

JOSÉ ARIMATEA BARROS BEZERRA

BH/UFC

**COMER NA ESCOLA -
SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES**

Fortaleza - CE
2002

JOSÉ ARIMATEA BARROS BEZERRA

BH/UFC

COMER NA ESCOLA - SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES

Relatório de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Currículo e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes P. Brandão

**Fortaleza
2002**

JOSÉ ARIMATEA BARROS BEZERRA

BH/UFC

COMER NA ESCOLA - SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria de Lourdes Peixoto Brandão - UFC (Presidenta)

Profa. Dra. Helena Alves de Carvalho Sampaio - UECE (Examinadora)

Prof. Dr. Francisco de Assis Guedes Vasconcelos - UFSC (Examinador)

Profa. Dra. Ângela Terezinha de Souza - UFC (Examinadora)

Meiricele Calíope Leitinho, Dra - UFC (Examinadora)

Tese defendida e aprovada em 06 de março de 2002.

BH/UFC

AGRADECIMENTOS

À professora Maria de Lourdes Peixoto Brandão, pela orientação segura com que me guiou no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, irmãos e amigos pelo incentivo.

Às gestoras escolares (diretora e coordenadora comunitária), professores, merendeiras, alunos, mães de alunos, feirantes e proprietários de mercearias, pela gentil colaboração na pesquisa de campo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC e ao Núcleo de Educação, Currículo e Ensino pela possibilidade de realização desse estudo.

À professora Ângela T. de Souza, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC pela ajuda na construção da fundamentação teórica da investigação.

Ao professor Luiz Botelho Albuquerque, que numa conversa me fez entender o caminho a seguir num momento crítico da pesquisa.

À professora Helena Alves de C. Sampaio, do Mestrado em Saúde Pública da UECE, pelas sugestões apresentadas durante o exame de qualificação.

Às amigas Sarah Jane C. Adad e Goretti Pereira, pela leitura do texto preliminar desse relatório.

À professora Alhandra M. de Moraes, pela versão do resumo em inglês.

Ao Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central / UECE, pela liberação das atividades docentes, entre 1998 e 2001.

Ao povo brasileiro e cearense, pela concessão de financiamento para essa pesquisa por meio de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante os anos de 1998 e 1999, e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), nos anos de 2000 e 2001.

BH/UFC

RESUMO

Estudo sobre o comer na escola, cujo objeto central de investigação foram os significados que a merenda escolar, como prática concreta e como discurso, adquire no contexto (cotidiano escolar e práticas alimentares da comunidade) da escola pública de ensino fundamental. Buscou-se explicitar os significados presentes nas representações sociais que os sujeitos da escola elaboram sobre a merenda escolar e nas práticas cotidianas relacionadas a essa atividade. As teorias das representações sociais, da ação social e crítica do currículo, complementadas por conceitos sócio-antropológicos de comida e alimento, casa e rua e estudos qualitativos em alimentação escolar constituíram o suporte teórico principal da investigação. Com esse estudo, conclui-se que as representações sociais sobre a merenda escolar, elaboradas pelos profissionais da escola, gera um *habitus* correspondente que tende a orientar as disposições práticas relacionadas ao comer na escola, à organização do trabalho pedagógico e à jornada escolar. Ademais, as práticas relacionadas à merenda escolar atuam como elemento curricular de reforço à submissão dos alunos e tendem a naturalizar a situação de exclusão em que a maioria deles se encontra. Constatou-se ainda que não se sustenta a afirmação de que a merenda é o principal motivo da frequência do aluno à escola.

ABSTRACT

BH/UFC

The study about the eating in the school, which the main purpose of investigation was the meaning of the school-lunch, as a concrete practice and as a discourse, acquires in the context (school routine and community's eating habits) of the public elementary school. It attempted to show the meanings present in the social representations that the school staff elaborates about the school-lunch and in the quotidian practices related to this activity. The theories of social representations, social action and curriculum criticism, complemented by social-anthropologic concepts of food and nourishment, the world inside the house and the world on the street and qualitative studies in school feeding constituted the main theoretical support of the investigation. With this study, it was concluded that the social representation about the school-lunch, elaborated by the school professionals, generates a corresponding *habitus* that trends to orientate the practical dispositions related to the eating at school, to pedagogical work organization and to the school time table. Besides, the practices related to the school-lunch act as curricular element of reinforcement to submission of the students and trend to naturalize the situation of exclusion in which the majority of them is inserted. It was verified also that the affirmation that the school-lunch is the main reason of the student's attendance to school does not stand.

APRESENTAÇÃO.....	1
I. OS LIMITES E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	2
1. Comer na Escola: o objeto pesquisado e sua relevância.....	2
2. Do Tema Permitido Pela Educação em Saúde à Imagem do "Seu Boneco": percurso de definição da merenda como objeto de estudo.....	4
3. Campo de Estudos da Merenda Escolar no Brasil: temas e enfoques de discussão.....	7
4. Percurso Teórico-Metodológico.....	20
II. DA CARIDADE AO HÁBITO ALIMENTAR... DAS TEORIAS MÉDICAS E SOCIAIS À POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: COMPREENDENDO OS COMPLEXOS CAMINHOS DA MERENDA ESCOLAR NO BRASIL.....	30
1. "Juntando a Fome com a Vontade de Vender": eis que emerge a política de merenda escolar no Brasil.....	32
2. "Corpos Fortes, Organismos Robustos... para o Bem da Nação": a emergência do discurso sobre a alimentação escolar no Brasil.....	44
3. Nos Caminhos de Busca de Autonomia da Ciência da Alimentação, a Merenda Escolar é uma Estratégia.....	59
4. A Vinda dos 13 Centavos de Real do MEC/FNDE para os Municípios e Escolas.....	71
5. As Vantagens e as Dificuldades da Merenda Descentralizada.....	79
III. O AMBIENTE DA PESQUISA. O BAIRRO: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS ALIMENTARES.....	90
1. Sobre as Pessoas da Comunidade que Participaram do Estudo.....	92
2. Nas Bodegas e nos Mercadinhos: o que se compra e como se compra.....	98
3. Na Feira, tem "De tudo"	105
4. Feijão com Arroz e "Mistura": dieta monótona e controlada.....	114
5. Comida Forte/Comida Grosseira, Comida que Satisfaz/Comida Fracassada.....	120
6. A Economia para a Sobrevivência Praticada por Donas de Casa.....	122
7. As Relações e Ações Cotidianas: formas de sobrevivência.....	124

IV. O AMBIENTE DA PESQUISA. A ESCOLA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, RELAÇÕES COM A COMUNIDADE LOCAL E ROTINAS INTERNAS.....	131
1. A Escola e a Comunidade local.....	134
2. O Interior da Escola e suas Rotinas.....	146
- A Chegada, a Fila, a Oração e a Ida à Sala de Aula.....	150
- Corrigindo o "Dever de casa" e Copiando o de Classe.....	151
- Preparando e Distribuindo a Merenda.....	152
- "A Hora da Merenda".....	155
- Gritos, Gritos e Corre-Corre - É o Recreio.....	158
- A Saída dos Alunos.....	159
V. DE "MOEDA-ALIMENTO" E INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR A REMÉDIO CONTRA TODOS OS MALES. SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA MERENDA NA ESCOLA.....	162
1. Para Alguns, uma Refeição e/ou Compensação por Serviços Prestados.....	162
2. Principal Refeição do Dia para Crianças Carentes e Famintas E um "Chama" para a Escola.....	172
3. Remédio contra Todos os Males: deficiência alimentar, absenteísmo e baixo rendimento em aprendizagem.....	177
4. ... para Outros (os alunos), uma "Ração" e Reforço da Submissão.....	185
5. A Falta da Merenda faz Aluno Emagrecer e Desmaiar.....	191
6. A Merenda é só Sopa: "... todo dia é sopa, sopa, sopa e sopa".....	197
7. A merenda é Importante, porém Grosseira, Fraca; Pouca, sem Sustância e sem Relação com a Frequência do Aluno.....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215
BIBLIOGRAFIA.....	226
ANEXOS.....	234

APRESENTAÇÃO

O presente relatório de tese se organiza em cinco capítulos, conclusão e nove anexos. O capítulo I apresenta as razões pessoais de interesse pela temática, a relevância do estudo, uma revisão bibliográfica acerca da merenda escolar no Brasil e o delineamento das bases teóricas e metodológicas que nortearam a pesquisa.

No segundo capítulo, situo historicamente a temática em quatro momentos: a conjuntura social e política da época da criação da Campanha, na década de 1950; a forma como era tratada a temática alimentação do escolar, no contexto das idéias sociais e políticas predominantes no início do século XX; a relação da merenda escolar com o processo de constituição do saber relacionado a alimentação no Brasil e o estado atual da merenda descentralizada.

Os dois capítulos seguintes, III e IV, descrevem o ambiente em que se realizou a pesquisa, ou seja, as vivências e as práticas alimentares dos moradores do bairro e a escola em suas rotinas internas e relações com a comunidade local.

No capítulo V, discuto os significados do comer na escola presentes nas práticas relacionadas à merenda escolar e nas representações que gestores, professores, merendeiras, alunos e mães de alunos elaboram sobre essa atividade. Em anexo, encontram-se os instrumentos básicos de coleta de dados: questionários e roteiros de entrevistas.

Por fim, ressalto que foi mantido o anonimato da escola e das pessoas que participaram da pesquisa; assim, elas foram citados por cognomes.

I - OS LIMITES E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1. Comer na Escola: o objeto pesquisado e sua relevância

Esse relatório é resultado de um estudo sobre a temática alimentação na escola, cujo objeto central de investigação foram os significados que a merenda escolar, como prática concreta e como discurso, adquire no contexto (cotidiano escolar e práticas alimentares da comunidade) da escola pública de ensino fundamental. Defendo a seguinte tese: no contexto histórico, cultural e político da escola pública de ensino fundamental, a merenda escolar extrapola sua especificidade de suplemento alimentar, transformando-se em fator de regulação das atividades curriculares, elemento agregador de pessoas pobres no espaço escolar e instrumento que tende a naturalizar a situação desfavorável, de vida e de escola, em que se encontra a maioria dos alunos do ensino público.

A relevância da abordagem da temática no recorte acima está, em primeiro lugar, na contribuição para o preenchimento da lacuna de análise da merenda escolar em sua dimensão simbólica. Em segundo lugar, provocar o interesse pela questão no campo educacional, onde não há um debate sistemático sobre o tema, cuja bibliografia se constitui, predominantemente, por trabalhos desenvolvidos por engenheiros de alimentos, nutricionistas, médicos e psicólogos, o que mostra um intrigante desinteresse dos educadores e pedagogos pela temática.

Também foi determinante, para a iniciativa do estudo, a preocupação com as seguintes suposições acerca da temática. Na pesquisa conduzida por Tesser & Oliveira (1993), a merenda escolar foi apontada

como principal problema educacional da região do estado do Ceará, integrada pelos municípios de Acopiara, Cariús, Irapuan Pinheiro, Milhã, Pedra Branca e Senador Pompeu. Tal fato me levou a questionar por que uma atividade entendida como complementar ao processo de ensino e aprendizagem prevalece sobre problemas cruciais do ensino fundamental, como os altos índices de fracasso escolar, as precárias condições materiais das escolas e a remuneração de professores cujo teto, nessa região, é o salário mínimo.

Reforçando essa inquietação, está a constatação feita por Santiago (1990) de que a merenda escolar, no interior da escola, tem assumido tamanha importância na organização do trabalho escolar, que chega ao ponto de se sobrepor às atividades de ensino. Reforçam o argumento da autora reportagens veiculadas por jornais (por exemplo, Folha de São Paulo, de 10/04/96 e O Povo, de 26/09/98), nas quais se noticia que a falta de merenda tem ocasionado a redução da jornada escolar diária e elevado os índices de evasão em escolas públicas de ensino fundamental. Disso veio a indagação: Qual a origem de tal supervalorização da merenda que chega ao ponto de condicionar disposições práticas no cotidiano escolar, como sugere Santiago (1990) e se deduz das matérias dos jornais?

Ademais, em levantamento exploratório que fiz sobre o tema, pude perceber que a afirmação "a merenda escolar é o principal motivo da frequência do aluno à escola" tem estado presente no discurso de vários profissionais da educação (professores, diretores, supervisores, merendeiras), reforçando o que já afirmara Lamare (1968), há décadas. Apesar da base da afirmação de ambos ser apenas empírica, sem fundamentação teórico-metodológica, supõe-se haver uma interdependência entre a supervalorização da merenda, acima citada, e a forma de apropriação

cotidiana do tema. Por que significativo número de profissionais da educação incorporam tal concepção da merenda escolar em suas falas, parecendo negar tanto a razão de ser do seu trabalho (o ensino), como a finalidade da escola (ensino e aprendizagem)? Questiono ainda sobre qual é o significado da merenda na perspectiva dos alunos e de seus pais.

Partindo dessas inquietações, a pesquisa desenvolveu-se tendo como norte as seguintes perguntas: Quais os significados da merenda escolar no contexto da escola pública de ensino fundamental? Que representações sobre a alimentação escolar são elaboradas por alunos, professores, diretores, pais de alunos e merendeiras? Que valores são legitimados, revelados e/ou ocultados por essas representações? Que significados circulam em torno das atividades concretas do comer na escola? Em que medida as condições materiais, notadamente as práticas alimentares, do espaço social onde se localiza a escola, determinam esses significados? Que implicações a concretização da merenda escolar traz para o desenvolvimento das atividades curriculares e para a freqüência do aluno?

2. Do Tema Permitido pela Educação em Saúde à Imagem do "Seu Boneco": Percurso de definição da merenda escolar como objeto de estudo

A decisão de investigar a merenda escolar, dentro do recorte acima descrito, decorreu principalmente da minha aproximação com a temática, a partir de 1995, quando iniciei o Curso de Especialização em Educação Popular em Saúde¹. Foram, inicialmente, leituras exploratórias do

¹ Curso promovido pela Escola de Saúde Pública do Ceará, Universidade Estadual do Ceará e Fundação Nacional de Saúde, na cidade de Quixadá - CE.

tema, mas que depois foram sendo aprofundadas e resultaram, em 1996, na monografia de conclusão do referido curso. Por que a opção pela merenda escolar? A área de concentração do curso era educação em saúde, logo as monografias teriam de abordar uma problemática que tivesse vinculação direta ou afinidade com o campo da saúde. A pergunta o que pesquisar apresentou-se para mim, naquele momento, como um grande impasse, uma vez que minha área de atuação era o magistério das disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Legislação Educacional e eu não conseguia perceber, como problemática, nenhuma questão na interface das áreas educação escolar e saúde. Comecei então a me aproximar da temática saúde na escola através de um levantamento bibliográfico exploratório. Nesse levantamento, ocorreu meu encontro com a área Saúde Escolar, cujas discussões principais se dão em torno da temática fracasso escolar, discutida em sua relação com problemas de saúde e de desnutrição.

Na discussão da relação entre fracasso escolar e desnutrição, chamou-me a atenção a frequência com que se fazia referência à merenda escolar, particularmente, os estudos que procuravam demonstrar que a merenda não poderia ser concebida como um instrumento de combate à desnutrição, conforme previsto nos objetivos oficiais do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Além do assunto se apresentar para mim como intrigante, interessante, eu finalmente estava diante de uma temática que atendia aos critérios de "permissibilidade" do curso de especialização e possuía ligação com minha área de ensino. Uma vez que as referências bibliográficas eram mínimas, insuficientes, portanto, para se ter uma visão mais geral acerca do debate atual sobre o tema, decidi, então, por realizar um estudo bibliográfico exploratório, buscando identificar que fatores

socioeconômicos e políticos estiveram envolvidos na institucionalização da política de merenda escolar no Brasil².

Além do levantamento bibliográfico e documental, que resultou na monografia de conclusão do curso acima referido, procurei me acercar da temática também a partir de contatos com atores que vivenciavam diretamente a prática da merenda e por meio de reportagens de jornais. Desses contatos - conversas com gestores da merenda no município de Quixadá e discussões com alunos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/UECE, que atuam como professores em escolas públicas daquela região do Ceará - começou a se gestar a minha preocupação com a questão dos significados da merenda, uma vez que era freqüente no discurso desses profissionais a afirmação: "a maioria dos alunos só vai à escola por causa da merenda".

Nos jornais, as notícias sobre a merenda escolar apareciam sempre em épocas em que a mesma faltava nas escolas, geralmente início e final de períodos letivos. Tais reportagens caracterizavam-se pela associação direta entre a merenda e a freqüência do aluno, afirmando que algumas escolas estavam com carga horária diária reduzida e/ou com elevados índices de evasão escolar. Ainda no âmbito da comunicação de massa, percebi que tal entendimento da relação entre aluno da escola pública e merenda ganhara objetivação no tipo e imagem do "Seu Boneco", personagem do programa humorístico de televisão "Escolinha do Professor Raimundo" (primeira versão), de Chico Anísio, veiculado pela Rede Globo.

² BEZERRA, J. A. B. *Comendo e aprendendo. Merenda escolar: acumulação de capital e construção de cidadania. Quixadá - Ce: Monografia de Especialização em Educação Popular em Saúde, Universidade Estadual do Ceará / Escola de Saúde Pública do Ceará, 1996.*

Distante e desinteressado, "Seu Boneco" só se interessava mesmo pela merenda, repetindo sempre: "E aí, chefia, que hora é a merenda?". Seu aspecto caricatural relacionado à pobreza era bem visível: sujo, barrigudo, dentes cariados e com roupas remendadas. Em "Seu Boneco", naturalizava-se tanto uma imagem de criança que frequenta a escola pública como a suposta razão principal de sua presença nesse espaço - a comida.

