da equidade e da soberania.

O modelo de desenvolvimento do país sempre privilegiou através das políticas governamentais os grandes proprietários, que na grande maioria, cultivavam a monocultura de exportação, fato este que sempre relegou o pequeno agricultor a uma posição inferior.

O reconhecimento da importância da agricultura familiar vem proporcionando o desenvolvimento local de pequenas áreas rurais e conseqüentemente o aumento de oportunidades de trabalho, o que tem atribuído à AF um importante papel social no meio

rural-urbano das pequenas cidades, posto que vem, por conseguinte, promovendo a sustentabilidade.

A busca por uma alimentação mais saudável, orgânica, artesanal, e minimamente processada, vem cada vez mais sendo procurada e praticada por aqueles que almejam levar uma vida mais saudável e longe de problemas causados pela má alimentação como obesidade, diabetes e hipertensão.

Uma vez inserido nas políticas públicas que objetivam a SAN, e com o apoio das lutas sindicais por uma série de melhorias e benefícios para a categoria, o agricultor familiar vem se legitimando social, política e economicamente. A Alimentação Escolar, principalmente a partir da obrigatoriedade de compra da AF pelos estados e municípios, vêm proporcionando uma efetiva mudança neste quadro.

Sem exceção, todos os sujeitos inquiridos concordam que a política da Alimentação Escolar, principalmente a partir da obrigatoriedade da compra da AF, é um grande propulsor da sustentabilidade, mesmo sofrendo resistência ou desconfianças em relação à operacionalização desta compra.

UA.A1: [...] Porque os grandes produtores só produzem o milho, a soja, na verdade a gente só consome o subproduto, não consome diretamente o milho, né? Então os grandes produtores só produzem isso. Nós pequenos é que produzimos o próprio alimento!

UA.D2: [...] É um projeto, é um programa de governo maravilhoso, tá? Maravilhoso! Tem até a finalidade de fixar o homem no campo!

UA.D1: [...] de estar ajudando aquele agricultor né, que trabalha lá no seu terreno, na sua fazenda.

UA.C1: [...]Eu acho que ela tem muitos pontos positivos. Essa questão da alimentação saudável, da produção local. Mas o programa tem muitos pontos positivos e tem crescido muito. Eu acho que a adesão tem crescido muito. Essa questão de acreditar mesmo no programa. Todo mundo, ambas as partes. Eu acho isso importante, porque faz com que o programa cresça. Eu acho que tem muitos pontos positivos.

UA.A1: [...] Até que apareceu essa oportunidade da gente vender direto pra merenda escolar, que agrega até um pouco mais de valor ao nosso produto.[...]As crianças, as escolas recebem um produto melhor...

[...] Hoje pra gente está sendo de grande valia, né? Porque hoje a gente produz tudo pra Alimentação Escolar.

A quarta categoria *A alimentação e o enfoque pedagógico* abarca a questão pedagógica da alimentação e traz para a reflexão o papel do professor enquanto facilitador deste processo uma vez que sob este novo olhar, o PNAE possibilita à escola se tornar local e tempo de aprendizado na formação de melhores hábitos alimentares para crianças, jovens e adultos.

Conforme as diretrizes do PNAE a Educação Alimentar e Nutricional é considerada instrumento pedagógico para a promoção da saúde e nutrição numa perspectiva mais abrangente de construção da cidadania, visto que é postulado que ela ultrapasse a abordagem pura e simplesmente informativa ou biologicista sobre alimentos. A escola então, se apresenta como um espaço favorável para proporcionar a esses alunos os conhecimentos e vivências necessários, que venham empoderá-los para que eles, ao longo de suas vidas, possam fazer as melhores escolhas no que se refere à alimentação e nutrição, possibilitando, assim, o protagonismo de suas escolhas e de suas vidas.

SubcategoriaIV.a -A questão alimentar através de atividades pedagógicas

UA.P2: [...]Nós fizemos palestra com a [...] que é nutricionista. A palestra foi muito boa. [...]foi para os alunos do segundo e terceiro ano.

Santos (2005) é favorável à inclusão dos temas que envolvam a educação em saúde e nutrição nos projetos pedagógicos dos diferentes níveis de ensino para favorecer aos sujeitos a criticidade das informações que circulam. Ele acrescenta ser importante abordar estes temas nas discussões político-filosóficas do ensino brasileiro, não os reduzindo à mera inclusão de conteúdos.

Estas atividades necessitam de continuidade, pois se trata de um processo em que os resultados não surgem em curto prazo. Porém deve-se atentar para o fato de que a inclusão da temática da Segurança Alimentar e Nutricional nos projetos pedagógicos das escolas, sem um arcabouço consistente, apenas demonstraria mais um conteúdo.

Para a autora uma maior interconexão sociologia-antropologia-educação poderia preencher o vazio conceitual das atuais abordagens educativas no campo da educação alimentar e nutricional (SANTOS, 2005).

Aos professores cabe então um papel de destaque na condução desse tema e na busca e construção conhecimentos sobre saúde, alimentação e nutrição, de forma integrada e dialógica com seus alunos na estrutura curricular das escolas. A sensibilização dos professores faz-se, então, necessária para que exerçam este importante papel.

Concordamos com Santos (2003) quando ela afirma que a construção de hábitos alimentares também se dá por um processo de aprendizagem e, portanto, de interação com o conhecimento, sendo esse resultante *da dinâmica dos aspectos do físico, do biológico e do social, inseparáveis e simultâneos*, entretanto admitimos, também, que para isto ocorrer e se tornar realidade é necessário que a escola apresente aos alunos experiências diversas para que venham fazer parte do seu repertório.

UA.P1:[...] Campanha com os professores de biologia, nós fizemos um mural logo que começou o ano pra incentivar . Quando começaram os problemas a gente fez esse mural.

[...] Eu acho que surtiu efeito e acho que é isso que eu estou falando, é a questão mesmo do exemplo. Eles vão passando esse pensamento. Os professores e os alunos também, de que não pode, de que não quer fazer. Então isso acaba de um ano pro outro melhorando, né?

UA.D6: [...] Uma coisa bonita e falando na saúde e bem estar, até com o nome saúde e bem estar! Embaixo as proteínas que seu corpo precisa, ficou bacana! Então com esse material a gente fez um trabalho dentro da escola na época. [...] Então a grande questão é: quando eles questionam, tem um questionário, da abobrinha, quem não gosta, aí a gente mostra pra eles...

UA.D1:[...]E já tivemos também o chefe de cozinha visitando também a escola aqui.[...]Aí eles começaram a questionar da forma que fazia. Tivemos a [...] o ano retrasado, fazendo um trabalho aqui, que surtiu um livro, que tem até o nome dos alunos. Isso foi muito bom. Ela também ensinou a cozinhar, né, o pouco que eles podem transformar, fazer colorido.

UA.P2:[..]nós fizemos um power point de apresentação, em que ela colocava o slogan, que falava que a gente comprava desse produtor, que ele vem lá de Xerém, é o aipim que a gente come!

[...] Tem um cartaz enorme lá dizendo o que pode e o que não pode e o motivo. Sempre nós temos o hábito de ter o cardápio, pra ver o que vai ter no dia seguinte. Então tem sim um planejamento.

[...]E sobre os hábitos alimentares, nós temos os professores de Biologia, Química, de Ciências fazem muito bem esse trabalho. Nós temos muito isso, até porque nós trabalhamos com curso voltado para o Normal. Então quando eles vão dar aula praticas sempre tem

alguém falando de alimentação, alimentação saudável. Então os professores de Ciências, os de Laboratórios, todos eles tocam por conta da Nutrição.

[...]pra trabalhar esse tema pra abordar, os de Ciências, os outros tem que abraçar mais a causa. Não que eles não estejam, mas precisam abraçar mais a causa! Teve o trabalho da [...] de expor o sódio, o açúcar nos alimentos. [...] já que ela trabalha com Química, ela também falou sobre a química, nos alimentos e fez um trabalho legal [...] independente de ser projeto ou não, ela sempre está tocando nesse assunto. Professora de Ciências do terceiro ano e Biologia do primeiro. Sempre está tocando nesse assunto. É uma constante ela falar. Até mesmo quando a gente tá comendo, ela vem e fala.

A partir das entrevistas com os diversos atores da escola, diretores, coordenadores e professores pudemos perceber que os professores foram unânimes em afirmar que, acreditam que estudar e conhecer mais sobre o tema alimentação seja muito importante para a vida dos alunos e para suas escolhas futuras na vida. Conforme pode ser evidenciado nas falas acima, na medida em que a entrevista ia fluindo eles enumeraram vários trabalhos e atividades pedagógicas envolvendo alimentação saudável e nutrição desenvolvidas nas escolas. Muitos já fazem algum tipo de trabalho empírico e instintivo sobre o assunto inclusive no refeitório durante as refeições. Porém verificamos, a partir de suas falas que os professores da área de Ciências são os que mais planejam e inserem a alimentação nas suas aulas em forma de conteúdo curricular, ou como alguma atividade pedagógica.

Figura 8: Trabalhos de Ciências – EAN





Trabalhos fotografados com autorização da diretora da escola central

Figura 9: Trabalho de Química - O sal e o açúcar dos alimentos



Trabalhos fotografados com autorização da diretora da escola central

Subcategoria IV.b – O Projeto Político Pedagógico e o tema alimentação saudável

UA.D1: [...]E isso seria bom inserir no currículo. Mas aí tem que ser uma vontade também deles, né? Porque é uma proposta nossa.

Em revisão de literatura para o presente estudo encontramos em Cunha et al (2010), que com as constantes reformulações, o PNAE tem avançado em seus objetivos. Dentre estes, se destacam as recomendações acerca da necessidade de estímulo de hábitos alimentares saudáveis no âmbito escolar e a incorporação do tema alimentação saudável ao Projeto Político Pedagógico da escola, de forma transversal, propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares.

UA.P3: [...]você fala de alimentação, quando você fala de saúde...Por que assim, eu aprendo isso pra que? Então quando você dá significado ao aprendizado, eu acho que vale muito mais.

[...] Enquanto professor de Ciências, eu me sinto[...] Eu me sinto à vontade de ensinar até onde vai o meu conhecimento sobre o assunto pra eles. Eu me sinto à vontade pra cobrar.

[...]Em relação ao PPP é bem rico[...] eu sei que quando não é de alimentação de forma direta, todo ano, quando a gente reformula, a gente procura colocar alguma coisa relacionada a saúde.

UA.P1: [...]Lá no refeitório, você vai chegar lá estão uns desenhos, com X em vermelho, não consumir. Porque dentro do refeitório é só alimentação oferecida no cardápio,

UA.D1: [...]Mas tem condição de inserir, a proposta é tentar inserir.

UA.D6: [...]Dentro de Ciências, nutrientes, a questão da saúde... [...] No planejamento de Ciências. [...] Agora a gente está mais na questão da saúde, não tem mais aquela semana separada.[...] Ele recebe essa formação por causa das aulas, por causa da saúde.

Todavia após conversa com os coordenadores pedagógicos e análise dos PPPs, verificamos que estes não abordam especificamente o tema alimentação saudável, entretanto eles tratam do assunto enquanto questões de saúde e pudemos perceber, também, que apesar de professores de áreas distintas trabalharem o tema, este se concentra nas aulas dos professores da área de Ciências.

Subcategoria IV.c – A conscientização sobre as escolhas alimentares saudáveis

UA.P1: [...] todos nós enquanto profissionais de educação a gente sempre fez [...]a gente tem como interferir na prática. Isso é uma prática nossa!

Conforme afirmam Freitas e Silva (2014), comida não é apenas fonte de nutrição. Em todas as sociedades humanas, há diversos papéis para definir a importância deste objeto profundamente entrelaçado aos aspectos sociais, religiosos e econômicos do dia a dia. E como tal ela envolve vários significados que exprimem relações sociais.

Pudemos perceber que a alimentação escolar pode ser considerada um instrumento pedagógico para promoção da saúde e nutrição, contextualizando as práticas de educação nutricional numa perspectiva mais ampla de construção da cidadania, entretanto verificamos que ainda há o predomínio de ações de caráter informativo sobre os alimentos de uma concepção do aprender a comer.

A sensibilização dos professores sobre seu papel de facilitador na construção dos temas sobre saúde, alimentação e nutrição através atividades multidisciplinares parece ser um dos caminhos para que estes conhecimentos possam fazer parte da estrutura curricular básica da escola.

UA.P1: [...] A questão da cantina não tem em nenhuma escola mais. A questão da alimentação, é só o que dá aqui. Alguns alunos assim, durante algum tempo insistiram naquela prática de trazer uma batata palha, aquelas coisas. Eles tentam burlar de alguma maneira. Mas assim, a gente observa que eles estão conseguindo entrar no ritmo.

[...] É uma coisa que leva um tempo. Pra vc fazer essa mudança de pensamento e de comportamento. Porque todos nós temos essa questão do refrigerante, do doce... [...] mas antes eles tentavam burlar de alguma maneira. Trazer escondido na mochila, né?

[...]É como se fosse assim, um processo de resistência e ele fosse diminuindo. Num primeiro momento você tem a resistência, você tem aquele embate e aquela coisa de tentar burlar a ao longo do tempo vai tendo uma aceitação e depois faz parte...incorporando na vida deles, que é o que a gente espera.

UA.D1: [...]Sentamos com esses professores. Tem melhorado já!

UA.P2:[...]O aluno, principalmente do segundo e do terceiro ano, tem essa consciência que ali no refeitório ele não pode levar produtos industrializados, não pode levar o refrigerante, que é muito mais saudável a comida que é servida ali!

[...]De repente, a gente está comendo uma coisa e ela dá uma aula pra gente. É um hábito dela. Então nós temos sim. Nós temos professores trabalhando e alguns trabalhos, que eu me lembro e a palestra da [...] que foi bem legal. Até porque era terceiro ano né? Então a gente sabe que eles vão sair dali e vão reproduzir. Eles vão assumir as turmas, um multiplicador.

[...]tinha por hábito, toda reunião de responsáveis, toda oportunidade de reunião que ela tinha com os alunos, ela sempre, além de prestar contas, ela sempre dizia porque da merenda assim. Porque não pode das proibições dos produtos industrializados. Então ela explicava o porquê.

UA.P3:[...] Porque eu almoço com eles, eu costumo ir ao refeitório, sabe? [...] Tira essa colher, tem que comer de garfo e faca, entendeu? Por que só botou arroz e feijão? Ah...porque lá é carne de porco e eu não gosto. Experimenta! Você nunca experimentou, e como você sabe que não gosta? Então eu tenho essa proximidade com os alunos, então eu escuto bem.[...] entendeu? Eu faço esse momento com eles, de dentro do refeitório.

[...] Então querendo ou não, a gente estando lá, a gente faz esse trabalho com eles.

[...]Então quando a gente conversa dentro de sala de aula “Professora, sabe qual é a comida de hoje?” Porque eles sabem que eu almoço com eles, então eles me contam ou me perguntam. Aí eu falei assim “De manhã eu comi macarrão com carne moída”, “Ih professora, só carboidrato e proteína!”

[...]Professora, quem é que botou ali que a gente vai comer dia tal, tal coisa?” A gente fala, que vem da SEDUC, que vem pronto, não é aleatório, que as combinações....pra combinar carboidrato, proteína, sais minerais...E aí você já conversa com eles, eles já conhecem.

[...]Mas logo no começo da Agricultura Familiar[...]a gente conversava. Eu sempre fiz a política do que pra isso serve, do que pra isso não serve os alimentos, o escovar os dentes, entendeu?

Subcategoria IV.d – Perspectiva inter/transdisciplinar – uma mudança de paradigma.

UA.P3: [...] nem tudo que eu estou ensinando em Ciências é significativo pra ele. Então eu acho que, quando você fala de algo que está próximo....”

Contra-pondo-se, então a compartimentalização e especialização do saber, a complexidade alerta para as insuficiências da fragmentação do conhecimento do modelo disciplinar e indica que olhemos também para o que está entre, através e além das disciplinas coadunando com a transdisciplinaridade .(NICOLESCU, 2005).