3. Campo de Estudos da Merenda Escolar no Brasil: temas e enfoques de discussão

No levantamento bibliográfico sobre merenda escolar, pude perceber que esse campo de estudo apresenta quatro tendências gerais. Uma linha de análise desenvolve-se no âmbito do debate desnutrição versus fracasso escolar. Outros autores estudam a temática em seus aspectos históricos e políticos. Uma terceira tendência discute a merenda, buscando entender suas dimensões pedagógicas. O quarto enfoque procura relacionar a merenda com o comer saudável, dentro do espaço escolar.

Nessa discussão, não localizei trabalhos que analisem a merenda em seus aspectos simbólicos. Em Ceccim (1995) e Abreu (1995a) encontram-se apenas algumas referências nesse sentido. Além da biológica, haveria duas outras dimensões da merenda:

Há uma dimensão simbólica: a alimentação escolar é um espaço coletivo de prazer, nutrição e aproximação, de construção cultural e convivencial. Há uma dimensão vivencial: a merenda coletiva revela traços de expressão e fragmentos de conteúdo das relações e

convivência, elementos de enunciação da alteridade, expansão de simpatias, reinvenção do coletivo, que pode e deve ser trabalhado como função pedagógica. Ceccim (1995, p.66).

Segundo Abreu (1995a), na forma convencional de servir e consumir a merenda (alimento único em pratos de plástico com colheres de plástico), "o conteúdo simbólico servido ao aluno junto com o alimento está a lhe dizer que, porque ele é pobre e não tem comida em casa, a escola está - às vezes de forma contrariada e do jeito que pode - lhe oferecendo uma refeição". (p. 16-17).

Especificamente sobre a relação merenda escolar versus frequência do aluno à escola, uma das interfaces da minha problemática de estudo, não foi encontrado nenhum trabalho. Lamare (1968), por exemplo, afirma diversas vezes em seu livro que a merenda é determinante para a frequência do aluno à escola: "é hora de dizer aqui o que é dito a uma voz por todas as professoras primárias - a refeição escolar é hoje a maior atração para o aluno às escolas do país" (p. 234-235). Porém, tal afirmação não se fundamenta em estudo sistemático sobre essa questão, apenas reproduz em seu livro aquilo que ouviu os professores falarem sobre o assunto. Vieira (1981), em estudo sobre métodos de aceitação em merenda escolar, sugere que a merenda teria grande peso na frequência dos alunos à escola.

A discussão acadêmica mais ampla sobre o tema se inicia com a polêmica em torno da vinculação da merenda escolar a propósitos relacionados à superação do fracasso escolar e problemas de desnutrição. Estes objetivos estiveram presentes nos documentos oficiais da política de alimentação escolar, desde sua criação oficial, em 1955: Decreto nº 37.106,

de 31/03/55, que criou o programa; Lei 8.913, de 12/06/94, que municipalizou essa atividade; dentre outros.

Nos estudos que buscam explicar o fracasso escolar³, há uma corrente que atribui o baixo rendimento em aprendizagem a questões individuais do aluno, dentre as quais a deficiência de saúde é destacada.

Para grande parte da população brasileira, seja ela composta por alunos, pais ou professores, explicar o fracasso pela deficiência de saúde seria uma forma de lançar mão de um escudo "científico", que poucos contestariam, já que os profissionais de saúde ainda são vistos com certa mistificação por grandes parcelas da população. (Valla, 1994, p.56).

A não aprendizagem dos conteúdos escolares ou a não adaptação da criança pobre à escola decorreriam, então, de uma das seguintes razões: problemas visuais ou auditivos; desnutrição atual ou pregressa; distúrbios neurológicos (disfunção cerebral mínima) e problemas psicológicos (agressividade, hiperatividade, apatia) (Valla, 1994). Dentre essas razões, a desnutrição é a que se manifesta com maior frequência. Para Collares (1985), atribuir o baixo rendimento escolar das crianças pobres à desnutrição significa abordar o problema através do enfoque educação para saúde, de caráter prescritivo e típico da medicina tradicional. Nesse caso, procura-se relacionar, de forma direta e linear, o fracasso escolar às condições de vida do aluno, notadamente a desnutrição; tomando-se conceitos e explicações do campo da saúde, medicaliza-se a questão. O

³ Uma análise minuciosa das diferentes concepções sobre o fracasso escolar pode ser encontrada em PATTO (1996).

assunto passa a ser tratado, assim, de modo organicista e individual, sem se levar em conta seus determinantes sociais. Isentaria, em parte, tanto a escola quanto as estruturas socioeconômicas da sociedade. Nessa lógica, o fracasso escolar teria origem na deficiência intelectual que, por sua vez, decorreria da desnutrição. Com base nessa perspectiva, a merenda escolar é tomada como um instrumento corretivo do problema.

Vários estudos (Collares, 1982, 1996; Moysés et al., 1992; Moysés & Collares, 1995) mostram a fragilidade do discurso que atribui à merenda escolar a força de resolver problemas tanto de desnutrição quanto de aprendizagem. Em primeiro lugar, seria um discurso frágil porque não existe, paralelamente à distribuição de merenda escolar, o desencadeamento de medidas concretas que resolvam o problema da exclusão social no Brasil, causa principal da subalimentação. Em segundo lugar, não se pode querer que uma ração equivalente a 15% das necessidades protéico-energéticas diárias de uma criança de 7 a 14 anos resolva problemas de falta de nutrição, sem se ter por certo que o aluno teria garantido, em casa, os 85% restantes. Em terceiro lugar, esses pesquisadores argumentam que o programa de merenda é dirigido ao segmento etário que não é o mais atingido pela desnutrição, pois a população em idade escolar (7 a 14 anos) é aquela que já sobreviveu à morte no primeiro ano de vida. Afirmam ainda que, na idade escolar, a deficiência alimentar é compensada, organicamente, pela diminuição do peso e da altura.

Por fim, Moysés & Collares (1995) defendem que não se pode afirmar que a relação entre desnutrição e fracasso escolar exista de forma precisa e cientificamente comprovada. Mesmo se admitindo que a desnutrição grave, no início da vida, interfira no desenvolvimento intelectual

de uma determinada criança, ainda não se pôde comprovar, de forma segura, se o baixo rendimento nos resultados dos testes comumente aplicados se deve realmente à desnutrição ou à inadequação desses instrumentos de avaliação. Reforça esses argumentos o estudo realizado por Freitas (1995) em Vitória - ES que, comparando o desempenho escolar, na 1ª série, de um grupo de crianças que teve desnutrição no início da vida, com um grupo que não teve, não constatou diferença de desempenho entre os dois grupos.

A merenda escolar deve ser entendida, então, como um instrumento de satisfação da necessidade fisiológica da criança se alimentar durante as quatro horas em que permanece na escola, o que a torna mais predisposta à aprendizagem.

O discurso do fracasso escolar deve ser remetido para o campo coletivo, institucional, buscando-se sua superação no plano político e pedagógico. Não se pode pretender, seriamente, enfrentá-lo com o programa de merenda escolar. (Moysés & Collares, 1995, p. 52).

Apesar dessa discussão vir se difundindo desde meados da década de 80, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) continua afirmando como objetivos da merenda, dentre outros: "suprir parcialmente as necessidades nutricionais [sic] dos alunos beneficiários da PNAE; melhorar a capacidade de aprendizagem; evitar evasão e repetência escolar...". (MEC/FNDE/DAAE; 1998, p. 3).

Diante dos argumentos acima expostos, surpreende a postura oficial que continua atribuindo ao programa objetivos que o mesmo não pode cumprir, em sua atual forma de organização e funcionamento. Ou a política

oficial está sendo retrógrada, não admitindo considerações tão bem fundamentadas, ou as percebe e as ignora, visando ocultar as causas mais profundas do fracasso escolar e da desnutrição. Trata-se de um aspecto que me foi útil na discussão da problemática que tomei por objeto de estudo, uma vez que as determinações legais da política oficial influenciam as práticas e as disposições concretas no contexto escolar, não apenas no que está explícito e dito, mas também e, principalmente, naquilo que não se mostra.

Alguns trabalhos (Coimbra et al., 1982; Peliano, 1985; Fonseca 1987 e 1988; Vasconcelos, 1988; Abreu, 1995b, 1995c e 1996) analisam a alimentação escolar em seus aspectos políticos e históricos. Fonseca (1987, 1988) discute as vantagens da municipalização da merenda escolar como a regionalização dos cardápios, a utilização de produtos *in natura* e reforça a importância de duas outras finalidades da merenda, além da biológica, que seriam de ordem social e educativa. A importância da finalidade social estaria em sua dimensão pedagógica que poderia servir para que os usuários da merenda "sejam informados dos seus direitos, da origem dos recursos empregados em sua implementação, neutralizando ou amenizando o discurso da merenda como dívida do Estado, 'pai dos pobres' ". (1987, p. 108) [grifo do autor]. Nesse aspecto, Fonseca aproxima-se das considerações de outros autores (Ceccim, 1995; Hollanda, 1995; Moysés & Collares, 1995 e Abreu, 1996) acerca do caráter pedagógico da merenda escolar. Sobre a finalidade educativa, Fonseca (1988) sugere que a merenda seja transformada num eficiente recurso didático⁴, incorporando-se ao currículo escolar por meio da sua inserção nos assuntos das diversas disciplinas escolares, divergindo, assim, do pensamento de outros autores como Lamare (1968), Niskier (1990)

⁴ Abreu (1996) também defende a vinculação da merenda às atividades curriculares.

e Noronha (1986), que entendem a dimensão educativa da merenda como o desenvolvimento de práticas prescritivas de hábitos e normas alimentares por profissionais do campo da saúde.

Acerca da história da política de alimentação escolar no Brasil, há um levantamento de dados e informações realizado por Coimbra et al. (1982), que procura descrever, de forma analítica, a evolução do programa de merenda escolar, fazendo inclusive referências às práticas pioneiras de distribuição de lanche nas escolas que teriam acontecido antes da criação oficial do programa em 1955. A emergência dessa política, segundo o autor, teria sido facilitada pelo modelo político interno do país na época, o populismo, bem como pelo contexto internacional pós II Guerra Mundial. Sobre realizações, Coimbra afirma que o programa até o final da década de 1970, limite final do período de análise, teria enfatizado mais o discurso do que ações práticas. O clientelismo, a irregularidade de distribuição e de cobertura teriam sido as características principais de tal política. Esse trabalho ofereceu importantes subsídios para meu estudo, no que se refere ao entendimento da história da merenda, da qual pude obter pistas de elementos que influenciam fortemente o discurso atual sobre a temática.

Vasconcelos (1988) faz referências ao programa de merenda em seu estudo sobre as políticas brasileiras de alimentação e nutrição, desde o Estado Novo até meados da década de 1980 (Nova República). A política de merenda, segundo esse autor, teria surgido e evoluído de forma intimamente articulada com o projeto de expansão e desenvolvimento do capital internacional.

Nesse processo, a questão da preocupação com a situação de miséria e de fome de grandes contingentes da população mundial materializa-se

na criação de uma série de organismos. Tais mecanismos vão utilizar o alimento e a fome dos chamados países subdesenvolvidos como objeto de intervenção, dando cumprimento às novas exigências da ordem econômica mundial, estabelecidas pelas grandes potências capitalistas após a II Guerra Mundial. (p. 46).

Esses mecanismos a que o autor se refere são as instituições de ajuda internacional, como o FISI (Fundo Internacional de Socorro à Infância), que forneceu leite em pó para a merenda escolar brasileira a partir de 1954 e a USAID (United States Agency for International Development), que substituiu o FISI, em 1962, no fornecimento de mantimentos para a merenda escolar no Brasil. Tais doações ocorreram até 1973.

Concordo com o autor e acredito que esse aspecto da política de alimentação escolar deva ser sempre considerado nos estudos sobre o tema, pois o assistencialismo e a reprodução e acumulação de capital ainda continuam vinculados às atividades do programa nos dias atuais, apesar da melhoria de desempenho que o mesmo vem conseguindo a partir de 1993, com a municipalização da merenda. Porém, acrescento que a merenda escolar (Bezerra, 1998b), como prática concreta, ou como política social, possui uma dimensão dialética, cuja dinâmica permite que ela seja pensada também como um instrumento de criação de possibilidades de emancipação das classes populares, pois alimentando as crianças, mesmo que parcialmente, a merenda pode estar contribuindo para que elas tenham melhor predisposição para aprender. Aprendendo, elas se instrumentalizam, via saber

sistematizado, para agir perante sua realidade social de forma crítica e transformadora.

A problemática da política educacional [inclusive a merenda escolar] deve ser pensada em seu movimento pendular entre a intenção original e básica de disciplinar mentes, treinar força de trabalho e reproduzir as estruturas sociais, de um lado, e a sua capacidade de dinamizar os potenciais emancipatórios implícitos na realidade social, de outro. (Freitag, 1987, p. 33).

Em Abreu (1995b) encontra-se um levantamento enfocando a abrangência das políticas de alimentação na América Latina.³ Nesse trabalho, ressalta-se o fato de que, na América Latina, apenas o Brasil e o Uruguai desenvolvem programas universais de merenda escolar. Nos outros países, os programas são focalizados. Porém, a universalização da alimentação escolar brasileira, segundo Moysés & Collares (1995), tem sofrido forte pressão por parte de outros países e de certos grupos privatistas internos, para que o programa se torne focalizado⁴. Seria uma idéia bem aceita pelo governo brasileiro, pois "as propostas de reforma constitucional colocadas pelo governo, disseminando a idéia de que é preciso reduzir os direitos sociais, que seriam excessivos e muito onerosos no Brasil, incluem a retirada do caráter universal da merenda" (Idem, ibidem, p. 54). A

³ Levantamento realizado a partir das informações e discussões apresentadas no Simpósio Programas de Alimentação Escolar na América Latina, que aconteceu no Rio de Janeiro, entre 19 e 22 de novembro de 1995.

⁴ Programas sociais universais são aqueles que "atendem a todos os membros da parcela da população a que se dirigem (por exemplo: todas as crianças, todos os alunos ou todos os idosos); são focalizados quando, dentro dessas parcelas, selecionam seus beneficiários a partir de critérios socioeconômicos". (Abreu; 1995a, p. 21).

distribuição de merenda escolar ficaria limitada às escolas das regiões mais pobres e dos bolsões de pobreza dos grandes centros mais desenvolvidos do país.

O caráter universal ou focalizado do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) remete também a uma discussão sobre a merenda como um direito de cidadania. No mesmo artigo, Abreu (1995b) afirma que uma das problemáticas centrais do PNAE, mesmo de caráter universal, é a orientação marcadamente assistencialista e nutricional dos objetivos do programa, dos quais passa ao largo a finalidade pedagógica que a merenda poderia ter. Seria uma consequência da predominância da orientação assistencialista de tal política, que se opõe ao entendimento da alimentação escolar como um direito de cidadania e um dever do Estado.

A concepção da merenda como um direito do cidadão e dever do Estado encontra-se também em outros autores (Fonseca, 1988; Moysés et al., 1992; Ceccim, 1995; Hollanda, 1995; Moysés e Collares, 1995), havendo uma concomitante tentativa de formulação de uma concepção sobre a alimentação escolar que leve em consideração seu caráter pedagógico. Essa discussão teve particular importância para a definição da abordagem de minha pesquisa, direcionando-a também para a compreensão das práticas da merenda em suas relações com o ensino e aprendizagem. Parto do pressuposto de que tais práticas engendrariam outras disposições concretas, que poderiam afetar o cotidiano escolar, muitas vezes, com prejuízos para as atividades curriculares, sobretudo, em períodos de falta de merenda.

O caráter pedagógico da alimentação escolar tem assumido diferentes conotações. Para alguns autores (Fonseca, 1988; Abreu, 1996),

ele se manifestaria a partir da incorporação da merenda como um tema que permeasse os conteúdos curriculares. Outros pesquisadores (Ceccim, 1995; Hollanda, 1995; Moysés & Collares, 1995) compreendem que essa dimensão surgiria com a superação do caráter assistencialista do programa e da concepção de merenda como instrumento de combate à pobreza: seria a compreensão e efetivação da merenda como um direito de cidadania. Os argumentos dos dois enfoques sobre o pedagógico são pertinentes para a discussão do tema, ambos com suas respectivas contribuições. No entanto, eles devem ser pensados de forma articulada, em função do contexto social do qual fazem parte. Não se pode avançar na discussão e compreensão do tema, considerando-o unilateralmente ou como política ou como prática concreta. Essa discussão poderá ser mais produtiva se for direcionada para a busca de uma síntese dos diferentes aspectos do problema, que na maioria dos estudos são tomados de forma isolada. Além de ser uma política pública, com sua manifestação concreta no cotidiano da escola, a busca da dimensão pedagógica da merenda não pode acontecer, de forma efetiva, se não se levar em consideração também o seu conteúdo socioantropológico como comida. A relação da comida da escola com os hábitos alimentares das crianças, bem como o significado do comer na escola precisam ser discutidos. A merenda escolar estaria representando a concepção que as crianças têm sobre comida? É uma pergunta que procuro responder mais adiante, nesse relatório. No entanto, as leituras e atividades exploratórias que desenvolvi por ocasião da construção do objeto de pesquisa, já sugeriam que as decisões relacionadas com a organização do ritual (o que comer, onde comer, com quem comer, com o que comer) da merenda continuam, na sua maioria, seguindo normas elaboradas por burocratas do Ministério da

Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação, com base apenas no que eles acham que a criança deveria comer. Ou seja, com base na ideologia da carência, bem representada pelo chavão "pobre come tudo", tão bem desmistificado por Zaluar em *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza* (1985). Segundo Abreu (1995c), com a recente municipalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), surge a possibilidade não somente para o fortalecimento das economias locais (municípios), mas se abre espaço para que as decisões acima sejam tomadas levando em consideração tanto os hábitos alimentares como o significado da comida para os alunos, uma vez que a implementação da política de merenda é agora responsabilidade dos gestores locais do programa. Como se encontra a relação da merenda servida na escola e os hábitos alimentares dos alunos é uma das questões que discuto nesse relatório.

Por fim, o enfoque que relaciona a alimentação escolar ao comer saudável, que sugere utilizar a merenda como suporte educativo da criança, "buscando incorporar hábitos alimentares mais saudáveis e formar atitudes de cuidado com o alimento a ser consumido, introduzindo para a criança a noção de vigilância sanitária" (Sucupira, 1998, p. 16). Esse ponto de vista está relacionado com orientações de segurança alimentar da Organização Mundial da Saúde (OMS) que objetivam, principalmente, a prevenção e o controle de doenças crônicas, a desnutrição e a obesidade. Como funcionaria? A merenda seria utilizada como ilustração para a transmissão de conhecimentos referentes a uma alimentação adequada e como elemento de intervenção na prevenção de doenças. Essa transmissão se daria através da discussão desse assunto nas disciplinas escolares, às quais sugerem ser

acrescida a matéria educação nutricional como tema transversal, bem como na participação da comunidade escolar (alunos, pais, professores, gestores e funcionários) na avaliação e escolha dos alimentos, cardápios, etc.

Uma forma efetiva de construir junto com os alunos um hábito alimentar saudável e, principalmente, uma postura crítica sobre as questões relacionadas à produção, conservação e distribuição de alimentos, enfim, a vigilância dirigida à segurança alimentar (Sucupira, 1998, p. 17).

Trata-se de uma orientação pertinente, necessária e possível, mas que ainda está distante da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, que não possuem as condições mínimas para aperfeiçoamento do serviço de merenda escolar, seja pela quantia irrisória que é repassada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas, seja pela falta de recursos dos municípios e a carência de pessoal qualificado para as atividades da merenda, que em significativo número de escolas funciona com a força de trabalho dos "amigos da escola" e ainda a falta de equipamentos adequados para conservação e transporte dos alimentos, etc. Há informações (Revista Qualidade em Alimentação, 2001) de que tais orientações têm sido seguidas e obtido êxito em algumas escolas da rede particular de ensino da região Sudeste, o que se justifica principalmente pela capacidade dessas escolas de investir no aperfeiçoamento da alimentação dos alunos, contratando a assessoria de nutricionistas e adquirindo equipamentos adequados. Apesar dessas considerações, acredito que tal proposta pode ser viabilizada na escola

pública, bastando vontade política dos gestores públicos - FNDE, governadores de estado, prefeitos, secretários de educação e de saúde, diretores de escolas - e comunidade escolar, o que pode ser ilustrado com os resultados do Projeto Barueri, desenvolvido na cidade de Barueri (SP), que conseguiu a redução de 50% para 5% do número de crianças anêmicas do município, com a intervenção na merenda escolar, através do "uso de biscoitos enriquecidos com ferro e de pão preparado com farinha enriquecida com ferro quelato, para crianças de um a três anos e quatro a seis anos de idade, respectivamente" (Projeto Barueri, 1999, p. 4).

4. Percorso teórico-metodológico

O eixo principal da pesquisa é o estudo das práticas e representações vinculadas à merenda escolar no contexto da escola. Por intermédio desse eixo, verifico o significado dessa atividade não somente no espaço escolar como também no âmbito da realidade social em que se insere a escola.

Sendo o objeto de estudo uma construção histórica - complexa, contraditória e em permanente transformação (Minayo, 1998) - que foi investigada em seu aspecto qualitativo; tratou-se, portanto, de uma investigação social. Dessa forma, reconheço que houve uma identificação pessoal do investigador com o objeto de estudo e que estiveram implicados no processo investigativo tanto a minha visão de mundo, que fora determinante na escolha do objeto e da forma de o abordar, como os valores, os significados e as crenças dos sujeitos ouvidos e/ou observados.

Para identificação das práticas e disposições concretas e do discurso sobre a merenda, utilizei a teoria da ação, especialmente, as noções de *habitus*, poder, ação social e capital social (Bourdieu, 1998), bem como a construção teórica das representações sociais (Moscovici, 1978). Complementando esse enfoque teórico, utilizei as concepções de comida e de alimentação desenvolvidas por DaMatta (1997b), as categorias casa e rua (DaMatta, 1997a) e a discussão de Sampaio (1999) sobre fome.

Parti do pressuposto de que não só as representações sociais como as disposições práticas relacionadas à merenda escolar seriam geradas pelas predisposições que os sujeitos da escola têm sobre essa atividade e sobre os alunos. Assim, são essas predisposições (*habitus*) que orientam a forma de percepção desses sujeitos sobre a alimentação escolar. Como o *habitus* é gerado a partir da realidade concreta do ser social e, dado que os alunos / pais (de alunos) e professores ocupam posições diferentes no campo escolar e no meio social, pressupus que elaborassem representações diferentes sobre essa atividade.

Entendendo o *habitus* como disposições duráveis, estruturas estruturadas e estruturantes (Bourdieu, 1998) é que tomei ainda como pressuposto que as predisposições dos professores sobre e a merenda e o aluno, e as conseqüentes representações, poderiam conduzir e/ou modificar disposições concretas do cotidiano escolar, em particular as atividades curriculares, que foram analisadas a partir do enfoque curricular crítico (Apple 1995, 1999a, 1999b; Escolano 1998, dentre outros).

A noção de *habitus* será tomada, assim, com a finalidade de aproximação da compreensão mais ampla de representação social presente na teoria moscoviciana. A representação, para essa teoria, não é

compreendida como determinada apenas pelas condições objetivas, conforme o conceito de representação coletiva de Durkheim (apud Aron, 1995), mas também como estrutura estruturante, isto é, que afeta as condições concretas da sociedade, imprimindo-lhes a perspectiva subjetiva por meio da ação social. E na base das representações está o *habitus*, segundo Bourdieu.

Discutindo acerca dessa aproximação da noção de *habitus* em Bourdieu com o conceito de representação social em Moscovici, Domingos Sobrinho (1997, p. 30) afirma que teoria moscoviciana das representações sociais "permite-nos compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporadas, mas também como produto da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior". (Idem, *Ibidem*).

Na perspectiva de Moscovici (1978), a representação social não é algo passivo, apreendido nos moldes de uma fotografia. Trata-se de uma compreensão ativa, uma vez que ela modela o que é dado do exterior. A representação social reproduz, mas a partir do remanejamento de estruturas, produz uma remodelação dos elementos anteriores. Traduzindo para o objeto em estudo, a representação promoveria uma reconstrução da merenda escolar no contexto dos valores e das noções (predisposições), das regras dos quais ela (representação) se torna solidária.

Pela linguagem, o dado é circunscrito e arrastado no fluxo de suas associações para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço que é simbólico (...). A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de

comportamentos e a comunicação entre indivíduos. (Moscovici, 1978, p.26).

Representar, segundo Moscovici (1978), não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de origem subjetiva. É ir mais além, é elaborar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os atos de quem representa. Assim, são duas as funções da representação social. A primeira consiste em vincular o objeto a um sistema de valores, noções e práticas que conferem aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material e de o denominarem (objetivo prático). A segunda função visa propor aos membros de uma comunidade um instrumento de códigos para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva.

O trabalho de representação consiste em atenuar estranhezas (provocadas por objeto ou noção nova), induzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que num certo sentido se procuram. Esse trabalho de formação da representação ocorre através dos processos de ancoragem e objetivação.

O objeto de estudo se enquadra numa categoria que apresenta interfaces tanto com a existência física como com a construção social e expressividade do ser humano. Merenda é comida. Carrega, assim, expressivo significado para o ser humano, ultrapassando a mera satisfação de necessidades biológicas. Segundo Zaluar (1985), comida é a categoria principal de articulação do pensamento dos pobres urbanos sobre sua condição. Além de poderoso símbolo de prestígio social e riqueza, a comida

emerge como uma categoria que estabelece fronteiras entre os pobres e os que não são pobres, bem como favorece a identidade social de classe.

A comida é o principal veículo através do qual os pobres urbanos pensam a sua condição. A primeira associação que fazem ao falarem do que comem é com a pobreza... Comer carne todos os dias marca uma fronteira nítida que separa os pobres dos não pobres, e a carne passa a representar, na sua falta, a própria carência em que vivem. Ela é um símbolo poderoso de prestígio social e riqueza... (p. 105).

Para DaMatta (1997b), a comida é um importante código de expressão da sociedade brasileira tanto quanto a política, a economia, a família, o espaço e o tempo. Todavia, há diferenças entre comida e alimento.

Para nós, brasileiros, nem tudo que alimenta é sempre bom ou socialmente aceitável. Do mesmo modo, nem tudo que alimenta é comida. Alimento é tudo que pode ser ingerido para manter a pessoa viva; comida é tudo que se come com prazer, de acordo com as regras de comunhão e comensalidade. Em outras palavras, o alimento é como uma grande moldura, mas a comida é o quadro, aquilo que foi valorizado e escolhido dentre os alimentos, aquilo que deve ser visto e saboreado com os olhos e depois com a boca, o nariz, a boa companhia e, finalmente, a barriga. (p. 55).

Discutir comida/alimentação implica considerar outra categoria inseparável do ato de comer: a fome. Através do levantamento de dados

inicial, pude compreender que a aproximação dos significados da merenda não poderia acontecer sem referência à problemática da fome, não somente pelo fato de a escola se localizar num espaço marcado pela pobreza, mas porque essa questão está presente no discurso dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para contemplar essa interface do objeto de estudo, tomo como suporte o estudo de Sampaio (1999), que discute a Geografia da fome no Ceará.

A partir desse enfoque teórico, o desenvolvimento da pesquisa aconteceu, em linhas gerais, em três etapas. A primeira consistiu no aprofundamento da revisão da literatura pertinente ao tema e dos estudos teóricos acima citados, inclusive sobre cotidiano (Heller, 1992; Carvalho & Netto, 1996).

Com o aprofundamento da revisão de literatura pude mapear as discussões qualitativas sobre a temática no Brasil e compreender, de forma mais clara, o processo histórico de construção da merenda escolar no Brasil. Assim, essa etapa teve por objetivo a elaboração de um quadro conjuntural mais amplo da temática e o refinamento da base teórica da pesquisa, necessários à análise contextualizada dos dados coletados.

A segunda etapa foi pautada pelo levantamento de dados no contexto (cotidiano escolar e condições materiais da comunidade, sobretudo, práticas alimentares) de uma escola pública de ensino fundamental localizada em um bairro de Fortaleza. Optei pelo enfoque no cotidiano escolar por acreditar que o mesmo é fundamental quando se busca compreender ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam uma determinada realidade e suas respectivas construções simbólicas e representacionais. Considerando o cotidiano como fonte de conhecimento e prática social (Heller, 1992; Carvalho e Netto, 1996), a observação do

mesmo (o antes, o durante e o depois dos rituais da merenda na organização escolar) constituiu-se como o instrumento privilegiado, tanto para a coleta de dados como para confirmação e/ou entendimento de informações provenientes das entrevistas e dos questionários. Da observação sistemática do dia-a-dia da escola, procurei obter um quadro configurativo (André, 1989) detalhado do universo concreto e das formas simbólicas⁵ da alimentação escolar⁶.

Quando me senti suficientemente familiarizado com o dia-a-dia da escola e mais próximo dos sujeitos desse espaço, iniciei as entrevistas abertas⁷ com os integrantes no núcleo gestor, professores e merendeiras da escola⁸. O roteiro dessas entrevistas foi organizado buscando contemplar as questões básicas do estudo, complementado por aspectos que, durante a observação, foram considerados relevantes para a compreensão da problemática, naquele espaço. Com essas entrevistas pretendi identificar quais representações sociais sobre a merenda escolar são elaboradas por esses profissionais, verificando a influência dessas representações sobre as práticas e disposições que orientam os rituais da merenda e suas implicações

⁵ Formas simbólicas são aqui entendidas conforme Thompson (1990, p. 373): "produtos social e historicamente situados e estruturalmente articulados, através do qual algo é dito ou representado".

⁶ A minha presença na escola ocorreu entre maio e novembro de 1999, quatro meses no turno da manhã e três no da tarde, com frequência não inferior a quatro dias semanais, sem interrupção durante as férias de julho, pois nesse mês parte dos alunos permaneceu na escola, participando da colônia de férias e a distribuição de merenda continuou, acrescentada de um almoço.

⁷ Foram entrevistadas a diretora administrativa, a articuladora comunitária, sete professoras de salas de ciclo I e II, Aceleração II, de uma turma especial (composta de alunos com dificuldades de aprendizagem) e as três merendeiras.

⁸ Junto às merendeiras, além das entrevistas, acompanhei suas rotinas de trabalho, tendo a oportunidade, por imposição da carência de pessoal, de ajudar por diversas vezes no manuseio de caldeirões ferventes do fogão para o chão e vice-versa. Essa convivência diária com elas, na cozinha, me permitiu ter acesso a informações privilegiadas sobre as relações implícitas que acontecem na escola e, principalmente, sobre a vida real da comunidade onde se localiza a escola.

para as atividades curriculares. A seleção dos professores foi feita a partir de dois critérios: que o professor atuasse nas séries iniciais (Ciclo I e II, Aceleração I e II) nos turnos da manhã e/ou tarde e fosse voluntário⁹. As atividades de coleta de dados junto aos alunos constaram da produção de desenhos e preenchimento de questionários¹⁰, pré-requisitos para a seleção dos dois grupos finais de alunos (com número de quatro a seis membros cada) que participariam de discussões focais sobre o tema, com o fim de explicitar suas representações sobre o comer na escola¹¹. Foram alunos de uma turma de Ciclo II, do turno da tarde, porque, nesse nível, eles teriam noções de leitura e escrita suficientes para responder aos questionários já referidos. Mediante tais instrumentos, reuni descrição de cenários, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões articuladas que permitiram estruturar um quadro configurativo (André, 1989) da merenda

⁹ A escolha das professoras foi feita a partir de conversas informais, momento em que eu sondava o interesse da professora em colaborar com a pesquisa, concedendo uma entrevista. No ato da entrevista, solicitava autorização para gravação da conversa e publicação de parte dela, mediante a garantia do anonimato da autoria.

¹⁰ Foram aplicados questionários (ver anexos) que procuravam identificar: opinião do aluno sobre a escola (Anexo D); informações pessoais do aluno (Anexo E); as preferências e os hábitos alimentares pessoais e familiares (às 2^a, 4^a e 6^a feiras, durante três semanas) (Anexo F). A busca de informações pessoais sobre o aluno teve por objetivo suprir a necessidade de saber quem eram os alunos, com quem viviam, etc., uma vez que os dados registrados na ficha individual do aluno, arquivada na secretaria da escola, não contemplavam aspectos que eu necessitava saber para conduzir de forma mais eficaz as etapas seguintes de coleta de dados.

¹¹ Essa atividade não aconteceu conforme eu planejara porque a proposta de seleção de um grupo para a entrevista causou um mal-estar entre as crianças, que prontamente demonstraram que se sentiriam discriminadas caso não fossem entrevistados. Também a organização interna da turma, em pequenos grupos, cujos membros eram tão próximos entre si, mas altamente excludentes com relação a outras pessoas de outros grupos mostrava a inviabilidade de formar uma equipe mista de alunos para a entrevista. Logo, o número de alunos a participar das entrevistas aumentou de 8 para 25, pois tive que optar por entrevistar todos os alunos da turma. Essas conversas foram decisivas para a compreensão da relação entre a frequência deles à escola e a merenda, explicitando como concebem o comer na escola e os motivos que os fazem procurar/frequentar essa instituição.

no cotidiano da escola, que foi tomado como um dos referenciais de análise dos significados¹² e representações do comer na escola.

Em decorrência do enfoque teórico e da abordagem de cotidiano acima esboçados, o levantamento de dados aconteceu, de forma complementar, no espaço fora da escola, envolvendo mães de alunos, proprietários de mercearias (bodegas)/mercadinhos, feirantes. Partindo do suposto de que as predisposições das pessoas envolvidas na pesquisa refletem sobremaneira o meio social das mesmas, ou seja, a realidade de fome/alimentação de sujeitos históricos e materialmente situados, percebi que a busca dos significados da merenda apenas no espaço da escola não daria conta de uma aproximação mais profícua da complexidade da problemática. Ademais, o resultado de uma comparação inicial dos dados, coletados no interior da escola, mostrou divergências significativas entre as representações dos alunos sobre a merenda e aquelas elaboradas pelo grupo de sujeitos formado por professores, gestores e merendeiras. Nessa fase, utilizei como suporte teórico as discussões de DaMatta (1997a) sobre o mundo da casa e o mundo da rua.

A terceira fase se constituiu pela análise conceitual e contextual dos dados coletados, à luz da fundamentação teórica, buscando identificar os significados da merenda escolar - em termos de práticas e representações - manifestos no contexto da escola tomada como espaço de estudo. Nessa fase, além das referências teóricas já mencionadas para organização e análise dos dados, teve particular importância a utilização do

¹² As formas simbólicas "não são apenas concatenações de elementos e suas inter-relações; são também, tipicamente, representações 'de algo', apresentam ou retratam alguma coisa, dizem algo 'sobre' alguma coisa" Thompson (1990, p.189).

marco referencial metodológico "hermenêutica de profundidade", desenvolvido por Thompson (1990). Trata-se de uma metodologia de interpretação das formas simbólicas, concebidas como "construções significativas (ações, falas, textos, etc.), que tipicamente representam algo, dizem alguma coisa sobre algo" (p. 375). A decisão de utilizar a interpretação das formas simbólicas (representações e práticas) relacionadas à merenda se deve ao objetivo pessoal de não restringir o estudo das representações sociais sobre a merenda escolar à análise formal e descritiva.

Embora existam alguns usuários da análise formal ou discursiva que dizem não fazer nada mais que análise, que afirmam reunir as formas simbólicas ou discursivas num conjunto de elementos e suas inter-relações (e nada mais), essa afirmativa pode representar quando muito um enfoque parcial ao estudo das formas simbólicas ou discursivas. Por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está sendo representado ou do que é dito. (Thompson, 1990, p.375).