Assim, a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Deste modo a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre aberto para novos processos.

Uma postura inter ou transdisciplinar revela a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante que por sua vez perpassam todos os aspectos da organização escolar. No nosso entendimento, uma ação educativa numa perspectiva transdisciplinar exige uma postura mais transformadora, que venha a romper com os antigos e tradicionais paradigmas, acompanhar as transformações do mundo e apropriar-se da riqueza da diversidade. Pudemos identificar nas falas que se seguem que, a despeito do nosso sistema disciplinar, que já podemos perceber um movimento interdisciplinar pelos professores das escolas pesquisadas.

UA.DI:[...] Desde o fundamental você está ensinando a forma que ele deve comer a forma como, os tipos de alimentos que tem, o que tem mais sal, o que tem menos sal, menos açúcar. Só que na hora de ir isso na prática, fazer o trabalho quantificar lá, para eles é fácil. Agora saber explicar isso que o é difícil, o que é agricultura familiar? O que a gente pode comprar? Então, precisa de mais pessoas que estejam envolvidas em sala de aula.

[...] professor de química, professor de biologia, ele está falando da alimentação mas a gente precisaria nessa fala dele, da alimentação, ou com o pedagogo da área de PPIP, que é prática pedagógica, ele inserir um conteúdo que falasse do PNAE, da agricultura familiar dessa porcentagem que é retirada para dar a vez aquele agricultor. [...] Uma alimentação mais saudável.

[...]Melhorou? Melhorou. Então surgiu daí também. Essa problemática deles trazerem para complementar a alimentação. Então, não pode.

UA.DI:[...] A escola está fazendo. Primeiro instintivamente, porque estava se cobrando por causa das guloseimas. Ai nós fomos, sentamos com quem é de direito. Não adianta só a gente

da gestão falar, colocar cartazes. Vamos lá, ai foi para dentro do pedagógico.[...] Por que não pode? Porque tem esse alto índice aqui, porque afeta a parte cardíaca..

UA.P2: [...] Ano passado, tivemos esse hábito de ter um encontro com os professores, que é do planejamento, que quando elaborava um projeto, a gente tinha o hábito de todo mundo abraçar aquele projeto.

UA.P1: [...] Agora em relação a projetos, são os profissionais da área de biologia, química. São os que ficam mais engajados [...] Puxam a responsabilidade, e também por exemplo, é um conteúdo que às vezes está linkado com o currículo mínimo, você pode trabalhar...Então você já faz aquele trabalho voltado pra prática.

[...] Esse trabalho foi muito bacana mesmo! Foi muito chocante pra gente e pra eles [...] Muito bacana esse trabalho que ficou lá exposto. E os murais também, né? Que nós fizemos pra incentivar também. Então, assim, este ano a gente observa que não está como no ano passado.

[...] Na verdade o que acontece? Os projetos que são desenvolvidos na escola eles são desenvolvidos em parcerias, né? Então por exemplo, ele foi idealizado pelo professor daquela área, que busca parceria com profissionais, outros professores que não são da área. Então por exemplo, biologia busca com portugueses, entendeu? Acontece de forma interdisciplinar...Ele é idealizado normalmente por um professor que se sente mais confortável no assunto, e aí ele busca parceria com professor de artes pra poder produzir alguma coisa...

UA.P3: [...] A gente já chegou a trazer alimentos pra dentro da sala. Frutas, legumes, dividimos em grupo pra estudar as vitaminas. Então a gente tem esses alunos que estão comigo no nono ano, hoje, são meus alunos do sexto ano...

[...] Nem tudo fica, entendeu? Nem tudo que eu estou ensinando em Ciências é significativo pra ele. Então eu acho que, quando você fala de algo que está próximo....

Freitas e Silva (2014) nos levam a refletir quando dizem que ao incluirmos o termo comida como uma categoria agregadora do conceito de alimentação humana nas recomendações de promoção de alimentação saudável, agregamos saberes e abrimos perspectivas ao conhecimento interdisciplinar da nutrição.

Contudo apesar de termos notado alguns esforços no que se refere a interdisciplinaridade na prática de alguns docentes, quando o tema abordado é alimentação, os

conteúdos ou atividades curriculares conservam uma conexão estreita com o Ensino de Ciências. Contudo seria ingênuo afirmar que a transdisciplinaridade já se traduz numa realidade nas escolas pesquisadas, porém podemos perceber que a disciplinarização ainda é um traço forte em nosso sistema de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar Complexo é pensar em movimento, ou seja, em processo. Dialogar com as diversas visões e, através do olhar holográfico, pensar transdisciplinar, complementando as diversas dimensões do homem e do conhecimento, chegar a um macroconceito. (MORIN, 1991)

Este estudo sinaliza que a comida simboliza uma maneira de expressar as relações entre os indivíduos. E os alimentos por sua vez representam papéis variados na sociedade, posto que sustentam relações sociais e possuem uma dimensão sociocultural, que está para além do aspecto nutritivo. Segundo Freitas e Silva (2014) a comida se apresenta como uma categoria agregadora de percepções e apreciações sobre as quais o indivíduo age e representa.

A Lei nº 11.947/2009, ao tornar obrigatória a compra de gêneros da agricultura familiar pelas escolas, apoia o pequeno produtor quanto à aquisição de seus alimentos uma vez que cria meios para que este possa comercializá-los, através da dispensa do processo licitatório, além de fixar esta família no campo.

Quanto aos objetivos deste estudo, buscou-se investigar como se dão os arranjos e processos que envolvem a aquisição de gêneros oriundos da Agricultura Familiar em duas escolas estaduais do município de Duque de Caxias, e se esta proximidade com a AF propicia uma abordagem pedagógica e transdisciplinar de EAN através dos conteúdos curriculares e práticas educativas e as relações existentes neste processo. Podemos concluir que a presença deste alimento na escola tem suscitado um movimento positivo em relação a uma alimentação mais saudável.

A presente pesquisa revelou várias dificuldades encontradas, tanto pelos gestores locais do PNAE (diretores e coordenadores), quanto pelos agricultores. Problemas como: produção local insuficiente, falta de certificação pelos agricultores (DAP), elevado custo, desorganização dos órgãos envolvidos, falta de planejamento por parte do agricultor e gestor responsável pelo programa, dificuldade quanto à logística de entrega, desrespeito à sazonalidade, descrença por parte dos diretores em relação à procedência dos alimentos e à legalidade do agricultor familiar e por parte do agricultor descrença no poder público e na garantia de escoamento da sua produção. Todos estes fatores vêm contribuindo para estrangular e dificultar este processo. Sem dúvida estes entraves criam resistências diárias e estranhamentos na relação entre as partes.

Entretanto o estudo também evidenciou que, nas localidades onde os sujeitos envolvidos encontram algum apoio e conseguem estabelecer um canal de comunicação e

diálogo para mutuamente buscarem soluções e alternativas para transpor esses gargalos, esta política sem dúvida tem contribuído para o desenvolvimento local e regional, para inclusão social, para movimentação e fortalecimento da economia local, e o enriquecimento da alimentação escolar, na medida em que aumenta o fornecimento de alimentos frescos, e com isso promove o consumo de alimentos mais saudáveis por parte dos alunos. Percebemos que mesmo com todas as dificuldades apontadas durante o estudo, a presença da AF nas escolas estaduais do município de Duque de Caxias vem aumentando significativamente, haja visto que as compras destes gêneros tiveram uma grande evolução. Em 2013 nenhuma escola adquiriu, em 2014 setenta e três escolas executaram a compra e em 2016 a previsão é que oitenta e uma escolas, de um total de oitenta e três adquiram gêneros oriundos da AF.