Assim, a hermenêutica em profundidade permite tanto a contextualização quanto a apreensão da constituição significativa da forma simbólica. Assim, pretendi interpretar as representações e as práticas relacionadas à merenda escolar, considerando o referencial histórico e social dos sujeitos que falaram na pesquisa bem como os aspectos estruturais de suas falas.

II - DA CARIDADE AO HÁBITO ALIMENTAR... DAS TEORIAS MÉDICAS E SOCIAIS À POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: COMPREENDENDO OS COMPLEXOS CAMINHOS DA MERENDA ESCOLAR NO BRASIL

A realidade social brasileira caracteriza-se por seu caráter altamente excludente. Milhões de pessoas não têm acesso aos direitos sociais como educação, alimentação, saúde, trabalho e habitação, dentre outros. O problema da fome, que sempre esteve presente em nossa história, agrava-se a cada dia, revelando uma situação paradoxal e injusta, pois ao mesmo tempo em que o país se encontra entre os maiores produtores e exportadores mundiais de produtos agrícolas, mais de sessenta por cento da população, segundo Delpuech (1990), têm uma ração calórica insuficiente. Segundo relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicado em 1999, o Brasil é o 79º país conforme avaliação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), indicador que leva em conta a expectativa de vida da população, as taxas de matrícula nos três níveis de ensino e a renda per capita (O Povo, 18/07/99). Além de revelar um péssimo desempenho na área social para um país que está entre as dez maiores economias do mundo, essa avaliação mostrou um retrocesso, pois na última análise, divulgada em 1998, o Brasil ocupava a 62ª posição (idem, ibidem).

O direito social à educação também não tem ido além de uma "ração" insuficiente, principalmente em termos qualitativos, para as crianças que têm de freqüentar a escola pública brasileira de ensino fundamental. Estudos mostram que essa escola, geralmente, possui uma organização e um modo de funcionamento que não correspondem à realidade, aos interesses e aos anseios das classes populares. Segundo Santiago (1990), a direção dada

ao trabalho educativo que acontece no seu interior tem promovido mais a desescolarização do que a escolarização das crianças que a freqüentam. Em consequência os índices de fracasso escolar são alarmantes: altas taxas de baixo desempenho em aprendizagem, repetência e exclusão da escola.

A carência alimentar e a exclusão escolar dessas crianças fazem parte de um conjunto de problemas estruturais do modelo socioeconômico vigente, que concentra a riqueza nas mãos de uma minoria, enquanto parte significativa da população permanece em estado de pobreza absoluta.

Diante desse quadro, o poder público institui as políticas sociais, dentre as quais se encontra o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem entre seus objetivos contribuir na superação do fracasso escolar e na melhoria de problemas de desnutrição.

Sobre a política de merenda escolar, procuro nesse momento compreender algumas nuances de sua história, orientado pelos seguintes questionamentos: a partir do contexto histórico e social da primeira metade do século XX, notadamente do período pós II Guerra, como emergiu a merenda escolar na escola pública brasileira? Qual a relação entre o processo de institucionalização de uma política nacional de alimentação escolar e as idéias políticas e sociais - o nacionalismo, o higienismo e a eugenia - predominantes na jovem república brasileira? Qual a influência do saber relativo à alimentação, a Nutrologia, nesse processo? No contexto da realidade social e política brasileira contemporânea e das políticas públicas dela decorrentes, como se caracteriza o cenário onde acontecem as práticas atuais da merenda escolar?

1. "Juntando a Fome com a Vontade de Vender": eis que emerge a política de merenda escolar no Brasil.

A alimentação escolar foi legalmente instituída, no Brasil, através do Decreto Federal n.º 37.106, de 31 de março de 1955, que criou a Campanha de Merenda Escolar, cujos objetivos principais eram ajudar a combater o fracasso escolar e a desnutrição, elevar o estado de saúde dos alunos da rede pública de ensino através da melhoria de seus hábitos alimentares que, por sua vez, deveriam influenciar os de suas famílias.

Tal medida administrativa representou a formalização oficial de uma realidade que vinha se constituindo a partir de um conjunto de ações anteriores. Nesse sentido, foi determinante a influência de fatores relacionados não somente com o contexto social e político interno, mas também com a conjuntura internacional da época.

O estudo de Coimbra et al. (1982), mostra que as primeiras iniciativas de distribuição de merenda escolar começaram a acontecer desde o início do século XX. Teriam sido experiências restritas a alguns estados e municípios custeadas parte com dinheiro público e parte com recursos provenientes das caixas escolares¹³ e entidades filantrópicas e assistenciais. A primeira experiência de que os autores obtiveram registro data de 1908,

¹³ Conforme Coimbra et al. (1982), as caixas escolares eram formadas por associações de auxílio ou equivalentes. Os seus membros eram pais de alunos, comerciantes e quaisquer outras pessoas interessadas em contribuir, financeiramente ou com a doação de bens, na promoção das condições materiais necessárias para que os alunos carentes frequentassem a escola. Seus recursos eram utilizados para comprar material didático, merenda escolar, fardamento, etc. Havia pouca homogeneidade entre elas. Diferenciavam-se bastante entre si, tanto em termos de organização quanto na gestão dos recursos financeiros. Entretanto, havia alguns aspectos em comum. A direção geralmente era confiada à diretora de cada escola, que também escolhia os cardápios que não eram muito diversificados. Cada escola possuía a sua própria caixa escolar. Funcionavam de forma precária, havia interrupção na oferta da merenda e os padrões de higiene eram pouco satisfatórios. Os alunos assistidos eram chamados de "alunos da caixa". Geralmente conviviam, na mesma escola, com outros alunos que custeavam suas próprias despesas, inclusive a merenda. Viviam aqueles como "de favor" ou "às expensas" destes, sob o estigma de carente.

tendo acontecido no estado do Mato Grosso, região onde hoje está Mato Grosso do Sul. Ali funcionou a "Seleta Caritativa Humanitária", instituição filantrópica ligada à maçonaria, que mantinha escolas com seus próprios recursos e fornecia merenda gratuita a seus alunos, bem como aos de outras escolas, tanto públicas como particulares. No conjunto, teria atendido cerca de 1.000 alunos/ano nas cidades de Campo Grande, Corumbá e Porto Esperança, sendo esta última atendida somente a partir de 1944. Além do Mato Grosso, antes de 1955, desenvolveram-se atividades relacionadas com merenda escolar no município do Rio de Janeiro, nos estados de São Paulo, Ceará, Paraná e Amazonas, no interior de Minas Gerais e na cidade de Teresina.

A realização de maior expressividade teria sido a do município do Rio de Janeiro, que contou com a contribuição de alguns fatores. O primeiro esteve ligado a questões políticas, uma vez que o Rio de Janeiro, nessa época, sediava a capital da República, o que possibilitava maior acesso a serviços públicos. O segundo fator relacionava-se com a concentração de médicos e especialistas que, desde os anos de 1920, faziam levantamentos sobre o estado nutricional do brasileiro. E por último, porque a cidade teve na administração do seu sistema de ensino, como secretário de educação do município, o educador Anísio Teixeira, simpatizante do assunto, que idealizou a sistematização de um programa de alimentação escolar e proporcionou condições materiais para sua operacionalização. Antes mesmo de a prefeitura do Rio de Janeiro assumir a manutenção deste programa, parte considerável do financiamento para o fornecimento de merenda escolar vinha através das caixas escolares e de entidades filantrópicas como Rotary Club. Isso foi viabilizado pela organização do Setor de Alimentação Escolar - SAE, na gestão de Anísio Teixeira. O SAE, ligado à Secretaria de Educação do Município, fora criado com a finalidade de administrar os recursos destinados ao programa de alimentação escolar. Esse órgão centralizou os recursos oriundos das caixas escolares, o que possibilitou manter sob

controle a distribuição de gêneros alimentícios e material escolar, bem como promover a instalação e aparelhamento dos refeitórios e cantinas escolares. Esse modelo permaneceu funcionando, de forma autônoma, mesmo depois da criação (1955) da Campanha de Merenda Escolar pelo governo federal (Coimbra et al., 1982).

As outras atividades de distribuição de merenda escolar aconteceram basicamente com recursos provenientes das caixas escolares que foram, por longo tempo, em sua essência, uma solução de compromisso da comunidade para enfrentar a insuficiência de recursos do ensino destinado às classes populares no Brasil.

Essas primeiras ações do poder público significaram mais intervenções com a finalidade de racionalizar e sistematizar o funcionamento das caixas escolares, cujos recursos eram consideráveis, do que compromisso com a alimentação dos alunos. Na maioria dos casos, o estado ou o município tomou para si o controle da gestão de tais recursos sem, no entanto, despender nenhuma contrapartida em termos de financiamento da merenda.

Dentre as ações de destaque, além daquela que ocorreu no município do Rio de Janeiro, Coimbra et al. (1982) fazem referência a uma experiência acontecida no Piauí. Nesse estado, a Legião Brasileira de Assistência¹⁴ (LBA) foi quem começou a operacionalizar o fornecimento de

¹⁴ A LBA surge em 1942, sob inspiração da Sra. Darcy Vargas e com o apoio da Federação Nacional do Comércio e da Confederação Nacional das Indústrias com o objetivo de proteger a maternidade e a infância, dando ênfase especial ao amparo total da família do convocado (militares brasileiros na II Guerra Mundial). Depois de 1946, passou a atuar com obras assistenciais suplementares da previdência social, voltadas para a maternidade e a infância. A partir de 1966, funcionou com recursos de parte da renda líquida da Loteria Esportiva Federal, tendo como obra de maior destaque nacional o Projeto Casulo (1974 - final dos anos 80) que tinha por objetivo a prevenção da marginalização dos menores de zero a seis anos, através da assistência médico-odontológica, nutricional e higiênica. (Kramer, 1992).

merenda escolar, embora essa atividade tenha ficado restrita à cidade de Teresina. Entre 1946 e 1948, a LBA teria atuado com interessantes regras de operação. A presidência da organização distribuía a verba para cada escola, de acordo com o total de alunos, ficando as diretoras responsáveis pelas compras dos mantimentos. Ao fim de cada mês, prestavam contas, que tinham de ser aprovadas para que os recursos seguintes fossem liberados. Os cardápios eram variados, incluindo alimentos doces e salgados¹⁵. A oferta se dava de forma alternada para evitar a monotonia. Se de fato assim acontecera, foi uma prática com a flexibilidade e descentralização que, somente após o início da década de 1990, é que se vem tentando implementar no cenário nacional.

Dessa forma acontecia a distribuição da alimentação escolar no Brasil antes do governo federal instituir o programa de merenda escolar; ou seja, entre as primeiras experiências de que se teve notícias, em 1908, e os anos de 1954/1955. Como se vê, era um cenário de experiências isoladas, pontuais. Porém, essas primeiras iniciativas envolveram vários atores sociais na luta em prol da melhoria das condições materiais dos estudantes das classes populares, sendo a criação das caixas escolares o exemplo mais significativo desse empenho. Alguns governos estaduais, algumas prefeituras e entidades filantrópicas desenvolvendo, de forma isolada, seus programas marcados por inúmeras limitações e deficiências. Todavia, foi dessas

¹⁵ O estudo de Coimbra et al. (1982), afirma que a merenda era bem aceita e os cardápios mais freqüentes eram os seguintes: a) cardápios doces: salada de frutas, sucos de frutas, garapa de cana com pão, arroz doce, sanduíche (pão com queijo, doce ou leite condensado), frutas e leite com chocolate e bolo, sendo este último servido nas datas festivas; b) cardápios salgados: sopa de legumes, cachorro quente, Maria Isabel, baião de dois.

iniciativas que surgiram as experiências que fundamentaram os programas posteriores.

Outro fator que contribuiu para o ingresso da alimentação escolar na agenda pública do Estado brasileiro foi a militância política dos nutrólogos ou "cientistas da nutrição". Eram médicos, geralmente sanitaristas, especializados em alimentação e designados de nutrólogos. Um grupo desses profissionais, os "nutrólogos sociais", representaram no Brasil o pensamento crítico, no setor da saúde, que se desenvolveu a partir dos anos 30 e abordava a problemática da fome e da desnutrição dos brasileiros e seus aspectos sociais e políticos. A participação desses profissionais¹⁶ ocorreu desde a realização dos primeiros inquéritos e levantamentos sobre o estado de desnutrição do brasileiro, em especial da população infantil, até a elaboração, planejamento e execução das primeiras iniciativas de fornecimento de merenda escolar.

Dentre os "nutrólogos sociais", destacaram-se: Josué de Castro, Dante Costa, Anne Dias, Seabra Velloso, Silva Telles, Peregrino Júnior. Porém, Josué de Castro foi o mais proeminente de todos, tanto em se tratando de implementação de ações concretas no campo alimentar, principalmente realizando inquéritos e pesquisas sobre fome/alimentação, como na produção teórica acerca da problemática da fome e da alimentação do brasileiro. Seus principais trabalhos foram: *O Problema da Alimentação no Brasil* (1933); *Condições de Vida das Classes Operárias no Recife* (1935); *Alimentação e Raça* (1935); *A Alimentação Brasileira à Luz da Geografia Humana* (1937); *Fisiologia dos Tabus* (1939); *Geografia Humana* (1939);

¹⁶ Sobre esses intelectuais e a Nutrologia, ver item 3 deste capítulo.

Geografia da Fome (1946); *Geopolítica da Fome* (1951); *O Livro Negro da Fome* (1957); *Ensaio de Biologia Social* (1957); *Sete Palcos de Terra e um Caixão* (1965); *A Explosão Demográfica e a Fome no Mundo* (1968); *Fome - Um Tema Proibido* (1983). Dante Costa escreveu: *A Importância da Assistência Alimentar à Criança* (1935); *Bases da Alimentação Racional* (1937); *Padrão Dietético do Brasileiro* (1939).

Até então, a literatura acerca das questões alimentares e, em especial, a relacionada à fome era escassa, não só no Brasil como no mundo. Josué de Castro considera tal pobreza bibliográfica tanto estranha quanto chocante. Talvez por isso, logo na primeira frase do prefácio de *Geografia da Fome*, ele faz um alerta ao leitor nos seguintes termos: "O assunto deste livro é bastante delicado e perigoso. A tal ponto delicado e perigoso que se constitui num dos tabus de nossa civilização" (1959, p.19).

Além dos fatores acima descritos, outros acontecimentos anteriores a 1955 também contribuíram para a instituição de uma política oficial de alimentação escolar, em nível federal. O Estado populista vinha criando órgãos que, mesmo marcados por ações assistencialistas como a LBA, começavam a adquirir representação na sociedade e criavam um ambiente favorável ao desenvolvimento de ações na área da assistência e previdência social. Nesse contexto, foi criado em 1941, por Getúlio Vargas, o Departamento Nacional da Criança (DNC) (Decreto-Lei 2040) com o objetivo de "coordenar as atividades de proteção à maternidade, à infância e à adolescência". (Schwartzman et al., 2000, p. 136).

O Decreto-Lei n.º 7.328, de 17 de janeiro de 1945, criou a Comissão Nacional de Alimentação - CNA, subordinada ao Conselho de Comércio Exterior, fato relacionado com a evolução do pensamento crítico,

no setor saúde, surgido na década de 1930, a que já nos referimos anteriormente.

Pressionados por esse movimento os governos populistas de então começaram a assumir em seus planos de trabalho, algumas decisões na área de alimentação e nutrição dirigida às camadas populares, contando com a participação dos eminentes cientistas da Nutrição daquela época. (Coutinho, 1988, p. 34).

As finalidades da CNA eram: estudar e propor normas da política nacional de alimentação, estudar o estado de desnutrição e os hábitos alimentares da população e concorrer para o desenvolvimento da indústria de desidratação de alimentos no Brasil. A desidratação de alimentos era tida como solução para o problema de transportes e redução de custos de produtos alimentícios. Os primeiros testes de aceitação foram realizados com as tropas militares que viviam em situação beligerante decorrente da II Guerra Mundial. Em 1949, a CNA foi transferida para o Ministério da Educação e Saúde Pública, em virtude da extinção do Conselho de Comércio Exterior (Idem, ibidem).

As atividades dessa comissão e as discussões por ela desencadeadas promoveram a criação, em 1954, do Programa Nacional de Merenda Escolar, primeiro passo concreto da política nacional voltada para a alimentação dos escolares. Segundo Coimbra et al. (1982, p. 227), "com a elaboração do plano intitulado de 'A Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil' pela primeira vez é concebido e estruturado um programa de merenda escolar, em termos nacionais e sob responsabilidade pública".

Esse plano tinha por finalidade desenvolver as atividades de assistência alimentar do governo de Getúlio Vargas. Porém, a única idéia a ser realmente colocada em prática e de forma continuada, por ter encontrado um poderoso aliado, o UNICEF (United Nations International Children Emergency Fund) /FISI (Fundo Internacional de Socorro à Infância), foi o Programa de Merenda Escolar. Assim, quando a CNA decide incluir o PNME em seu plano geral de trabalho para 1953/1954, o programa inicia seus primeiros passos. "Em 1954, enfrentando enormes dificuldades, utilizando-se de várias estratagemas e subterfúgios e com algumas finalidades cuja ética é discutível, nasce a primeira iniciativa nacional de alimentação escolar". (Idem, ibidem, p. 348).

No Ceará, pode-se notar a repercussão do acordo do Brasil com o FISI no seguinte trecho de artigo de jornal intitulado "O FISI e a Mortalidade Infantil":

Segundo se sabe, novo suprimento de leite em pó acaba de chegar para o Governo do Estado, remetido pelo FISI, organização que funciona sob os auspícios da ONU. Nas alturas em que chegamos, ninguém mais no Ceará pode desconhecer os benefícios que o FISI tem trazido para o povo, sobretudo a população infantil, através de programas de ajuda que tem dispensado o Poder Executivo Estadual. Ainda agora no governo passado, o então Secretário de Educação, Sr Walter Moura Cantídio, instituiu em tão boa hora a Merenda Escolar, destinada, de início, a todas as crianças dos Grupos e das Escolas Primárias públicas da capital e, já agora, segundo se acredita, aos primeiros núcleos de educação

pública primária do interior do estado. (O Estado, Fortaleza, 23 de abril de 1955).