Pudemos verificar, ao longo dos quase vinte e cinco anos dedicados a Alimentação Escolar, que devido a nossa formação disciplinar e compartimentalizada, muitas dificuldades são encontradas neste percurso, entretanto a busca por uma vida mais saudável e consequentemente por hábitos alimentares saudáveis aliados ao grande potencial educativo que a escola oferece, isto sem dúvida, lhe confere um papel de destaque neste processo, no que tange a busca por uma Educação Alimentar e Nutricional crítica para os escolares. Observamos ao longo de nossa jornada profissional, e evidenciado pela presente pesquisa, uma relação direta entre Educação em Ciências e os objetivos do Programa Nacional de Alimentação Escolar, tendo em vista que os professores da área tendem a se envolver mais com o tema.

Ao não se trabalhar a relação do conhecimento com o todo, o conhecimento perde seu sentido existencial e assume uma ideia de neutralidade e objetividade causadas pela compartimentalização. Ao contrário da transdisciplinaridade que incrementa a aprendizagem, haja vista que trabalha com múltiplas dimensões: mentais, emocionais e corporais, num movimento de cruzamento de relações de conhecimento que provoquem no aluno um real envolvimento com o próprio conhecimento. Forma-se aí uma ideia de rede onde o indivíduo se torna o eixo dessas interações.

A transdisciplinaridade refere-se, portanto, ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, diferentemente da hierarquização dos saberes onde se costuma atribuir mais importância aos saberes oriundos das ciências exatas. Nela todos os saberes tem a mesma importância. A experiência de Morin (2007) nos traz reflexões importantes sobre a escola e de como o tema alimentação, abordado sob a ótica do pensamento complexo pode vir a contribuir para o desenvolvimento de ações que

promovam a melhoria do hábito alimentar e das condições de saúde e dos alunos, sendo um local oportuno para a concretização de iniciativas que promovam a saúde.

Sendo assim o pensamento complexo faz uma ferrenha crítica ao currículo escolar fragmentado em disciplinas e compartimentalizado tendo em vista que isto impossibilita que se tenha a visão do todo, e ainda limita o conhecimento e dificulta a aprendizagem. Ele também faz suas críticas à interdisciplinaridade uma vez que nela, cada disciplina contribuirá isoladamente com seus próprios conhecimentos para um determinado tema, ao passo que a adoção da transdisciplinaridade possibilitaria a busca de todas as relações que permeiam o conhecimento sem a adoção de conceitos fechados e estanques.

Entendemos que a formulação do *pensamento complexo* se contrapõe aos paradigmas que se baseiam na visão unidimensional, especializada e fragmentadora, que reduzem a realidade para analisá-la e compreendê-la, se ao contrário da compartimentalização do conhecimento em racionalizações abstratas, se buscássemos a promoção de uma educação que tivesse significado para o aluno onde ele pudesse vivenciar essas experiências em seu cotidiano, poder-se-ia alcançar uma educação sem dissociações abstratas, e que traduzissem o todo e não as partes dissociadas.

A Educação Alimentar e Nutricional se traduz, portanto, num dispositivo importante neste processo quando pauta questões básicas e estruturais uma vez que aborda o sistema alimentar em sua totalidade. A alimentação escolar vem sendo considerada um instrumento pedagógico para promoção da saúde e nutrição, uma vez que insere as práticas de EAN numa perspectiva mais ampla de construção da cidadania, que vão além das abordagens de caráter informativo sobre os alimentos, com predomínio de uma concepção do aprender a comer.

É defendida por vários autores a inclusão dos temas que envolvam a Educação em Saúde e nutrição no ensino nos diferentes níveis da educação básica, de modo a favorecer aos sujeitos envolvidos uma postura crítica em relação às informações que circulam, não reduzindo a uma pura e simples inclusão de conteúdos ou apenas alusão ao tema nos seus Projetos Políticos Pedagógicos. E ainda defendem uma abordagem multidisciplinar deste tema para que as experiências tenham êxito e envolvam, de fato, a Educação em Saúde e nutrição.

Porém evidenciou-se na pesquisa que, quase na sua totalidade, os professores que planejam e inserem o tema “alimentação” nas suas aulas em forma de conteúdo curricular, ou como alguma atividade pedagógica, são basicamente os da área de Ciências. Quanto à inclusão do tema no PPP, após conversa com os coordenadores pedagógicos e análise dos PPPs, verificamos que estes não abordam especificamente o tema “alimentação saudável e

nutrição”, entretanto eles tratam do assunto enquanto questões de saúde e sempre incluem a temática em algum assunto ou conteúdo relacionado à saúde.

Um novo olhar que se impõe ao processo ensino/aprendizagem, parte então de uma visão holográfica e transdisciplinar que na medida em que resgatam o sentido do conhecimento, não mais fragmentado, possibilitam a aprendizagem como um processo prazeroso. Desta forma o conhecimento não mais se configuraria como algo estático e imutável, mas sim dinâmico e provisório, partindo do processo histórico do indivíduo.

Assegurar, portanto, o direito a uma alimentação adequada nos diferentes contextos socioculturais se apresenta, nos dias de hoje, como um grande desafio, porém, não restam dúvidas que há a necessidade do incremento de ações educativas para que os programas de saúde e nutrição das escolas possam realmente ter uma importância significativa na vida destes alunos e para isso é necessário, também, que ela se assuma como espaço de socialização e vivências e que sendo assim, possibilite que todos se instituaem como sujeitos socioculturais.

Faz-se necessário, portanto, um elenco de atividades contínuas uma vez que entende-se que este é um processo a longo prazo, e que necessita da sensibilização dos professores sobre seu papel de facilitador na construção dos temas sobre saúde, alimentação e nutrição, através de metodologias inovadoras e integradoras e que não se restrinjam somente a sala de aula, mas que ultrapassem as fronteiras do saber escolar e levem os alunos a ter postura dialógica e crítica para suas vidas, posto que a alimentação se constitui numa prática social do cotidiano e a escola.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANDH- **Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos**. Diretrizes Voluntárias para o Direito à Alimentação Adequada. Brasília, 2005.

ABREU, M. **Alimentação Escolar**: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? Em aberto 67,1995.

ALTAFIN, Iara - **Reflexões Sobre O Conceito de Agricultura Familiar**. Brasília: CDS/UnB, 2007 –disponível em: <http://www.feis.unesp.br>. Acesso em 09/08/16.

ALVES, Nilda. **Tecer conhecimento em rede**. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org.) O sentido da escola. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Educação e realidade, Porto Alegre, V14, 1989.

ARROYO, Miguel (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991b.

BAVARESCO, P. A.; MAURO, F. **Agricultura familiar brasileira no Programa Nacional de Alimentação Escolar**: garantia de mercado aos agricultores e de segurança alimentar e nutricional aos alunos da rede pública de ensino. Santiago, Chile: FAO, 2012. Fórum de especialistas: Programas de Alimentação Escolar para América Latina e Caribe. Disponível em: Acesso em: 5 ago de 2016.

BELIK, Walter; DEL GROSSI, Mauro. **O programa Fome Zero no contexto das políticas sociais no Brasil**. Texto preparado para o painel políticas de combate à pobreza: segurança alimentar, nutrição, renda mínima e ganhos de produtividade na agricultura. Juiz de Fora, 2003

BEZERRA, JAB. **Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr.2009

BEZERRA, JAB. **Comer na escola - significados e implicações**[tese]. Fortaleza (CE): Universidade Federal do Ceará; 2002.

BIZZO, MLG; LEDER, L. **Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Rev. Nutr. Vol 18 no.5. Campinas Set/Out 2005.

BÖGUS CM. **A promoção da saúde e a pesquisa avaliativa**. In: Villela WV, Kalckmann S, Pessoto UC, organizadores. Investigar para o SUS: construindo linhas de pesquisa. São Paulo: Instituto de Saúde; 2002. p. 49-58.

BOOG, M.C.F. **O professor e a alimentação escolar**: ensinando a amar a terra e o que a terra produz. Campinas, SP: Komedi, 2008.

BOURDIEU, P. Compreender. In: _____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRASIL. Casa Civil. Lei no. 11.326 de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692. Brasília, 1996a.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília, 1996b

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura; 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e Ética. Brasília (DF); 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. – Brasília, DF. MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

_____. Ministério da Saúde e Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação. Relatório da Oficina de estratégias para Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas. Ministério da Saúde e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 2006.

_____. Ministério da Saúde E Ministério da Educação. Portaria Interministerial MS/MEC nº 1010 de 08/05/2006.

_____. Ministério da Saúde. Manual do professor: promovendo a alimentação saudável. 1ª ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2008a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997b

_____. Pronunciamento do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional. Brasília: Presidência da República, 2003b

_____. Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília (DF), 2013b.

_____. Resolução FNDE nº 32 de 10 de agosto de 2006. Estabelece as normas para execução do Programa Nacional de Alimentação. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; 2006.

CARNEIRO, M.J. **Política pública e agricultura familiar:** uma leitura do Pronaf. Estudos Sociedade e Agricultura; 1997: 70-82.

CECCIM, R. B. **A merenda escolar na virada do século, agenciamento pedagógico da cidadania.** In: Em Aberto. Brasília-DF, ano XV, n. 67, jul./set. 1995.

COIMBRA, M., MEIRA, J.F.P. ESTARLING, M.B.L. **Comer e aprender:** uma história da Alimentação Escolar no Brasil. Belo Horizonte: 1982

COLLARES, Cecília, MOYSÉS, Maria Aparecida (Orgs.). **Fracasso escolar: uma questão médica?** *Cadernos do CEDES*, São Paulo, n.15, 1985.

COLLARES, Cecília, MOYSÉS, Maria Aparecida, LIMA, Gerson. **Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico?** *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.20, p.10-20, abr. 1995.

Companhia Nacional de Abastecimento. **Agricultura familiar**. [Internet]. 2011. [acessado 2011 jun 15]. Disponível em: <http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1125&t=1>

CONSEA - CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **Princípios e diretrizes de uma política de segurança alimentar e nutricional: textos de referência da II Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília, julho 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/consea/static/documentos/Outros/LivroConsea_DocumentoReferencia.pdf. Acesso em 05 de novembro de 2014.

COSTA, E.de Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. de. **O Programa de Alimentação Escolar**. *Rev. Nutr.*, v.14, n.3. Campinas, set./dez., 2001.

DAVANÇO GM, Taddei JAAC, Gaglianone CP. **Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional**. *Rev Nutr.* 2004; 17(2):177- 184.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 3ed, vol.6. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

dfrural.wordpress.com em 07/07/2016

DYSARZ, F.P. **O saber da merenda: práticas educativas no contexto da alimentação escolar**. Dissertação de Mestrado – Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2015.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

FAZENDA, I.C.A.(org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FERNANDES, A.G.S. **Alimentando o saber: o perfil das merendeiras, suas percepções em relação ao ofício e as possibilidades para a educação**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA VA, Magalhães R. **Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais**. *Cad Saúde Publica* 2007; 23 (7):1674-1681

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. Programa de Cooperação Internacional Brasil . Santiago: FAO, 2012b

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2003D

FREITAS, M.C.S, SILVA, D.O. (org). **Narrativas sobre o comer no mundo da vida**. EDUFBA, Salvador, 2014.

FRIEDMANN, H. **Uma economia mundial de alimentos sustentável**. In: BELIK, L.; MALUF, R.S., 2000.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.- 224p.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIROUX, H. **Praticando estudos culturais na Faculdade de educação**, In: Silva,TT. *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro, 1995

HABERMAS, J. **Moral consciousness and communicative action**. Cambridge: Polity Press; 1990. p.66. [[Links](#)]

IERVOLINO SA. **Escola promotora de saúde: um projeto de qualidade de vida**. Dissertação (Mestrado) " Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 2000.

INAD. Instituto de Nutrição Annes Dias. **Programa de Alimentação Escolar do Município do Rio de Janeiro**. Prefeitura do Rio de Janeiro, 1996.

INSTITUTO CIDADANIA.**Projeto Fome Zero**: uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil. Instituto Cidadania - projetos realizados. 2001. Disponível em: <http://www.icidadania.org/projetos-realizados/>>. Acesso em: 1jul. 2016

KAC, G.; VELÁSQUEZ-MELÉNDEZ, G. **A transição nutricional e a epidemiologia da obesidade na América Latina**. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 1, p. 4-5, 2003.

KAGEYAMA, A.; HOFFMANN, R. **Pobreza, segurança alimentar e saúde no Brasil**. Campinas: Fundação Economia de Campinas, 2007.

KAUFMANN, J. **L'éntretien compréhensif**. Paris: Nathan, 2011.

L'ABBATE, S. *A Política de Alimentação no período de 1940 a 1964*. (Mimeo), 1988.

LAMARCHE, H.(org.) **A Agricultura Familiar, comparação internacional**. Campinas: Unicamp, 1993.

LEVY-COSTA, R. B. et al. **Disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil**: distribuição e evolução (1974-2003).*Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 530-540, ago. 2005.

LIMA PEIXINHO, A.M. **A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010**: relato do gestor nacional.*Ciencia & Saude Coletiva*, *April*, 2013, Vol.18

LOPES, A.C. Macedo, E. **Terias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. et al. **A Escola Participativa. O Trabalho do Gestor Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARSDEN, T. K. *The condition of rural sustainability*. Assen: The Netherlands, Van Gorcum, 2003. books.google.com.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MINAYO, M.C.S.(org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

MORAES, R. Uma Tempestade De Luz: A Compreensão Possibilitada Pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. .

_____. **Complexidade e ética da solidariedade**. In: CASTRO, Gustavo de et al. Ensaio de complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 11-20

_____. **Ciência com Consciência** . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a. 350 p.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 3ed., 2007a.

_____. **A Religação dos Saberes: O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b., 588p., 6 ed.

NICOLESCU, B.. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo:TRIOM, 2005. 3 ed., 167p.

NOGUEIRA, RM. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar como uma Política Pública: o caso de Campinas-SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas- SP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2005.

OMS - Organização Mundial de Saúde. Glossário de promoção de saúde. Genebra; 1986.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. Educación para la salud: un enfoque integral. Washington: OPAS, 1995. (Série HSS/SILOS, n. 37).

PACHECO, JP. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?** Educ Soc. 2000;

PARO, V.H. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática**. Universidade de São Paulo. R. bras. Est. pedag., Brasília, 1996.

PIITONE, M.A.P.**Programa de Alimentação Escolar: um estudo sobre descentralização, escola e educadores**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

PORTRONIERE, F.D.S. **O jovem, o comer e o perceber-se: concepções de alunos e professores sobre o corpo, alimentação e a saúde em uma escola municipal do Rio de Janeiro /** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Nutes, 2010.

RUBIN, H.J., & RUBIN, I.S. **Qualitative interviewing: The art of hearing data.** Thousand Oaks, CA: Sage; 2005.

SANTOS LAS. **Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis.** Rev Nutr. 2005.

SANTOS, SMC. **Alimentação e nutrição: um diálogo com os princípios de qualidade de vida.** In: Freitas MCS, Fontes GAV, De Oliveira N, organizadores. *Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura.* Salvador: EDUFBA; 2008.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003. 124p.

SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 mai 2016.

SANTOS, L. A. S. et al. **Formação de coordenadores pedagógicos em alimentação escolar: um relato de experiência.** Ciênc. saúde coletiva. Rio de Janeiro, v.18, n.4, abr. 2013.

SCHNEIDER, S., GAZELLA, A. A.; MATTEI, L. **Histórico, caracterização e dinâmica recente do Pronaf – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.** In: SCHNEIDER, S., SILVA, M. K.; MARQUES, P. E. M. (Org.). *Políticas Públicas e Participação Social no Brasil Rural.* Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO NUTRE RIO, 21 de fevereiro de 2014, UERJ

SILVA, E.C.R. **Agricultura urbana como instrumento para educação ambiental e para a educação em saúde: decodificando o protagonismo da escola.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, E.C.R. **Hortas escolares urbanas agroecológicas: preparando o terreno para a educação em ciências e para a educação em saúde.** (Doutorado em Educação Ciências e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, T.T. **Identidade e diferença.** Belo Horizonte: Autentia, 2000.

SILVA, E. R. A. **Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar: Relatório Técnico das Ações Desenvolvidas no Período 1995/1998.** Brasília: IPEA, texto para discussão 664, 1999.