Finalmente, em 31 de março de 1955, através do Decreto-Lei n.º 37.106, instituíam-se a Campanha Nacional de Merenda Escolar. O Programa Nacional de Merenda Escolar (PNME) passou a ser denominado de Campanha e a subordinar-se à Divisão de Educação Extra-Escolar do MEC. Além dessas modificações, pouca coisa mudou e a Campanha foi uma mera continuação do PNME. No entanto, abria-se uma nova oportunidade institucional de desenvolvimento e expansão das atividades do governo federal no campo da alimentação escolar de forma mais continuada e previsível, apesar de os vícios anteriores persistirem. No Ceará, segundo o Resumo das Atividades da Campanha de Merenda Escolar, "no ano de 1955, a Campanha só atendeu a 7 escolas, todas de Fortaleza, totalizando 3.100 alunos"¹⁷. (Apud Coimbra et al., 1982).

A implementação da Campanha Nacional de Merenda Escolar só vai acontecer, ainda que de forma precária, no final de 1955 e início de 1956 quando recomeça a chegar o leite em pó "dado" pelos Estados Unidos da América através do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), que era a tradução brasileira de UNICEF. Esse fundo, criado após a II Guerra Mundial, tinha a finalidade de, segundo Coutinho (1988, p. 34), "assistir as crianças órfãs atingidas pela guerra na Europa". Tal assistência fora depois ampliada para outros países fora da Europa como o Brasil, a Índia, Coreia e Vietnã do Sul, dentre outros, mediante a argumentação desses países de que a situação de fome e de pobreza de suas crianças era tão grave quanto às

¹⁷ Campanha Nacional de Merenda Escolar, Setor Estadual do Ceará. Resumo das atividades desenvolvidas em 1955.

dos países destruídos pela guerra na Europa e para satisfazer interesses comerciais e políticos dos EUA.

Essa ajuda, que acontecia sob a forma de "doação" de leite em pó, havia começado em 1954, a partir de um acordo entre o Brasil e o FISI. Para a realização desse acordo, três fatores foram determinantes na decisão do FISI de aprovar a proposta brasileira: o aumento da contribuição do Brasil junto a esse órgão; a existência de um acordo anterior e o desejo dos EUA de colocar seus excedentes de produção agrícola, via FISI, à disposição de outros países.

Esse último fator evidencia-se como o mais marcante dos três, pois no mesmo ano (1954) o Congresso Americano aprovou a Lei n.º 480 ou "Lei do Alimento para a Paz", cujos objetivos eram: "aumentar o consumo nos países estrangeiros dos produtos agrícolas dos EUA e melhorar as relações externas desse país" (Coutinho, 1988, p. 34). O primeiro propósito relacionava-se com o processo de retomada de desenvolvimento por esse país no período pós-guerra. Tornava-se imprescindível, para tanto, estimular a adoção de novos padrões de consumo e a criação de futuros consumidores, principalmente nos países dependentes da política econômica norte-americana.

Pelo convênio firmado com o FISI, o Brasil se comprometia com uma contrapartida no fornecimento da alimentação escolar, que complementaria as doações do Fundo. Essa complementação, entretanto, teria de ser adquirida do Commodity Credit Corporation - CCC, autarquia do Ministério da Agricultura Americano, responsável pela política de garantia de preços para os produtos primários (Coimbra et al., 1982). Ficam claras,

assim, as intenções escusas do imperialismo econômico dos EUA que se encobriam com as "generosas" "doações" de leite em pó ao Brasil.

Nessa época, os EUA estavam saindo da guerra com a Coréia, contando com grandes estoques de alimentos armazenados, pois a produção de alimentos é uma das prioridades durante períodos beligerantes. O leite em pó era um produto que, em termos quantitativos, se destacava na estocagem de excesso. Não era, portanto, uma ajuda desinteressada, mas uma estratégia de investimento econômico altamente lucrativo a curto e médio prazos. A curto prazo porque o Brasil - e provavelmente outros países, em situação socioeconômica semelhante - era obrigado a comprar, por imposição do acordo com o FISI, no mercado norte-americano, o leite em pó referente a sua contrapartida para a Campanha Nacional de Merenda Escolar. O lucro a longo prazo decorreria da realidade de se estar criando aqui um mercado potencial de consumo de alimentos produzidos naquele país, começando pelo leite em pó.

O segundo objetivo da "Lei do Alimento para a Paz" estava relacionado com o clima da Guerra Fria vivido internacionalmente na época. Tal conjuntura tornava necessário aos EUA a divulgação internacional de uma imagem sua que figurasse como um país democrático e empenhado em solucionar o problema da miséria dos países do chamado Terceiro Mundo, no contexto¹⁸ da política ideológica de combate às idéias socialistas provenientes da União Soviética.

¹⁸ Os EUA e a União Soviética eram as duas maiores potências mundiais da época, lutando entre si, através da guerra ideológica e do intervencionismo militar, para manterem a hegemonia política e econômica sobre o bloco que cada um já dominava. O capitalismo, bandeira americana, e o socialismo, baluarte dos soviéticos, eram pólos antagônicos de modelos socioeconômicos impostos ao mundo nesse período. Os acordos celebrados no período pós-guerra dividia o mundo ao meio. Por isso, ambos os centros, EUA e Rússia, mantinham estratégias de domínio econômico, de controle e divulgação ideológica e de espionagem que visavam manter seus domínios e a conquista de novos; ou seja, ganhar terreno nas áreas de influência do outro bloco.

Nesse contexto internacional, a América Latina constituía-se como uma área de maior influência e interesse estratégico, sobressaindo-se pelo seu enorme potencial em recursos naturais: reservas de ferro e de petróleo e as riquezas minerais da Amazônia. Embora potencialmente rico em recursos naturais, o continente latino-americano apresentava-se como uma área potencialmente explosiva e, conseqüentemente, perigosa para os interesses dos EUA. Diante de tal quadro, estrategistas de Washington acreditavam que, por ser uma área de investimento norte-americano, a América Latina poderia sofrer uma intervenção dos soviéticos (Cáceres, 1993). Essas preocupações viriam a se agravar no final dos anos 50 com o advento da Revolução Cubana (1959), fazendo com que os EUA desenvolvessem um programa ostensivo para a região, denominado "Aliança para o Progresso", com a finalidade de diminuir o impacto da Revolução de Fidel Castro e Che Guevara e evitar que outras "Cubas" surgissem nesse continente.

O Brasil, nessa conjuntura, era visto com mais reserva ainda, devido à existência de regiões de "alto risco revolucionário" como o Norte de Goiás e o Sertão Nordestino. Sertão sofrido, discriminado, mas preñado de revoluções populares, que vez por outra nascem e se desenvolvem como fôra em Canudos de Conselheiro, no cangaço de Lampião, em Caldeirão de José Lourenço e nas Ligas Camponesas. Uma sub-raça? Não. Assim chamam os nordestinos talvez mais para ocultar o medo que a força inesgotável dessa gente provoca naqueles que se consideram de raça superior. Nem Cunha (1991), brilhante historiador, utilizando-se da argumentação teórica do darwinismo social, do racionalismo e do higienismo, conseguiu manter tal tese e cedeu, desabafando sobre a fortaleza e a bravura do sertanejo. O

nordestino é forte e, acima de tudo, solidário. Solidariedade, cuja representação emerge, de forma genial, por Queiroz (1996, p. 40) quando o personagem Chico Bento, retirante da Seca do Quinze, divide com outra família, também de retirantes, "o último bocado de criação salgada que traz em seu surrão". Último bocado que, nas circunstâncias em que se encontravam, representava o limite entre a vida e a morte.

A Lei n.º 480 ou Lei do Alimento para a Paz era, assim, uma estratégia de dupla finalidade: consolidar a hegemonia sobre o bloco econômico capitalista e neutralizar as idéias socialistas oriundas da União Soviética.

Foi, portanto, a partir da correlação desses fatores - ações caritativas e sede de mercados lucrativos para a indústria de alimentos - que surgiram as condições históricas concretas que levariam à institucionalização da política de alimentação escolar no Brasil. E o consumo do leite em pó incorporava-se, definitivamente, ao hábito alimentar dos brasileiros.

2. "Corpos Fortes, Organismos Robustos... para o Bem da Nação": a emergência do discurso sobre a alimentação escolar no Brasil

Apesar de o Programa Nacional de Alimentação Escolar ter-se iniciado em meados dos anos 50, acredito ser fértil para enriquecimento da compreensão de tal política, um recuo às primeiras décadas desse século (XX), orientado pelo seguinte questionamento: como era tratada a questão da alimentação da criança na escola, no contexto das idéias sociais e políticas predominantes na época?

Desde o século XIX, sobretudo a partir da vinda da Família Real para o Brasil (1808), as práticas higiênicas de controle da população começam a se intensificar no país. No final do século passado e, principalmente, no início do século XX tais práticas se desenvolvem como formas de disciplinar a população pobre, tendo em vista o espaço que ela ocupa, fosse ele urbano ou rural.

No Ceará, esse controle acontecia paralelo ao surto do flagelo das grandes secas. Na seca de 1877, por exemplo, os abarracamentos dos flagelados migrantes do sertão eram instalados nos arredores de Fortaleza para impedir a aglomeração de famintos e doentes em meio à população "sadia e alimentada", que habitava o centro da cidade. Segundo Teófilo (1890), a política de alimentação popular consistia basicamente na distribuição de rações alimentares. Em *O Quinze*, Raquel de Queiroz descreve esse confinamento na capital do Estado: campo de concentração na forma de um curral de arame onde uma infinidade de gente se aglomerava, recebendo uma precária ração de alimentos que mal dava para as crianças (Queiroz, 1930).

Segundo Neves (1995), durante a seca de 1932, foram criados sete campos de concentração em todo o estado do Ceará. Em Fortaleza, foram instalados dois: o campo do "Otávio Bonfim" e o campo do "Urubu". Os outros cinco funcionaram no municípios cearenses de Senador Pompeu e Quixeramobim, localizados no Sertão Central, área amplamente atingida pela seca e cortada pela Estrada de Ferro de Baturité, principal meio de transporte para a capital e onde ocorreram os primeiros saques a vagões de trem; no Crato e em Cariús, que cobriam a grande região do Cariri e no Ipu, local de passagem para a região norte e ponto de acesso à Estrada de Ferro

Sobral, que liga essa região a Fortaleza. A instalação dos campos seguia dois critérios:

1) do ponto de vista da localização, as concentrações são espalhadas pelo estado, evitando o acesso à capital e às aglomerações urbanas; 2) do ponto de vista da organização, a conexão com o trabalho nas obras públicas deveria ser o princípio fundamental. (Idem, ibidem, p. 108).

Segundo Bezerra (s.d.), Senador Pompeu fora escolhida para armazenamento e distribuição dos gêneros alimentícios, enviados pelo governo federal para socorro das vítimas da seca de 1932, porque era a cidade mais desenvolvida da região central do Estado. A cidade foi, então, tomada por uma multidão de flagelados, cuja concentração se dava em torno de 15 mil pessoas. Escolheu-se para depósito e distribuição dos gêneros alimentícios o antigo canteiro de obras da Barragem do Patu porque, além de se localizar fora da cidade, livrando a população local da companhia dos flagelados, o local possuía condições favoráveis de segurança e controle. Todo e qualquer flagelado que chegasse a Senador Pompeu era imediatamente encaminhado para esse local, com características e modo de funcionamento semelhantes a um campo de concentração, onde o médico Alcides Barreira, auxiliado por seis funcionários públicos, administrava a gradual distribuição da ração aos flagelados, composta basicamente por café, farinha, feijão preto e rapadura mascavo [sic].

Neves (1995) afirma que a distribuição dos equipamentos, prédios e alimentação no interior dos campos de concentração funcionava

como instrumento de modificação de hábitos e normatização de costumes: o alinhamento dos barracos e aproveitamento de instalações coletivas, incluindo os banheiros separados por sexo; o uso da água para banho e lavagem de roupa realizado por turnos, etc. "A cozinha e a distribuição de comida realizavam um reforço à coletivização: a espera nas filas, a padronização dos paladares, a definição das rações" (p.112).

Essas práticas de controle e disciplinamento aconteciam Brasil afora, na ainda jovem república. Atingia não somente os pobres e famintos, mas principalmente o maior extrato social ora emergente: o operariado. Nas grandes cidades, que se encontravam em franco processo de industrialização, os cortiços não deveriam mais permanecer nas regiões centrais do espaço urbano. Na cidade de São Paulo, por exemplo,

Os dois terços da população pobre que neles (cortiços) habitavam deveriam deslocar-se para outros locais, de tal modo que a pobreza urbana se mantivesse afastada e, se possível, oculta. As vilas operárias foram apresentadas como antídoto a um tipo de moradia que, na ótica das elites paulistanas, tornara-se eminentemente perigosa, fosse pela proximidade física aos locais considerados nobres, ou pelo foco de resistência a tudo aquilo que a cidade disciplinar visava conformar. (Marques, 1994, p. 25).

Equivalente às vilas operárias dos centros urbanos, desenvolviam-se, no campo, os núcleos fabris, um padrão de gestão operária que organizava o cotidiano e o espaço desses assentamentos rurais. Em Pedra, núcleo fabril construído por Delmiro Gouveia, em 1914, no sertão de Alagoas, o ensino primário e a assistência médico-odontológica exerciam

papel central na gestão dos moradores operários. Dentre as recomendações a serem seguidas pelos professores, constava que eles deviam chamar a atenção do aluno para não riscar as paredes, não roer as unhas, não cuspir e respeitar os mais velhos.

Tratava-se de domesticar os instintos e reprimir paixões, fazendo as crianças assimilarem hábitos julgados civilizados, de modo a tornarem-se adultos pacíficos, moralizados e asseados - cientes e respeitadores das regras de civilidade e de higiene corporal. Ensinar a acatar ordens, compreender regras e cumprir regulamentos surgia como um dos eixos centrais desse ensino. Treinar o indivíduo para respeitar hierarquias e, sobretudo, a autoridade do patrão era outro de seus alvos. A idéia da instrução como instrumento de controle social foi expressa claramente por Delmiro. (Correia, 1998, p. 249).

No núcleo fabril de Pedra, além de ter sido abolido o hábito de cuspir, ensinando-se que o cuspo facilita a digestão do bolo alimentar ao estômago, instituiu-se o banho diário obrigatório para todos; divulgou-se o uso do sabão e da escova de dentes; foram proibidos a cachaça, o jogo do bicho, a faca de ponta, o uso da camisa por fora da calça e andar de pés descalços. A entrada, a saída do núcleo e a circulação no interior desse eram controladas, bem como os namoros, as diversões e a vida das pessoas solteiras (Idem, ibidem). Tudo isso mostra a extrema interferência da fábrica na vida privada e na gestão dos corpos dos operários, respaldada por princípios higiênicos e eugênicos orientadores de práticas da medicina social.

Na medicina social, a higiene, anteriormente desenvolvida sob a forma de polícia médica, cede lugar, então, a práticas higiênicas de cunho ordenatório com a finalidade de administrar a população. Uma forma de medicalização da sociedade, ou seja, de regulação social não mais repressiva, mas por meio de práticas de ação que a tudo normatizam, sob o respaldo do saber médico e da racionalidade do Direito (Marques, 1994).

Enquanto o higienismo ordenava o espaço urbano e rural, a eugenia relacionava-se com o desenvolvimento de ações visando o aumento da resistência biológica, que resultaria no aperfeiçoamento da raça brasileira, e o disciplinamento do corpo, considerado como máquina para maior desempenho no sistema produtivo (Idem, *ibidem*).

Segundo Marques (1994), considerando-se o contexto histórico do Brasil, na época, a eugenia vinha justificar as diferenças da população perante um Estado, cujo ideal político se baseava na igualdade constitucional das pessoas. Nesse sentido, a eugenia contribuiria em diversos aspectos. Primeiro, ela vinha realçar as diferenças da população através da raça, baseada em pressupostos ditos científicos, redimensionando uma preocupação das elites brasileiras da época, acerca da periculosidade das classes pobres. Segundo, diante da suposta impureza do sangue mestiço ou multirracial do brasileiro, as técnicas eugênicas de gestão da população seriam capazes de depurar tal mistura em favor de uma raça superior. Terceiro, a depuração de sangue inferior não só tornaria a população mais homogênea racialmente, como seria a única alternativa de, por meio da hereditariedade, construir o homem brasileiro, a identidade nacional, o sujeito moral passível de intervenção de um poder disciplinar que penetra todas as esferas da existência e que se realiza pela aceitação dos indivíduos

e não por sua rejeição. Tratava-se, assim, de o constituir etnicamente pela biologia como ser superior, como cidadão. Por último, a eugenia ofereceria ao país a perspectiva de vir a ser nação através da constituição da raça brasileira por meio do branqueamento, da conformação sexual da população, estabelecendo rígidos controles sociais e políticos que apontavam para a harmonia da ordem biológica, quando a unidade nacional se realizaria.

O Brasil, naquela época, preocupava-se com sua constituição como Estado Nacional, pondo em discussão a questão do caráter nacional da civilização brasileira. Como se constituiria a civilização brasileira, a partir do brasileiro, que é um tipo miscigenado e, de antemão, inferiorizado pelas teorias raciais provenientes da Europa era a grande questão. Esse dilema vai facilitar a propagação de idéias de depuração da raça, como a eugenia acima descrita.