SILVEIRA GT. **Escola Promotora de Saúde: quem sabe faz a hora! 2000.** Tese (Doutorado) " Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 2000 .

SMEKE, ELM; OLIVEIRA, NLS. **Educação em saúde e concepções de sujeito.** In:

SOARES, Adriano Campolina. **A Multifuncionalidade da Agricultura Familiar.** Revista Proposta, no. 87, Dezembro/Fevereiro 2000/2001.

SOUZA,T.S.N.**Alimentação, promoção e educação em saúde: saberes e práticas de profissionais de saúde e de educação da rede municipal do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2008.

STEFANI R. **Referencial e PCNs: a leitura de uma contadora de histórias.** 2. ed. São Paulo: Paulus; 2000.

TRICHES, R. M. **A experiência brasileira em aquisições públicas sustentáveis: o caso do Programa de Alimentação Escolar.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL SISTEMAS AGROALIMENTARES LOCALIZADOS [SIAL], 6., 2013, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2013. p.1-25.

TRICHES, R.M. e SCHNEIDER, S. **Alimentação escolar e agricultura familiar: reconectando o consumo à produção.** Ciência & Saúde Coletiva. Vol.19, 2010.

TURPIN, M E. **A Alimentação Escolar como Fator de Desenvolvimento Local por meio do Apoio aos Agricultores Familiares.**2009

VALENTE, Flavio. **Direito Humano à alimentação- desafios e conquistas.** SP. Cortez, 2002.

VASCONCELOS, EM. **Educação popular e a atenção à saúde da família.** São Paulo: Hucitec, 1999.

VASCONCELOS, EM (org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde.** São Paulo: Hucitec, 2001.

VASCONCELOS, EM. **Educação popular e a atenção à saúde da família.** São Paulo:Hucitec, 1999.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro.** In: TEDESCO, João Carlos (org.). Agricultura Familiar Realidades e Perspectivas. 2a. ed. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. Cap. 1, p. 21-55.

WILLIAN, Raymond. **The analysis of culture.** In _____ The long revolution. London: HarmondsWorth/ Penguin Books, 1961.

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Agricultura Familiar em escolas estaduais do município de Duque de Caxias: um olhar pedagógico e transdisciplinar**”. A pesquisa tem como objetivo analisar como a aquisição de gêneros alimentícios oriundos da Agricultura Familiar na rede estadual do município de Duque de Caxias, propicia uma abordagem pedagógica do tema alimentação saudável no ambiente escolar. Este estudo justifica-se, uma vez que à partir da promulgação da Lei 11.947/09, tornou-se obrigatória a compra, por parte dos municípios e estados, de no mínimo 30% do repasse do governo federal, de produtos alimentícios oriundos da agricultura familiar que, além de fomentar a economia local, promove o respeito aos hábitos e tradições regionais, e ainda determina que a alimentação escolar assuma um caráter mais relacionado ao processo ensino-aprendizagem com uma dimensão pedagógica.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua contribuição no referido estudo será através de participação em entrevista semi-estruturada, onde serão elaboradas perguntas-guia, relativamente abertas em que o áudio será gravado para posterior transcrição. Alguns atores serão selecionados e se utilizará a observação participante, a fim de facilitar ao pesquisador perceber como os arranjos e processos contribuem para uma abordagem pedagógica do tema alimentação saudável.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista sem nenhum prejuízo para você. Informamos ainda que não haverá identificação dos participantes que colaborarem com o estudo, ficando garantido o completo anonimato dos professores envolvidos na pesquisa.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Para o projeto em questão não são esperados riscos e desconfortos, pois entrevistas semi-estruturadas não trazem a priori riscos à saúde dos

entrevistados, e os possíveis desconfortos que possam existir serão sanados pelo uso do sigilo em relação aos nomes dos entrevistados.

3. BENEFÍCIOS: Tendo em vista que a implementação das ações de educação alimentar e nutricional no processo ensino-aprendizagem devem perpassar transversalmente o currículo escolar, espera-se com este estudo identificar o impacto desta política pública sobre a comunidade escolar e contribuir para uma maior integração entre as equipes de educação e saúde. Espera-se, também, contribuir com a possibilidade para o redimensionamento das ações de promoção da educação em saúde e nutrição na escola.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Sua entrevista ficará em segredo e o seu nome não constará em nenhum documento nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, entre em contato a qualquer momento com a pesquisadora Ana Lucia dos Santos Albuquerque de Almeida pelo endereço eletrônico: alucia.almeida@gmail.com ou pelo telefone: (21) 991121678.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21)3938-9293 (Att. Delvaci CavalcanteAdministrativo-CEP/IESC) ou pelos e-mails: cep@iesc.ufrj.br ou cep.iesc@gmail.com .

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

Sendo assim, consinto em participar da pesquisa como está explicado neste documento.

Local e data:

Assinatura: _____

Participante

Responsável pela Pesquisa

ANEXO 2: Roteiro de entrevista semi-estruturada com gestor da unidade escolar

1. Qualificação do gestor e caracterização da escola:

- 1.1- Conte-me um pouco da sua trajetória, como chegou até a direção?
- 1.2- Qual a sua formação?
- 1.3- Quantos alunos a escola tem?
- 1.4- Quais os níveis de ensino que a escola atende?
- 1.5- Qual o perfil destes alunos?

2. Papel da Alimentação Escolar:

- 2.1- Como você enxerga o papel da Alimentação Escolar?
- 2.2- Como o Sr(a) vê o PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar?
- 2.3- Os alunos tem conhecimento do programa?
- 2.4- O Sr(a) acha que eles tem consciência que a alimentação é um direito?

3. PNAE / Recursos / Compra:

- 3.1- Como chega o recurso do PNAE na sua escola?
- 3.2- Quem administra? Conte-me um pouco deste processo?
- 3.3- Quem faz a prestação de contas?

4. Cardápios:

- 4.1- Quem elabora?
- 4.2- Existe autonomia para trocas ou ajustes?
- 4.3- Existe alguém estrutura da escola ou na própria estrutura do estado para cuidar da Alimentação Escolar?
- 4.4- Existe agora um novo ator neste processo, GSA. Fale-me um pouco sobre o papel dele.
- 4.5- A escola recebe a visita de algum técnico da área de alimentação?
- 4.6- Quantas refeições são oferecidas aos alunos?
- 4.7- Quem determina os horários das refeições?
- 4.8- Como é a aceitação por parte dos alunos? Eles costumam trazer de casa?

5. Agricultura Familiar:

- 5.1- Fale-me um pouco da agricultura Familiar.
 - 5.2- Como você avalia esta questão?
 - 5.3- A Lei 11.957 determina a obrigatoriedade da compra de gêneros da agricultura familiar, como o Sr(a) avalia isto?
 - 5.4- Quais gêneros alimentícios a escola está conseguindo comprar? Estão conseguindo atingir os 30%?
 - 5.5- Quem determina os gêneros para compra?
 - 5.6- Quem entrega? Os próprios agricultores?
 - 5.7- Costuma ter problemas com as entregas? Eles conseguem atender as necessidades da escola?
 - 5.8- Quanto a qualidade, como o Sr(a) avalia?
 - 5.9- Os alunos tem conhecimento da origem destes alimentos?
 - 5.10- O Sr(a) acha que a compra destes gêneros pode provocar uma aproximação entre a educação e saúde e os conteúdos curriculares?
 - 5.11- E os professores, eles tem conhecimento desta compra? O Sr(a) saberia dizer o que eles pensam a respeito?
-
6. Educação Alimentar e Nutricional- EAN:
 - 6.1- Existe alguma atividade de Educação Alimentar e Nutricional-EAN ou algum projeto sobre o tema em desenvolvimento na escola?
 - 6.2- Algum professor em particular se interessa pelo tema?
 - 6.3- Existe alguma proposta ou diretriz do estado neste sentido, ou fica a cargo das escolas?
 - 6.4- O tema EAN consta no Projeto Político Pedagógico da escola ou na grade curricular? Existe algum apoio pedagógico neste sentido?
 - 6.5- O Sr(a) acha que a proximidade com esses alimentos da Agricultura Familiar é um diferencial neste processo?
 - 6.6- De que maneira esta compra possibilita uma relação com o agricultor, ou não possibilita?
 - 6.7- Existe algum contato da escola com os agricultores ou representantes das cooperativas?
 - 6.8- O Sr(a) enxerga alguma possibilidade de transversalidade desse tema na escola, à partir da compra destes gêneros?
 - 6.9- O Sr(a) acha que os professores se sentem seguros para trabalhar o tema ?
 - 6.10- Avalia ser relevante para a vida destes alunos?

7. Merendeiras, pais e alunos:

7.1- O Sr(a) acha que os alunos consideram a alimentação da escola saudável?

7.2- E os pais, qual o papel deles neste processo? O Sr(a) acha que eles valorizam? Fale-me um pouco disso.

7.3- E as merendeiras tem conhecimento da origem dos alimentos? Qual o envolvimento delas? Conte-me um pouco sobre o papel delas neste processo.

8. Conselho de Alimentação Escolar-CAE:

8.1- Como é a atuação do Conselho aqui na sua escola?

8.2- Vocês costumam receber visitas?

8.3- Como o Sr(a) percebe o papel do CAE?

9. Considerações finais:

9.1- Como o Sr(a) resumiria a Alimentação Escolar?

9.2- Se pudesse resumir em uma frase, qual seria?

9.3- Tem mais alguma coisa que o Sr(a) queira colocar?

ANEXO 3: Roteiro de entrevista semi-estruturada com Agricultor/ Representante da Cooperativa

1. Como o(s) Sr(s) chegaram até a escola?
2. Como tomaram conhecimento da intenção de compra (Chamada Pública)?
3. O processo de compra é feito diretamente com a escola ou é feito através da Metropolitana V?
4. Conte-me um pouco sobre este processo.
5. Existe algum planejamento conjunto Escola/Agricultor para a inserção de gêneros alimentícios no cardápio?
6. Quem determina estes alimentos?
7. O diretor tem autonomia para escolher?
8. Os Sr(s) conseguem atender a escola na sua totalidade?
9. Quem faz o pagamento e a prestação de contas?
10. Existe algum contato com os alunos?
11. O que é a alimentação escolar pra vcs?
12. O(s) Sr(s) avaliam que a qualidade dos alimentos que chegam à escola é melhor por eles serem da Agricultura Familiar?
13. Costumam ter algum problema com a logística e entrega?
14. Conseguiram aumentar a produção desde a implementação da Lei 11.947 do PNAE?
15. Tem mais alguma coisa que queira contar?

ANEXO 4: Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores/Orientadores/Supervisores

1. O(A) Sr(a) conhece o PNAE? Pode falar sobre?
2. Tem conhecimento da Lei 11.947 que determina a obrigatoriedade da compra de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar?
3. O(A) Sr(a) percebe alguma diferença nos gêneros provenientes da Agricultura Familiar? Quais?
4. Os alunos tem conhecimento desta compra?
5. Acredita ser positivo ou não? Por que?
6. A escola ou o(a) Sr(a) desenvolve algum trabalho ou projeto ligado à alimentação?
7. Acha importante trabalharem este tema?
8. Consideram-se preparados com informações e materiais suficientes para desenvolverem ações ligadas ao tema de alimentação e saúde?
9. A escola costuma comemorar a Semana Estadual de Alimentação- SEA, desenvolvendo trabalhos ou pesquisas sobre o tema Alimentação Saudável?
10. Existe envolvimento dos alunos e responsáveis?
11. Consideram uma oportunidade interessante a presença de alimentos provenientes da Agricultura Familiar na escola? Acredita ser positivo?
12. Acha que este fator contribui para uma abordagem pedagógica do tema alimentação saudável através dos conteúdos curriculares ou do PPP?
13. Os Sr(s) recebem alguma orientação neste sentido ou as iniciativas são individuais?
14. Quais fatores os Sr(s) atribuem ser positivos neste processo?
15. E quais os negativos?
16. Os alunos costumam se interessar pelo tema? Eles chegam a propor algo neste sentido?
17. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre este assunto?

ANEXO 5 - Edital para Chamada Pública Agricultura Familiar
LISTA DE COOPERATIVAS HABILITADAS PARA A CHAMADA PÚBLICA
Nº 001/2016- COMPRA DE AGRICULTURA FAMILIAR



Governo do Estado do Rio de Janeiro
 Secretaria de Estado de Educação

LISTA DE HABILITADOS NA CHAMADA PÚBLICA Nº 001/2016

DRA METROPOLITANA 5					
AGRICULTOR FAMILIAR	RAZÃO SOCIAL	MUNICÍPIO	UF	DAP	STATUS
Grupo Formal	COOPASS - Cooperativa dos Produtores de Agricultura Familiar do Norte Fluminense	Cachoeiras de Macacu	RJ	SDW1694161100012005150454	HABILITADO
Grupo Formal	AMPRAF - Associação Mista de Produtores Rurais da Agricultura Familiar	Itaguaí	RJ	SDW1334589200012501160241	HABILITADO
Grupo Formal	COOPRAPA - Cooperativa Mistados Produtores Rurais de Paty do Alferes	Paty do Alferes	RJ	SDW05573088000103031511	HABILITADO
Grupo Formal	UNIBAIRROS - Associação de Moradores e Produtores Rurais da Bela Vista, Caetes, Campo Verde, Paiol Velho e Adjacências	Paty de Alferes	RJ	SDW3975624200010202161105	HABILITADO
Grupo Formal	COOPAFO - Cooperativa de Pescadores e Agricultores Familiares Organizados	Araruama	RJ	SDW1795832800010102160902	HABILITADO
Grupo Formal	COOPRIAP - Cooperativa de Produtores Rurais de Japeri Ltda	Japeri	RJ	SDW1686549300011202161234	HABILITADO
Grupo Formal	COOPATERRA - Cooperativa de Produção Agroecológica Terra Fértil	Duque de Caxias	RJ	SDW1653779100013103150331	INABILITADO¹⁾
Grupo Formal	COOPAFERMG - Cooperativa dos Agricultores Familiares e Empreendedores Familiares Rurais do Estado de Minas Gerais	Janaúba	MG	SDW1784755600012705151049	HABILITADO
Grupo Formal	APIBOC - Associação dos Apicultores de Bocaiuva	Bocaiúva	MG	SDW0388539000010806150953	HABILITADO
Grupo Formal	ASPA - Associação dos Peq. Prod. do Noroeste Paulista	São José do Rio Preto	SP	SDW1047421700012910151027	HABILITADO

1) COOPATERRA - Ausência da identificação do Grupo Formal, conforme alínea a, item 4.1.1 do Edital.

ANEXO 6 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA / PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE ESTUDOS EM
SAÚDE COLETIVA - IESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Agricultura Familiar nas escolas do município de Duque de Caxias: um olhar pedagógico e transdisciplinar

Pesquisador: ANA LUCIA DOS SANTOS ALBUQUERQUE DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43721015.6.0000.5286

Instituição Proponente: NUCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAUDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.488.540

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Agricultura Familiar em escolas estaduais do município de Duque de Caxias: um olhar pedagógico e transdisciplinar", é uma pesquisa de mestrado da aluna Ana Lucia dos Santos Albuquerque de Almeida do curso de mestrado do programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro sob coordenação do professor Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca. A presente pesquisa tem por objetivo analisar como a aquisição de gêneros alimentícios oriundos da Agricultura Familiar na rede estadual do município de Duque de Caxias propicia uma abordagem pedagógica do tema alimentação saudável no ambiente escolar e terá uma fase inicial exploratória e de pesquisa documental. Logo após será realizado entrevistas preliminares com os gestores da Regional Metropolitana V e concomitantemente será efetuado o mapeamento do campo. Serão efetuadas também, entrevistas com professores, coordenadores e estudantes, através de encontros em seus contextos do ambiente escolar. Os dados serão registrados em um gravador e/ou caderno diário, cujas anotações serão realizadas durante ou imediatamente após os encontros e serão transcritas posteriormente e os dados serão analisados e concluídos. O Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE, datado de 1955 é considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo com atendimento universalizado. Garante a