A influência de tais teorias é bem visível na produção intelectual nacional da época, variando os posicionamentos entre os favoráveis e aqueles que as rejeitavam. Euclides da Cunha, em *Os Sertões* (1905), utiliza-se de categorias e conceitos provenientes da eugenia, do darwinismo social e do racismo quando procura caracterizar a raça brasileira, em geral, e o homem nordestino, em particular:

A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto do influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso. O indueuropeu, o negro e o brasílio-guarani ou o tapuia, exprimem estádios evolutivos que se fronteam, e o cruzamento sobre obliterar as qualidades

proeminentes do primeiro, é estimulante a revivescência dos atributos primitivos dos últimos. De sorte que o mestiço - traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimem esforços seculares - é, quase sempre, um desequilibrado (...). É que nessa concorrência admirável dos povos, envolvendo todos em luta sem tréguas, na qual a seleção capitaliza atributos que a hereditariedade conserva, o mestiço é um intruso. (Cunha, 1991, p. 77).

No outro extremo, em posição de rejeição, encontra-se Bomfim (1930) que se refere à influência das teorias eugênicas nos estudos sobre o homem brasileiro, nos seguintes termos:

Pois é nessa monstruosa concepção que se monta uma etnologia oficial brasileira, na pretensão de trazer inspiração científica à solução do problema da população! E como tanta insânia não podia deixar de decompor-se em novos erros, da falsa ciência bacharelesca vem brotando preconceitos de raça, teóricas incompatibilidades... (Bomfim, 1996, p. 486).

Os ideais de nação brasileira vinham se constituindo desde início do século XIX. Além dos movimentos sociais e políticos, de tendências nacionalistas, como a Independência, a queda do Primeiro Império, a Abolição e a República, já bastante discutidos, destaco a emergência da questão nacional no campo cultural, notadamente da literatura brasileira.

Na formação de um povo, a última expressão é a do pensamento, cuja primeira manifestação é a poesia. Toda nacionalidade a afirmar-se procura

definir-se em cantos poéticos (...). Não há povo, em nacionalidade distinta, sem poetas, como não há poeta sem a alma de um povo onde suas vozes tenham eco. Daí a necessidade de acentuar o valor ou o papel social, nacional e político dos grandes poetas brasileiros (...). Contemple-se um poeta legítimo e completo: é um povo todo num só espírito. (Bomfim, 1996, p. 283-346).

Resistindo a todo o movimento de anulação da nacionalidade brasileira, surgem os verdadeiros cantores da alma brasileira: Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Alencar, Varela, Castro Alves, Machado de Assis. Foram eles que fizeram despertar o sentimento de libertação nacional, ao mesmo tempo que aproximavam cordial e solidariamente os brasileiros. Em seus cantos e contos, revelaram-se os grandes problemas nacionais e suas origens, abalando o conjunto de convicções e preconceitos de inferioridade, ao mesmo tempo em que se abria a perspectiva para a construção do ideal brasileiro de nacionalidade, de pátria (Idem, *ibidem*). Na opinião do autor, no Brasil só a poesia teria sido (até os anos 20, do século XX) pensamento original e legítima voz da nacionalidade brasileira.

Nesse embate de idéias sociais e políticas divergentes, como se encontrava o discurso referente à questão da alimentação e, mais especificamente, da alimentação da criança na escola?

O discurso sobre alimentação da criança e educação alimentar emerge no interior dos movimentos de puericultura e de higiene escolar. Na puericultura, procurando desenvolver junto às mães formas adequadas e racionais de alimentar o lactente para combater a mortalidade infantil; ou

seja, para o controle da população. É marcante, nesse discurso, a culpabilização individual das mães pelos problemas de mortalidade infantil e a idéia de maus hábitos físicos e alimentares. Assim fala Moncorvo Filho (1916)¹⁹ no Primeiro Congresso Médico Paulista:

O excessivo algarismo de mortalidade infantil talvez encontre explicação numa série de fatores entre os quais relevo notar a ilegitimidade, a falta de educação física, moral e intelectual das mães, a disseminação de muitas afecções e intoxicações como a sífilis, a blenorragia, a tuberculose, a malária, o alcoolismo, os trabalhos excessivos nos últimos meses de gestação (...). A instrução higiênica do povo se faz gradualmente em todos os sentidos, e eu e meus dignos companheiros, na humanitária campanha, esperamos ver coroados os nossos ingentes esforços. (Apud. Lima; 1985, p. 97-98).

A higiene escolar era desenvolvida a partir da inspeção médica nas escolas, que prescrevia normas que deveriam ser rigorosamente seguidas, indo desde recomendações sobre as estruturas físicas dos prédios até prescrições relacionadas à desobediência e à masturbação.

Essa prática se completava, segundo Lima (1985), com a reforma das escolas normais, que ocorria na época, e a inclusão de cadeiras de higiene em seu currículo. Para esse autor, a presença da higiene no interior da escola normal reformada talvez tenha representado mais para a história da educação dessas décadas do que se pode perceber nos diversos

¹⁹ MORCOVO FILHO, A . Higiene escolar, seu histórico no Brasil. Anais do Primeiro Congresso Médico Paulista, São Paulo, 1916. V. 3: 141-53.

autores que escreveram sobre o assunto. A profissão do professor de higiene certamente significava uma maior oportunidade para a especialização e a tecnificação das propostas dos higienistas da época, assim como para a difusão de suas idéias.

A pesquisa de Silva (2001) mostra a significativa influência do higienismo na formação das alunas da Escola Normal do Ceará, como também de idéias eugênicas e nacionalistas. A higiene integrava a organização curricular do curso, o que fica evidente quando a autora analisa as monografias escritas pelas concludentes dos anos de 1923 e 1924, uma vez que esse assunto não está presente apenas no desenvolvimento de parte dos trabalhos, mas é objeto de dissertação de uma concludente. No âmbito da produção escolar das normalistas, os fundamentos do higienismo eram considerados fundamentais no desenvolvimento da Pedagogia moderna.

A sedimentação do discurso do higienismo se dava através da reorganização do espaço físico, na instituição escolar, mais especificamente, influenciou na estruturação das salas de aula, que deviam ser arejadas e iluminadas e com mobiliário adequado ao estabelecimento de uma determinada postura física. (Idem, ibidem, p. 183).

Em São Paulo, conforme Lima (1985), dentre os princípios norteadores do ensino da higiene na escola primária, além de prescrições antropométricas e práticas de hábitos salutarres, constava, no Decreto n.º 3.876, de 11 de julho de 1925, que criava a Inspetoria de Educação Sanitária, a merenda escolar para fins nutritivos e educativos.

Era, portanto, através do ensino e da prática de inculcação de hábitos, baseados nas idéias sociais e políticas influentes da época²⁰, que se pretendia transformar não só a educação escolar, como também a escola e a saúde do país.

Maria Antonieta de Castro, chefe da Inspetoria de Educação Sanitária de São Paulo, em sua tese²¹ sobre escola e saúde apresentada à III Conferência Nacional de Educação, ocorrida em setembro de 1929, referia-se à saúde na escola da seguinte forma:

A escola não deve ser, apenas, o centro de cultura intelectual de nossa infância. A escola não tem direito de agasalhar enfermos, rostos pálidos, organismos débeis. Cumpre-lhes transformá-los em corpos fortes, organismos robustos. A escola tem que ser o centro irradiador da saúde de nossa gente, tem que ser o núcleo irradiador da saúde da nação. (Apud Lima, 1985, p. 125).

²⁰ "Essas são idéias que predominaram no final do século XIX e início desse século (XX), quando se fez a criação da república e o desenrolar do processo de industrialização, levando ao surgimento da sociedade moderna brasileira. (...) Seguindo o modelo das sociedades européias e norte-americana, que viam na saúde escolar uma forma de manter a força de trabalho necessária ao capitalismo industrial, também no Brasil essas idéias tomam corpo, trazidas que foram por intelectuais brasileiros, e fundamentavam os ideais de passar de um modelo predominantemente agrário, baseado na exportação e dependente do capital externo, para um modelo capitalista moderno. Vivíamos um momento de transição socioeconômica, e almejava-se o progresso da sociedade brasileira, rumo ao capitalismo moderno em pleno vigor na Europa e EUA. (...) Para que esse discurso produzisse o efeito desejado, ou seja, o progresso amparado na ordem, que, por sua vez, exigia o desenvolvimento da raça, fazia-se necessário que fosse divulgado por aqueles que tinham autoridade para isso, isto é, por intelectuais que detinham o poder de sedimentá-lo através de instituições como a escola. Cabia pois aos educadores fazer o papel de 'agente transmissor' desses saberes com o fim de implantá-los na sociedade". (Silva, 2001, p. 181-183).

²¹ CASTRO, Maria A. de. Escola e saúde. Tese apresentada à III Conferência Nacional de Educação. São Paulo. Departamento de Assistência ao Escolar. Secretaria de Estado da Educação, set. 1929.

"Cumpre-lhes transformá-los em corpos fortes, organismos robustos." Percebe-se nessa afirmação a íntima vinculação do discurso oficial sobre escola, higiene e alimentação com as idéias da eugenia, o que está presente também no Art. 138, da Constituição de 1934: "Incumbe à União, aos Estados e Municípios, nos termos das respectivas leis: a) ...; b) estimular a educação eugênica; "

O estudo de Silva (2001) mostra as evidências da influência do eugenismo na formação das normalistas do Ceará (1923 - 1924). Tal influência se manifesta de forma explícita na monografia²² de uma normalista que "aborda o tema educação física ressaltando que essa é necessária a uma nação que quer formar homens fortes para dirigir o seu futuro; quanto mais forte for o homem mais forte será a nação" (Silva, 2001, p. 175). Assim, formando homens saudáveis e fortes, a educação física contribuiria com o desenvolvimento do país, uma vez "entendida como fator de 'melhoramento da raça" que, por hereditariedade dos caracteres adquiridos modificará a etnia.". [grifo da autora] (Idem, ibidem, p. 177). Em sua monografia sobre educação física, a normalista Aracy Coêlho de Negreiros (1923) afirma:

Uma mente sã, uma intelligencia perfeita, bem orientada só existe num corpo sã. Sabemos que é impossivel existir um espirito equilibrado num corpo de um epileptico, de um histerico ou de um retardado physico qualquer. (p. 32) (...) Ora se ella [educação física] é um factor no aperfeiçoamento do homem e da raça, é claro que o seu beneficio influxo vai reflectir-se no

²² NEGREIROS, Aracy Coêlho de. "Educação Physica". Monografia de conclusão de curso. Escola Normal do Ceará: 1923, manuscrito.

melhoramento da família, na grandeza da patria e enfim no aperfeiçoamento da propria humanidade. Eis os seus meios altruisticos. (p. 34) (...) a perfeição e a belleza de uma raça se pode conseguir por meio de uma acção continua e ininterrupta de exercicios methodicos seguindo o seu equilibrio actual serão transmittidas ás gerações futuras pela hereditariedade. (p. 37). (apud Silva, 2001).

Se foi no contexto das práticas higiênicas e sanitárias desenvolvidas na escola que a idéia de bem alimentar os alunos emerge, vai ser no movimento de constituição da Nutrologia²³ como campo de saber que ela ganha corpo e impulso, o que culminaria, algumas décadas depois (1955), com a criação de uma política nacional de merenda escolar.

Sobre a produção na área da alimentação escolar, Coimbra et al. (1982) afirma que a primeira obra a fazer referência direta ao assunto teria sido o livro *Alimentação e Raça*, do nutrólogo Josué de Castro, publicado em 1936. Porém, segundo o autor, Castro só voltaria a se interessar com maior afinco pelo tema depois de 1946, com a criação do Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil, do qual foi idealizador e diretor. E Dante Costa seria o estudioso das questões alimentares que mais se dedicou à problemática da alimentação escolar, tendo escrito alguns livros e diversos artigos sobre o tema, dentre os quais se destaca o livro²⁴ "A importância da assistência alimentar à criança" (1935).

Com base no pressuposto de que o povo brasileiro é mal-educado e/ou ignorante com relação à alimentação, começa a emergir o discurso da Nutrologia sobre a necessidade de organizar racionalmente a

²³ Designação que se dava ao saber relacionado a alimentação.

²⁴ Para Coimbra et al. (1982), essa teria sido a primeira obra a fazer referência direta à merenda escolar.

produção e a distribuição de alimentos, associado à imperiosidade de educar a população para comer bem (Coimbra et. al., 1982).

Todavia, esse saber precisava conquistar espaço e legitimidade junto à sociedade e ao Estado para se constituir enquanto tal²⁵. Esse processo vai ser influenciado pelo discurso higiênico e eugênico vigentes na época e favorecido pelo crescente interesse oficial pela instrução das camadas populares, que começou a acontecer nos estados, nos anos 20, e adquiriu dimensão nacional a partir de 1930. É oportuno lembrar a difusão e propagação das idéias higienistas, eugênicas e nacionalistas no interior das escolas de formação de professores, conforme estudos de Lima (1985) e Silva (2001), já referidos.

A partir desse ano, começaram a se formar núcleos especializados em Nutrologia no meio universitário de São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, porém de orientação clínica e forte ênfase experimental (Coimbra et al., 1982). Era a busca da legitimidade científica no meio acadêmico.

Uma segunda frente de atuação desse movimento vai ser a escola por duas razões básicas. Uma dessas razões está vinculada à crescente preocupação com a educação, acima referida. O outro motivo é o fato de que nessa escola estava bem presente o discurso higienista, eugênico e sanitarista vinculados ao ideal de constituição de um brasileiro forte, robusto, necessário à formação da nação brasileira. Ou seja, um espaço aberto e receptivo às propostas de "educação alimentar" de caráter

²⁵ Sobre o processo de constituição da educação alimentar no Brasil, ver Lima (2000).

prescritivo, baseadas no princípio de que o brasileiro era mal educado com relação à alimentação.

Ressalto, por fim, que as propostas de racionalização da alimentação e educação alimentar para "o desenvolvimento da nação" adequavam-se aos princípios de constituição da nacionalidade brasileira da Era Vargas e, principalmente, do Estado Novo (1937-1945). Conforme Schwartzman (1984), eram princípios que nacionalizavam a educação e outros aspectos da vida do país e desenvolviam uma rigorosa padronização das instituições sociais e políticas, onde tudo deveria ser centralizado e homogeneizado.

Essas reflexões contribuem, portanto, para enriquecer a compreensão da emergência do discurso sobre a alimentação escolar no Brasil. Um discurso que, influenciado pela eugenia e pelo higienismo, reforçado pelo saber e prática da Nutrologia e por idéias nacionalistas, dará, posteriormente, sua parcela de contribuição tanto para o desenvolvimento das ações iniciais de distribuição de merenda nas escolas públicas, como para a criação de uma política nacional de merenda escolar, nos anos de 1954 e 1955.

3. Nos Caminhos de Busca de Autonomia da Ciência da Alimentação, a Merenda Escolar é uma Estratégia

Apesar de a população brasileira ter vivido o problema de escassez de alimentos desde a época colonial, somente a partir do início do Império, é que medidas de controle e fiscalização alimentar ganham força.

Até então, o que existia era a prática, pelas câmaras municipais, de medidas isoladas de fiscalização de alimentos diretamente relacionadas

com as diversas crises de abastecimento por que passava a sociedade brasileira²⁶. Essa fiscalização era feita pelos almotacéis²⁷ e restringia-se às principais cidades do país: Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e Olinda.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e a conseqüente urbanização mais intensiva, o problema do abastecimento alimentar passa a atingir contingentes populacionais cada vez maiores e a questão adquire relevância. A fiscalização dos alimentos passa, então, a ser atribuição da medicina social, especialidade médica ora em desenvolvimento e influenciada pelo movimento higienista. A preocupação central passa a ser com o controle higiênico e com a armazenagem correta dos alimentos a fim de evitar o surgimento de focos de proliferação de doenças.

Não dava, essa prática da medicina social, qualquer prioridade causal à alimentação na determinação do estado de saúde e de doença da população, investindo outros objetos de tal primazia. Naturalmente, isto também se aplica à alimentação da criança e do escolar que, salvo exceções notáveis, sequer passava por ser assunto digno de interesse acadêmico. (Coimbra et al., 1982, p. 239).

²⁶ Sobre esse assunto, ver: COUTINHO, Antônio Osvaldo Nunes. Alimentação do brasileiro: "uma visão histórica". In: Saúde em debate, n. 23. Londrina: CEBES, 1988 e LINHARES, Maria Yeda. História do abastecimento: uma problemática em questão (1530 - 1918). Brasília: BINAGRI, 1979.

²⁷ Segundo Linhares (1979), "o almotacé ou almotacel era um funcionário que tinha a seu encargo cuidar da igualdade dos pesos e medidas, taxar e, às vezes, distribuir mantimentos e outros gêneros que se compram e vendem no varejo. A expressão vem do árabe almohtacel, que deriva do verbo haçalba, isto é, contar, calcular". (Apud. Coimbra, 1982, p. 163)

No período que vai do final do século XIX ao início do século XX, acontecimentos históricos²⁸ vão contribuir para que a problemática da fome/alimentação ganhe relevância. Nesse contexto, a alimentação começa a se constituir como objeto de uma crescente, porém pouco efetiva e eficaz intervenção pelo Estado.

As medidas políticas na área da alimentação, tanto no abastecimento quanto na fiscalização sanitária e de preços dos alimentos, eram ditadas pela perspectiva dos produtores e comerciantes, sendo o consumidor apenas a referência circunstancial e passageira, no momento em que ele expressa a sua insatisfação através dos movimentos sociais. (Coutinho, 1988, p. 33).

Grosso modo, dessa forma era tratada a questão alimentar no Brasil até o início deste século (XX), quando começa a se constituir o modelo socioeconômico baseado na indústria, emergindo, então, um novo ator na estrutura de classes da sociedade brasileira, o operário industrial, que será um elemento determinante também nos novos rumos que tomará a problemática da alimentação no país. Ademais, até o início dos anos 30, não havia no Brasil propostas referentes à constituição da alimentação como um campo de saber.

²⁸ A abolição dos escravos e a conseqüente expansão demográfica urbana, que se agrava com a vinda de grandes contingentes de imigrantes europeus, no fim do século XIX; a penetração do capitalismo na produção interna, com o surgimento da classe operária; as crises sociais e econômicas do capitalismo internacional decorrentes da I Guerra Mundial (1914 - 1918); os constantes movimentos sociais contra a carestia e a deterioração do poder aquisitivo, a exemplo das greves dos trabalhadores em 1917; a crise do capital internacional no final da década de 1920; dentre outros. (Coutinho, 1988, p. 33).