Endereço: Praça Jorge Machado Moreira, nº 100-Prefeitura Universitária
Bairro: Ilha do Fundão **CEP:** 21.941-598
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 **Fax:** (21)1270-0097 **E-mail:** cep.iesc@gmail.com

INSTITUTO DE ESTUDOS EM
SAÚDE COLETIVA - IESC



Continuação do Parecer: 1.488.540

alimentação escolar para todos os alunos da educação básica das escolas públicas e filantrópicas do país através de repasse de recursos do governo federal. Até 1994 o programa acontecia de forma centralizada, ou seja, era responsabilidade do governo federal planejar e executar toda a compra e logística de entrega dos alimentos. Após 1995 os governos assumem este gerenciamento e passam a racionalizar a logística e os custos de distribuição dos produtos, além de viabilizar o oferecimento de uma alimentação condizente com o hábito alimentar da população nas diferentes localidades do país. Inicialmente o programa que tinha um caráter assistencialista, passa a assumir um caráter educativo na perspectiva do direito. Com a promulgação da Lei 11.947/09 passa a ser obrigatória a aquisição de no mínimo 30% dos recursos financeiros de gêneros da Agricultura Familiar (AF) que, além de abrir um novo mercado, pretende fixar o homem no campo, fomentar a economia local promovendo um desenvolvimento sustentável e privilegiando as culturas e hábitos locais. A partir desse novo contexto, e com mais esse avanço, o PNAE se firma como uma importante política pública presente hoje em todos os municípios, estados e distrito Federal do país revelando-se como uma considerável estratégia de desenvolvimento sustentável. Além disso, a legislação define a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como eixo prioritário para o alcance dos objetivos do programa e que, devem então ser incluídas no processo de ensino e aprendizagem e devem perpassar o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional. A alimentação escolar passa, então, a assumir um caráter mais relacionado ao processo ensino-aprendizagem e a assumir uma dimensão pedagógica, e para tal foram eleitos alguns princípios norteadores do programa junto aos estados e municípios: equidade, participação social, universalidade, sustentabilidade/continuidade, compartilhamento de responsabilidades, direito humano à alimentação adequada e respeito aos hábitos e tradições regionais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como a aquisição de gêneros alimentícios oriundos da Agricultura Familiar na rede estadual do município de Duque de Caxias, propicia uma abordagem pedagógica do tema alimentação saudável no ambiente escolar.

Objetivo Secundário:

Buscar entender na prática curricular, como o conjunto de atividades que os sujeitos envolvidos no processo escolar desenvolvem a partir desta relação e como se estabelecem os fluxos e o diálogo da escola com os movimentos sociais dos agricultores familiares. Verificar como esta relação se

Endereço: Praça Jorge Machado Moreira, nº 100-Prefeitura Universitária
Bairro: Ilha do Fundão **CEP:** 21.941-598
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 **Fax:** (21)1270-0097 **E-mail:** cep.iesc@gmail.com

INSTITUTO DE ESTUDOS EM
SAÚDE COLETIVA - IESC



Continuação do Parecer: 1.488.540

estabelece, uma vez que a escola está sendo obrigada a construir esta relação por indução de uma política pública (Lei 11.947/09). Analisar quais os impactos dessa relação no currículo oculto e formal das escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O presente estudo não apresenta riscos segundo a pesquisadora.

Benefícios:

Com este estudo espera-se identificar o impacto desta política pública sobre a comunidade escolar e pretende-se com isso contribuir para uma maior integração entre as equipes de educação e saúde do município.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será de cunho qualitativo, com financiamento próprio no valor de R\$ 200,00 para custeio. Será desenvolvido um estudo de caso, tendo como base os estudos de Yin, em escolas da rede estadual de Duque de Caxias, onde se pretende investigar a realidade da Alimentação Escolar na rede estadual no município de Duque de Caxias, a partir da aquisição de alimentos oriundos da Agricultura Familiar, como os arranjos e processos contribuem para uma abordagem pedagógica do tema alimentação saudável. Numa primeira fase serão utilizados dados bibliográficos sobre o tema, legislação pertinente, documentos oficiais, levantamento de dados que deverá ser fornecido pela coordenadora Administrativa da Regional Metropolitana V- Duque de Caxias- RJ. O recorte amostral compreenderá vários indivíduos (número total de 83). Os polos pretendidos são gestão do PNAE no Estado; professores, diretores, comunidade escolar e agricultores e cooperativas. Os critérios a serem adotados serão definidos de acordo com os objetivos da pesquisa, que poderão ser reavaliados e ressignificados se necessário. Inicialmente a pesquisa passará por uma fase exploratória e documental. Logo em seguida prosseguirá com o mapeamento do campo e entrevistas preliminares com os gestores da Regional Metropolitana V. As outras técnicas a serem utilizadas neste estudo serão: entrevista semi-estruturada, com gestor estadual (Metropolitana V), gestor local, agricultores familiares, professores da escola e estudantes e para isso serão elaboradas perguntas-guias, relativamente abertas e a observação participante, que possibilita perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário do campo através dos cinco sentidos do pesquisador - absorção e registro de tudo com riqueza de detalhes e o mínimo

Endereço: Praça Jorge Machado Moreira, nº 100-Prefeitura Universitária
 Bairro: Ilha do Fundão CEP: 21.941-598
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3938-2598 Fax: (21)1270-0097 E-mail: cep.iesc@gmail.com

ANEXO 7 : Cartaz – 20 passos para Alimentação Escolar exemplar

1
Cocinho e estoque são restritos aos manipuladores de alimentos. **Proibido alunos e demais funcionários.**

2
Higiene corretamente suas mãos: No início do turno/ Após ir a valor do banheiro/ Após a retirada do lixo/ Após troca de atividade

3
Manipuladores de alimentos deverão usar diariamente **uniforme limpo e completo, touca e avental.**

4
O manipulador deve ter unhas curtas e sem esmalte, não ter barba ou bigode e não utilizar adornos.

5
O local de trabalho deve ser limpo e organizado. Manter a higiene frequente dos equipamentos, utensílios e dos instalações de cozinha, estoque e refeitório.

6
É proibido coisas de madeira e papéis, objetos fora de uso e objetos pessoais na cozinha, estoque e refeitório.

7
Não guarde produtos de limpeza junto com alimentos.

8
Ao receber os alimentos, confira as quantidades, a **data de validade** dos gêneros alimentícios. **Não utilize NUNCA**, alimentos vencidos.

9
Nunca deixe os gêneros alimentícios diretamente no chão, coloque os alimentos em estrados de plástico.

10
Armazene imediatamente os produtos congelados e refrigerados e depois os produtos não-períveis.

11
Não use e não compre produtos com embalagens amassadas, esburacadas, enterrujadas, ou com furos. Limpe as embalagens antes de abri-las.

12
Ingredientes não utilizados totalmente devem ser armazenados em recipientes com **nome e prazo de validade.**

13
Prateleiras sempre organizadas, com 10 cm entre as pilhas de alimentos e afastadas do fundo do prateleira.

14
O descongelamento deve ser feito de forma segura. Nunca descongele os alimentos em temperatura ambiente.

15
O alimento deve ser bem cozido, de forma que todas as partes atinjam no mínimo a temperatura de **70°C**.

16
Alimentos como frutas, legumes e hortaliças devem ser higienizados antes do consumo

17
A desinfecção, descalcificação e higiene de caixas d'água devem ser feitas a cada 6 meses.

18
As lixeiras devem ter tampa e pedal. Não toque a mão na lixeira para jogar o lixo fora. Use luvas descartáveis.

19
Não é permitido no estoque, mesas com toalhas, panelas com cortinas e plantas nas mesas.

20
Faça o alimento com o melhor tempero, que é o amor pelo que se faz. Você manipulador de alimentos é muito importante para que os alunos recebam uma refeição de qualidade e possam receber todos os nutrientes necessários para ter uma boa saúde e estudar com disposição.

*Cartaz fornecido pela SEEDUC para as escolas da rede estadual