No contexto internacional, o desenvolvimento de uma área de saber especificamente relacionada à alimentação começa a se desenvolver com maior impulso a partir da I Guerra Mundial (1914-1918). Nesse conflito, a alimentação emerge como uma questão merecedora de tratamento diferenciado, dada a constatação de sua importância estratégica num conflito bélico. Tal fato desencadeia a discussão sobre o tema em termos mais gerais; ou seja, para além de sua importância para as guerras, incorporando sua indispensabilidade na sobrevivência do ser humano. Torna-se premente, assim, a necessidade de se tratar cientificamente o alimento, tanto em termos de satisfação das necessidades biológicas do homem, quanto no que se refere à sua composição química e às formas adequadas e racionais de produção, conservação, transporte e consumo.

No caso do Brasil, as primeiras idéias e discussões sobre o conhecimento alimentar começam a acontecer a partir dos anos 30, desencadeando o início do processo de constituição de um campo de saber específico, cujo percurso histórico procuro esboçar a seguir²⁹.

Esse percurso se instala sob a égide dos movimentos higienista e eugênico e ganha forma sob a denominação de Nutrologia³⁰. A propagação do higienismo, corrente de pensamento bastante influente no Brasil da época, criou um ambiente favorável ao desenvolvimento da Nutrologia, o que era reforçado com as teorias eugênicas e os ideais de constituição da

²⁹ Segundo Bourdieu (1998, p.69), para a compreensão da gênese social de um campo é preciso levar em consideração duas dimensões. Deve-se apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram. E também compreender a história do movimento do campo no sentido de sua autonomização, isto é, o processo de depuração em que o campo se orienta para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo.

³⁰ Não é objetivo deste trabalho analisar a história da Nutrologia brasileira, mas delinear alguns elementos que considero como passos iniciais na direção da compreensão da gênese social (Bourdieu, 1998) desse campo de saber.

nacionalidade brasileira. Nesse contexto, tal saber surge como uma forma de, através das cruzadas de "educação alimentar", "educar" o povo com bons hábitos alimentares necessários à constituição de uma nação sadia, forte e trabalhadora, condição vista como indispensável ao processo de desenvolvimento do país.

A elaboração de um discurso sobre a alimentação parte do pressuposto de que para se superar os problemas dessa área tornava-se necessário organizar a produção e distribuição dos alimentos de forma racional e desencadear medidas de educação alimentar junto à população.

A primeira medida efetiva de concretização desse discurso foi a criação, em 1932, da primeira cátedra de Nutrição, na Faculdade de Medicina da Universidade do Distrito Federal, sob o comando do professor Annes Dias. A esse médico se agregaria um grupo de jovens bacharéis em medicina como Josué de Castro, Peregrino Júnior, Seabra Velloso e Silva Telles (Coimbra et al., 1982). Segue-se a formação de núcleos especializados nessa área no meio universitário de São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, cuja direção de trabalho vai caracterizar-se, durante os anos 30, pela primazia da prática laboratorial.

A partir do final dos anos 30, tais grupos começam a receber influência de estudos e teorias sobre o tema, desenvolvidos em outros países, a partir de uma abordagem diferente. A influência maior aconteceu a partir do pensamento do argentino Pedro Escudeiro, médico sanitário pioneiro na América Latina no estudo sistemático e racional da alimentação e dos determinantes políticos e sociais da fome.

Com a influência do pensamento de Escudeiro, a Nutrologia brasileira se divide em duas vertentes: uma técnica e outra de orientação

social. A nova vertente conhecida como "social" entendia a alimentação como um problema social. (Viana, 1995).

Tais vertentes possuíam posições ideológicas antagônicas. Os nutrólogos técnicos, de orientação clínica e experimental, articulavam-se ao pensamento conservador e autoritário das elites nacionais. Seus diagnósticos e soluções propostas para a questão alimentar no Brasil eram marcadamente positivistas e eugênicas. Segundo Coimbra (1985, p. 84), esses diagnósticos apontavam o seguinte: "a população brasileira era essencialmente formada por uma 'sub-raça' de mestiços fracos e indolentes, porque era miscigenada demais. A 'boa alimentação' se opõe a essa genética perversa". [Grifo do autor].

Os nutrólogos sociais, a partir de uma releitura da história do Brasil, propunham um novo diagnóstico para os problemas do país e uma nova solução. Afirmavam que tanto as raízes dos problemas nacionais como suas soluções estavam na alimentação. Sugeriam, então, um plano de reformas de dupla incidência:

De um lado, era preciso dinamizar o abastecimento de alimentos, fazendo com que os gêneros apropriados a uma "alimentação racional" ficassem disponíveis. De outro, era indispensável educar o povo a se alimentar adequadamente, o que implicava em retirá-lo da ignorância em que vivia através de ensinamentos e exemplos (Idem, ibidem.).[Grifo do autor]

Os programas públicos de alimentação infantil deveriam ser privilegiados, pregavam os nutrólogos sociais, pois com eles não só se

influenciariam com bons hábitos as famílias como um todo, como se preparava uma geração melhor para o futuro. A Campanha de Merenda Escolar, posteriormente criada (1955), constitui um exemplo de que tal orientação foi acatada pelo Estado, pois dentre seus objetivos (Decreto Federal n.º 37.106, de 31 de março de 1955) propunha a melhoria dos hábitos alimentares dos alunos que, por sua vez, deveriam influenciar os de suas famílias.

Apesar de possuírem concepções teóricas antagônicas, os dois grupos dirigem suas atividades, naquele momento, em função de um objetivo comum: a constituição da alimentação enquanto campo de saber³¹. Da atividade de cada grupo dependia o processo de conquista de autonomia do novo conhecimento. Os nutrólogos sociais não poderiam perder os vínculos com a experimentação e a prática de laboratório, uma vez que estas lhes garantiriam o monopólio deste saber e sua respectiva cientificidade. Tal cientificidade era indispensável na conquista do *status* de ciência e na captação de recursos para financiamento das pesquisas.

Os nutrólogos técnicos teriam suas vantagens a partir do trabalho do grupo de orientação social que, com seus discursos, diagnósticos e receitas para o problema alimentar, vão conseguir espaço para a Nutrologia no aparelho estatal pós-1930. Ali eles vão desenvolver inquéritos sobre o estado nutricional do brasileiro, que foram fundamentais nas reformas do período populista. "De um desses inquéritos foi retirada a base

³¹ Para a teoria da ação social ou praxiologia (Bourdieu, 1998), uma das principais homologias estruturais e funcionais comuns a todos os campos é a luta interna pelo poder. Não se trata de uma luta para alterar as estruturas constitutivas do campo, mas pelo domínio e controle das posições mais elevadas.

de cálculo da razão essencial mínima, que se constituiu numa das peças de regulamentação da lei do salário mínimo em 1938" (Coutinho, 1988, p. 34). Idealizam, criam (1943) e operacionalizam o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), que se transformaria num dos principais veículos de intervenção populista do Estado junto à classe trabalhadora.

Mesmo na fase inicial de formação desse campo, já é visível a luta pelo controle de espaço e posições hierárquicas, onde cada grupo procura legitimar seu enfoque da questão como o capital cultural de maior valor. "Os técnicos" tentam impor-se pela abordagem laboratorial e "os sociais" pela política. Não se põe em jogo a estrutura de poder em si, como se nota quando ambos trabalham para a manter. A luta se restringe, portanto, ao nível do domínio intelectual e político do campo³².

Apesar da luta interna movida pela vontade de poder, externamente ambas as vertentes da Nutrologia aliam-se no movimento de constituição e legitimação de um conjunto de instrumentos teórico-metodológicos, por eles dominados, o que lhes permitiria reivindicar a hegemonia de tal saber. Sem esses instrumentos eles não poderiam se estabelecer como possuidores do capital cultural legítimo do campo e aptos a dirigir ações no meio social respaldadas tanto pela sociedade, quanto pelo Estado.

Construído o arcabouço teórico-metodológico, os nutrólogos começam a desencadear uma série de estratégias em busca da autonomia do

³² Para Bourdieu (1998, p. 72), "as lutas que têm lugar no campo intelectual têm o poder simbólico como coisa em jogo, quer dizer, o que nelas está em jogo é o poder sobre o uso particular de sinais e, deste modo, sobre a visão e o sentido do mundo natural e social".

campo³³. O primeiro passo nessa direção foi a realização de diversos inquéritos que tinham como objetivo medir, avaliar e quantificar as carências alimentares do povo brasileiro, a partir de um amplo e minucioso levantamento das dietas e da participação da alimentação nas despesas das famílias.

Com isso, a Nutrologia dava um passo decisivo no Brasil como acontecera em outros países, mesmo confirmando o que já se sabia: que a maioria da população brasileira vivia mal e passava fome. Porém, essa realidade era mostrada agora com uma linguagem nova, respaldada pela experiência de laboratório e por eles sacramentada. O diagnóstico era: a situação de fome decorria do fato de a maioria da população não saber comer corretamente, o que seria consequência das péssimas condições de vida e de se ser pobre (Coimbra et al., 1982 p. 153).

Como resolver o problema? Qual a solução? Como já afirmamos anteriormente, prescreviam: a racionalização da produção e distribuição e o desenvolvimento de uma eficiente cruzada alimentar, que substituísse os velhos e equivocados hábitos alimentares por uma prática alimentar racional.

Feito o diagnóstico e proposta a receita, faltava-lhes, contudo, poder político e respaldo social para a concretização de suas propostas. Como os conseguir? Conquistando espaço na sociedade e, principalmente, no Estado. Para isso, uma nova estratégia foi desencadeada e com dupla finalidade: difundir a boa nova e a mobilização de opinião favorável à causa

³³ "O movimento de um campo para a sua autonomia pode ser compreendido como um processo de depuração em que cada gênero se orienta para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo, para além dos sinais exteriores, socialmente conhecidos e reconhecidos, da sua identidade". (Idem, ibidem, p.70).

da alimentação. Passou-se, então, a divulgar o ideário da alimentação racional e a denunciar, porém, de forma branda, inicialmente, a ausência de uma política alimentar conseqüente e apta a efetivar as soluções necessárias. Desenvolveu-se, dessa forma, uma pedagogia das representações³⁴ desse novo saber.

No movimento de constituição da Nutrologia, tornava-se necessário que representações de tal saber passassem a circular na sociedade brasileira, o que facilitaria a abertura social para as soluções propostas pelos nutrólogos.

Promove-se, por um lado, intensa campanha em favor da boa alimentação através dos meios de comunicação de massa. Por outro lado, publica-se, entre 1935 e 1940, uma grande quantidade de trabalhos³⁵ referentes ao tema alimentação dirigidos, principalmente, ao público leigo (Coimbra et al. 1982, p. 155). Destaca-se, nesse processo, a vasta obra de Josué de Castro sobre o problema alimentar e, em especial, sobre a fome.

A denúncia da falta de uma política de alimentação, inicialmente branda, intensifica-se a partir de 1940, quando os nutrólogos começam a ocupar espaço na burocracia do Estado populista. Algumas propostas começam, então, a ser colocadas em prática:

Em 1940, criou-se o Serviço de Alimentação da Previdência Social - SAPS, com a finalidade de assegurar condições higiênicas e favoráveis à alimentação dos segurados da previdência;

³⁴ Segundo Moscovici (1978, p.43), "uma ciência, seja qual for seu futuro, deverá, necessariamente, tornar-se parte integrante da vida cotidiana da sociedade humana e fazer com que esta sociedade se interesse particularmente por ela e lhe conceda um lugar à parte. Nesse processo, é forçoso que se reconheça a especificidade de sua prática".

³⁵ Ver p. 36-37, desse relatório.

selecionar e baratear os preços dos gêneros alimentícios; instalar e manter restaurantes destinados aos trabalhadores; fornecer alimentos básicos a preço de custo aos trabalhadores. (Coutinho, 1988, p. 34).

Para Viana (1995, p. 15), o SAPS foi gerado na esfera do que se chamou de cruzada alimentar, demandando a formação de recursos humanos em nutrição para atuar com objetivo específico de fazer educação alimentar. A estes profissionais, que se constituíram nos precursores do nutricionista, na sociedade brasileira, deu-se o nome de auxiliares ou visitantes de alimentação.

Das discussões e atividades da Comissão Nacional de Alimentação (CNA), referida no item 1 deste capítulo, seria criado (1954-1955) o Programa Nacional de Merenda Escolar, que seria, além do SAPS, a outra frente de atuação prática dos nutrólogos. Duas razões explicam a aproximação da Nutrologia com a escola. Primeiro porque no espaço escolar estava presente o discurso higienista e eugênico vinculados ao ideal de constituição de um brasileiro forte, sadio, robusto, necessário à formação da nação brasileira. A segunda razão se vincula ao aumento das ações do poder público com relação à educação das camadas populares, no contexto do processo de industrialização do país.

A passagem dos nutrólogos do discurso à ação é favorecida pelas características do Estado brasileiro da época: organicista, intervencionista e populista. Esse Estado, de um lado, ávido por intervenção junto à sociedade e marcado pelo discurso nacionalista, tinha o poder; do outro lado, os nutrólogos que, apesar de dominarem o saber, não dispunham

de poder para a efetivação de suas propostas, também de cunho intervencionistas, de "educação alimentar". Da convergência dos interesses desses dois segmentos da sociedade, surgiriam as primeiras políticas públicas no campo da alimentação no Brasil. Nesse caso,

O nutrólogo atende a uma necessidade: a de responder pela execução/viabilização de ações no setor, implementadas por um Estado em busca de legitimidade, em que o profissional se inseria como mais um instrumento atenuador das tensões sociais. (Bosi, 1996, p. 59).

A partir da criação do SAPS (1940), instituição que também passou a formar recursos humanos em nutrição, surge um novo profissional que passa a ser denominado de nutricionista. Passam a coexistir, então, duas profissões no campo da alimentação, porém ocupando posições diferenciadas na estrutura de poder do campo: os nutrólogos, médicos pós-graduados em nutrição, e os nutricionistas.

Na divisão técnica e social do trabalho entre esses dois profissionais, voltados para o campo da alimentação e da nutrição, coube ao nutricionista tarefas cujo conteúdo se centrava na educação alimentar e na administração de restaurantes mantidos pelo SAPS. Ao médico nutrólogo coube a orientação, supervisão, pesquisa e planejamento em alimentação e nutrição. (Viana, 1995, p. 17).

Os cursos de formação de nutricionistas proporcionavam uma formação pouco complexa, diretamente subordinada à profissão médica, e

conforme Bosi (1996, p. 60), "com um perfil de prática semelhante ao da Enfermagem: a de ser um trabalho feminino, socialmente desvalorizado, exercido por mulheres oriundas de estratos sociais inferiores, sem formação sólida, relegadas a uma prática subalterna".

Essas considerações são, portanto, esclarecedoras do percurso histórico do conhecimento relacionado à alimentação e nutrição na direção de sua constituição como campo de saber autônomo. Na indústria, por meio da alimentação dos trabalhadores (SAPS); na escola, através da política de merenda escolar e na Universidade, com suas cátedras e práticas laboratoriais, a Nutrologia ganha respaldo social e se faz reconhecer. Por meio de estratégias de difusão adquire representação na sociedade brasileira. Conquista poder pelo controle teórico-metodológico do seu capital cultural específico e amplia seu espaço de influência política, ocupando cargos públicos na burocracia do Estado. Firma, enfim, suas bases de sustentação. Conquistado esse espaço, a Nutrologia finalmente ancora-se no meio social e adquire, no Brasil, o *status* de ciência de aplicação social.

Finalmente, após essa incursão no contexto social, político e econômico da primeira metade do século XX, realizo um salto temporal para a realidade atual da merenda descentralizada, concluindo a proposta de situar historicamente o objeto de estudo.

4 - A vinda dos 13 centavos de real do MEC/FNDE para os municípios e escolas

Em quase meio século de existência, o Programa de Merenda Escolar passou por várias modificações. Todavia, duas características

permaneceram: um modelo de gestão altamente centralizada e burocratizada e a utilização maciça de alimentos industrializados nos cardápios. Muitos desses produtos eram desidratados, de composição pouco conhecida, recebendo uma nomenclatura estranha, que consistia numa combinação de nomes de alimentos típicos da cozinha brasileira com formulados alimentícios, como por exemplo: Paçoca 300, Sopa Bhering Creme Flor, Sopa de Feijão com Macarrão CD-350, Creme de Cereais com Legumes, Sopa Creme de Milho com PTS (Proteína Texturizada de Soja), Creme Tipo Doce de Leite com PTS, Doce de Abóbora com Coco Liofilizado, dentre outros. Somente a partir de 1993, inicia-se um processo efetivo de descentralização do Programa, que até então era gerido exclusivamente pelo governo federal³⁶. A merenda escolar foi, assim, municipalizada. A implementação e operacionalização da política de alimentação escolar estão agora sob a responsabilidade dos municípios e das escolas, que devem organizar os cardápios de acordo com os hábitos alimentares regionais. Quando e como tem acontecido esse processo? Que fatores sociais, econômicos e políticos foram determinantes? Que avaliação se pode esboçar da merenda descentralizada?

Com o fim da ditadura militar (1964 - 1985) e início da Nova República, as políticas sociais, pautadas no modelo neoliberal, passaram a adotar como princípios básicos de orientação a descentralização e a participação comunitária. A essência do discurso político, a partir de então, constitui-se em resgatar a dívida social acumulada durante o regime

³⁶ Sobre a evolução do Programa de Merenda Escolar, dos anos cinquenta aos anos oitenta, período não referido nesse estudo, consultar: Barreira, 1991; Bezerra, 1996, 1998a, 2001; Coimbra, et al. 1982; Lamare, 1968; Vasconcelos, 1988 e 1993.

autoritário e em democratizar os processos decisórios de formulação e implementação de tais políticas.

Visando concretizar esse discurso, o Estado passa a criar novos mecanismos de articulação e intervenção na sociedade. São mecanismos que se fundamentam na estratégia da participação coletiva, que convoca os setores organizados da sociedade civil a colaborar e a negociar com o Estado a solução de seus problemas. Esses setores são também convocados a participarem do gerenciamento e execução de projetos nas áreas de habitação, saúde, educação, etc. (Barreira, 1991).

Nesse contexto, a partir de 1986, o PNAE, buscando adequar-se ao lema "tudo pelo social" do governo José Sarney, vai procurar colocar em prática os princípios da participação comunitária e descentralização da merenda escolar. Elevaram-se tanto as quantidades de alimentos distribuídos quanto os recursos financeiros destinados ao Programa e iniciou-se um processo de municipalização da aquisição dos gêneros alimentícios e de regionalização dos cardápios, buscando adaptá-los aos hábitos e práticas alimentares regionais (Vasconcelos, 1993).

Essa experiência iniciou-se com 81 municípios, chegando a um total de 197 até o ano de 1988. Apesar de os resultados terem sido considerados satisfatórios, a experiência foi interrompida por razões políticas. Os motivos anunciados oficialmente referiam-se a problemas de operacionalização da prestação de contas e atrasos no repasse de recursos (Abreu, 1995c). A partir de 1989, o Programa retorna então aos princípios da gestão centralizada e da utilização de alimentos industrializados nos cardápios, estrutura posta desde a década de 1950.

Em termos de abrangência, na segunda metade da década de 80, a merenda escolar ampliou-se, tendo sido praticamente universalizada na zona urbana, onde 92% das escolas tinham merenda. E em quase 85% das escolas rurais ela também existia. Todavia, o principal problema continuava sendo a falta de regularidade na distribuição, principalmente nas escolas do Norte e Nordeste (Barreira, 1991). Irregularidade que decorre tanto do caráter clientelista que o Programa apresenta, principalmente nessas regiões, quanto do desperdício de recursos financeiros destinados à merenda. No ano de 1987, resultado de estudos da Associação de Dirigentes Municipais de Educação apontava o desperdício de verbas com a gestão da merenda centralizada em Brasília: "De cada Cz\$ 100,00 somente Cz\$ 8,00 eram aplicados na alimentação dos estudantes. O restante, 92%, desaparecia com burocracia do Programa". (Niskier, 1990, p. 39).

Entre 1989 e 1992, além de permanecerem os problemas rotineiros, outros vieram agravar ainda mais o quadro. Durante o governo Collor de Mello, tornou-se freqüente o desvio de verbas do Programa, bem como a realização de licitações duvidosas e até mesmo a efetivação de despesas sem crédito orçamentário correspondente. Em conseqüência, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão do MEC que na época era responsável pela gestão do PNAE, foi submetida em 1991 a uma auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) e a investigações da Comissão Parlamentar de Inquérito da Fome da Câmara dos Deputados. A auditoria do TCU constatou irregularidades nas distintas modalidades de aquisição de produtos alimentícios pela FAE. Levantou-se também evidências da existência de um cartel no mercado de alimentos utilizados pelo Programa. Outra auditoria, instalada a partir de denúncias de que a FAE teria

adquirido, em agosto de 1991, cerca de 54 bilhões de cruzeiros em alimentos formulados sem a existência de crédito orçamentário correspondente, acabou confirmando as irregularidades anteriores e provocando a exoneração do então presidente da FAE. Quanto à cobertura, o atendimento da merenda escolar, previsto para os 180 dias letivos, foi suficiente apenas para 65 dias em 1991 e 42 dias em 1992 (Vasconcelos, 1993).

A partir de 1993, a FAE retoma a proposta de descentralização do PNAE, agora como uma das metas principais do "Plano de Combate à Fome e à Miséria" do governo Itamar Franco. Partindo do princípio de adesão voluntária e optativa, o processo de municipalização da merenda aconteceu em duas etapas. No primeiro semestre do mesmo ano, o convênio foi feito com os municípios com mais de 50 mil habitantes, incluindo-se aqueles que haviam participado da experiência de municipalização ocorrida nos anos 80. Finalmente, a partir de 1994 tornou-se possível a todos os demais municípios do país a adesão à municipalização (Abreu, 1995). Hoje (1999), praticamente todos os municípios estão conveniados, direto ou indiretamente, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com a merenda municipalizada. A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi extinta em 1997, a partir de quando suas atribuições, inclusive as relativas à alimentação escolar, passaram para a responsabilidade do FNDE.

Há três modalidades de descentralização do PNAE: a estadualização, a municipalização e a escolarização. Na estadualização, o FNDE repassa os recursos financeiros para as secretarias estaduais de educação, que adquirem os gêneros da merenda escolar e os distribuem para as escolas pertencentes à rede estadual como também, por meio de convênio, para alguns municípios que não municipalizaram a merenda.

Atualmente esses municípios representam um percentual mínimo, pois a maioria das prefeituras do país já aderiu à municipalização; ou seja, estabeleceram convênio com o FNDE e recebem os recursos diretamente desse órgão. Essa segunda modalidade de descentralização pode se desdobrar em duas práticas: o município pode gerir a merenda apenas na sua própria rede de ensino ou, mediante acordo com o estado, atender às escolas pertencentes à rede estadual de ensino que se localizam na sua área de jurisdição. Finalmente, a merenda pode ser escolarizada, isto é, a escola recebe os recursos financeiros da merenda, diretamente do FNDE, compra e prepara sua própria merenda. (Bezerra, 1997).

O valor anual dos recursos financeiros, dividido em dez quotas repassadas mensalmente aos estados, às prefeituras e/ou escolas é calculado da seguinte forma: multiplica-se o número de alunos a serem atendidos pelo número de dias de atendimento e pelo valor *per capita* de R\$ 0,13 (treze centavos de real). A quantidade de alunos baseia-se em dados do censo escolar realizado no ano anterior ao de distribuição do dinheiro.

Na descentralização do Programa, os recursos financeiros destinam-se exclusivamente à compra de gêneros alimentícios. As despesas operacionais como transporte de produtos, pagamento de pessoal, construção de espaços físicos e compra de equipamentos ficam sob encargo dos municípios que, para isso, devem destinar uma contrapartida de recursos financeiros equivalente a 20% do valor repassado pelo FNDE.

A Lei n.º 8.913, de 12 de julho de 1994, regulamentou os termos e condições da descentralização da merenda, que são os seguintes:

- a adesão do município à descentralização é opcional;

- utilização preferencial de produtos "in natura", sendo que os cardápios devem ser elaborados por nutricionista e adequados à cultura alimentar regional;
- criação, pelo município, de um Conselho Municipal de Alimentação Escolar com a seguinte composição mínima: um representante do poder executivo, indicado pelo chefe desse poder; um representante do poder legislativo, indicado pela mesa diretora desse poder; dois representantes dos professores, indicados pelo respectivo órgão de classe; dois representantes de pais de alunos, indicados pelos conselhos escolares, associação de pais e mestres ou entidades similares; um representante de outro segmento da sociedade local. Havia a determinação de uma representação dos trabalhadores rurais, que foi retirada pela MP 1.979-21, de 28/07/2000³⁷.
- constituição de um Núcleo de Controle de Qualidade da Merenda Escolar (NCQME) formado por técnicos das seguintes áreas: educação, saúde, alimentação escolar e vigilância sanitária;
- distribuição de uma refeição diária equivalente, no mínimo, a 15% das necessidades protéico-energéticas diárias de uma pessoa com idade entre 7 e 14 anos;

³⁷ MP que dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências.

- a liberação dos recursos financeiros pelo FNDE fica condicionada à aprovação da prestação de contas do estado/município/distrito federal referente à aplicação da verba do ano anterior;
- atender à clientela em 200 dias letivos (conforme Lei 9394/96), sendo que o valor "per capita" diário repassado ao município é de R\$ 0,13 (treze centavos de real) (Lei n.º 8.912, de 12/07/94).

A Lei n.º 8.912/94 tem sido regulamentada por meio de medidas provisórias, que já ultrapassam uma dezena. Apesar de algumas alterações, que aconteceram entre 1994 e 2001, relacionadas à operacionalização, incumbência de responsabilidades e recriação de mecanismos de controle e fiscalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar, a merenda escolar continua tendo por objetivos:

... suprir parcialmente as necessidades nutricionais [sic] dos alunos beneficiários do PNAE, por meio do oferecimento de uma alimentação adequada; adequação dos cardápios aos hábitos alimentares regionais; melhorar a capacidade de aprendizagem dos alunos; evitar a evasão e a repetência escolar; formar bons hábitos alimentares - educação alimentar; pontualidade no fornecimento da merenda; economia com transporte de gêneros alimentícios e revitalização da economia dos municípios, sobretudo os de pequeno e médio porte. (MEC/FAE, 1993, p. 6-10)(MEC/FNDE, 1998, p. 4).

São objetivos amplos e audaciosos para um programa de suplementação alimentar que deve, em condições ideais, fornecer um complemento equivalente a 15% (350 quilocalorias e 9 gramas de proteínas) das necessidades energético-protéicas de uma pessoa com idade entre 7 e 14 anos. À exceção da proposta de adequação aos hábitos alimentares, economia com transporte dos gêneros e incremento das economias municipais, todos os outros objetivos foram mantidos desde a época da criação do Programa em 1955. Oficialmente, sugerem ajudar na solução dos problemas cruciais da escola pública: baixo rendimento em aprendizagem, evitar evasão e repetência. Trata-se de uma busca de salvação da escola, via merenda, ou de um processo de ocultamento da crise da escola? Ademais, como corretivo da evasão e repetência, indica que aquilo que mantém o aluno na escola é esse suplemento alimentar, superando em importância as demais práticas curriculares. Essas questões serão discutidas mais adiante nesse relatório.

5. As Vantagens e as Dificuldades da Merenda Descentralizada

Sobre o desempenho do PNAE descentralizado, apresentado a seguir, tomo como referência os resultados apresentados por Bezerra (1998) que analisou a municipalização da merenda escolar no estado do Rio Grande do Norte; por Draibe (1999) que fez uma avaliação, em nível nacional, da descentralização do programa. A que conclusões esses chegam?

Dentre as dificuldades da municipalização da merenda, Bezerra (1998) aponta dois problemas como os principais elementos que podem comprometer sensivelmente o processo de descentralização do programa: a

imposição de condições burocráticas para a municipalização e a predominância, a nível local, de práticas políticas marcadas pelo poder absoluto dos administradores.

... a burocracia relativa ao processo licitatório constitui-se fator de entrave ao desenvolvimento da municipalização, em função do seu extremado rigor legal, eliminando, na maioria das vezes, os concorrentes locais, por não possuírem documentação legal que possibilite sua participação no processo. Além disso, muitas vezes, não têm condições de preços para concorrer, dada a presença de grandes concorrentes, principalmente nos municípios de maior porte. (Idem, ibidem, p. 33)

Essa afirmação do autor remete a um fato ocorrido em um município do sertão cearense, que me fora relatado por uma pessoa integrante do núcleo local de gestão da merenda. No início do período chuvoso de 1996, um pequeno produtor rural havia procurado o setor de merenda escolar na tentativa de vender sua produção de batata doce, plantada em vazante, e que estava ameaçada de se estragar com a subida da água. Apesar de a batata doce ser utilizada no cardápio da merenda no município e das vantagens decorrentes do preço baixo do produto, da redução de gastos com o transporte e da garantia dos recursos gastos permanecerem no próprio município, a compra não pode ser efetivada porque aquele pequeno produtor não tinha empresa constituída e não poderia participar da licitação. Algo semelhante acontecia em um distrito do mesmo município, onde havia uma pequena padaria, mas os alunos consumiam pão

vindo da sede do município no dia anterior porque o produtor local do pão também não tinha empresa constituída.

Sobre dificuldades burocráticas, Draibe (1999) afirma haver carências importantes de medidas de capacitação de pessoal, nos municípios e nas escolas, para o exercício de funções de gestão da merenda, dentre elas, as tomadas de preço, as compras e a prestação de contas.

O segundo entrave existente no processo de descentralização do programa de merenda escolar, apontado por Bezerra (1998) é o centralismo.

Pode-se dizer de maneira geral que a municipalização não imprimiu uma mudança na forma de conduzir o processo de gestão da merenda escolar. As práticas centralistas, fortemente presentes nas ações dos governos municipais, imprimiram uma postura passiva à sociedade. Por sua vez, esta habituada a esse tipo de postura, não tem respondido ao chamado da proposta do programa municipalizado. (...) As decisões continuam centradas na pessoa do governante ou do seu representante legal, não conseguindo sair do eixo da administração municipal. (...) O discurso da descentralização é democrático, porém a prática é autoritária. A participação local não conseguiu imprimir seu papel no processo de descentralização, como condição determinante dos novos rumos da proposta. As práticas continuam as mesmas, no sentido em que ocorreu, uma transferência do poder federal para o poder municipal, e este passa a admitir, no sentido de gestão, práticas centralistas. (p. 36)

Junto ao centralismo, caminha o clientelismo, que compromete a proposta de regionalização de cardápios e a prioridade do uso de produtos naturais e/ou fabricação recente. Um depoimento sobre essa prática obtive de uma professora de um município do Sertão do Ceará sobre o pão servido nas escolas. Apesar de haver uma padaria na sede do município, a compra do pão se realizava em outra cidade, distante cerca de cinquenta quilômetros dali, porque o dono da padaria local fazia parte de um grupo de oposição política ao prefeito. Em consequência, geralmente era servido, no turno da manhã, "pão dormido", que havia sido entregue no dia anterior. Isso vai ao encontro das seguintes afirmações de Sampaio (1998, p. 35): "a municipalização da merenda escolar e sua pretensa adaptação aos hábitos alimentares regionais traz, na verdade, desmandos oriundos da política de defesa de interesses tanto de políticos e fornecedores quanto dos 'atravessadores' " e de Bezerra (1998):

Do ponto de vista da democratização do processo, não existe uma garantia de que a descentralização supere os vícios atribuídos à tradição centralista, em virtude de práticas políticas caracterizadas pela centralização, corrupção, autoritarismo, enfim, pelo mal uso dos recursos públicos, constituírem também a realidade dos governos locais. (p. 34).

No Ceará, o primeiro semestre de 2000 foi marcado por um série de denúncias nos jornais locais³⁸ acerca de irregularidades

³⁸ Jornal Diário do Nordeste dos dias: 22/02/2000, 23/02/2000, 24/02/2000, 25/02/2000, 26/02/2000; Jornal O Povo de 26/03/2000, 08/04/2000, 12/04/2000, 15/04/2000, 03/06/2000.

relacionadas à merenda escolar: desvio de recursos, favorecimento de empresas de pessoas ligadas a prefeitos, irregularidades de empresas fornecedoras, superfaturamento, desperdício, encarecimento da merenda pela ação de atravessadores, comida estocada no chão e em banheiros de escolas, falta de fiscalização, etc. Foi proposta, na Assembléia Legislativa, a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), que não foi instalada, uma vez que tais denúncias envolviam muitos prefeitos da base de apoio do Governo Tasso Jereissati, que tinha apoio da maioria dos deputados na Assembléia.

O mecanismo legal preventivo de tais práticas políticas, previsto na proposta de descentralização do programa, é o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), cuja participação no processo de gestão da merenda não tem correspondido àquilo que legalmente se coloca como sua atribuição e responsabilidade: "fiscalização e controle da aplicação dos recursos destinados à merenda escolar"(Art. 3º); "acompanhar a programação e distribuição da alimentação"(Art. 4º).(Lei 8.913, de 12/07/94)³⁹. Pela Medida Provisória 1.979-21, de 28 de julho de 2000, os conselhos de alimentação escolar perdem a atribuição de fiscalização da aplicação dos recursos da merenda, que ficam sob responsabilidade dos tribunais de contas ou conselhos de contas dos estados e/ou municípios.

Em se tratando de fiscalização, até metade do ano 2000, a legislação sobre a alimentação escolar era indefinida, gerando diferentes interpretações. Uma vez que o Programa é federal, as assembleias

³⁹ Complementam essa lei, dentre outras, as seguintes Medidas Provisórias e Resoluções: MP 1.784, de 15/12/98; MP 1.979-19, de 02/06/2000; MP 2.100-32, de 24/05/2001; MP 2.178-34, de 28/06/2001; Res. n.º 15, de 25/08/2000; Res. FNDE/CD n.º 001, de 06/02/2001.

legislativas e as câmaras municipais se achavam incompetentes para apurar denúncias de irregularidades e punir culpados. Mesmo que se saiba que a intenção de muitos parlamentares era a não apuração, não existia mesmo amparo legal para essas ações, pois estava subentendido que a fiscalização era competência apenas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão federal que só pode ser investigado pelo Tribunal de Contas da União. A avalanche de denúncias, acima citada, não aconteceu apenas no Ceará, mas em outros estados, o que levou parlamentares de esquerda à proposição de uma CPI na Câmara Federal, que também não aconteceu. Como resultado desses fatos, teve-se apenas uma definição legal mais clara sobre quem fiscaliza, dando poder aos tribunais de contas dos estados e dos municípios para punir os gestores pelas irregularidades que vierem a cometer. Contudo, essa medida resulta-se inócua, uma vez que a rejeição de uma processo de prestação de contas de um gestor municipal ou estadual, pelo respectivo tribunal de contas, e a aplicação da punição decorrente depende da aprovação pela assembléia legislativa ou câmara municipal, que na maioria dos estados e municípios são controladas pelo poder executivo local.

Voltando aos conselhos de alimentação escolar, eles têm, em sua maioria, existência apenas formal, visando somente satisfazer às exigências do FNDE. A sua constituição não tem correspondido a critérios participativos e representativos dos segmentos da população, pois a nomeação dos conselheiros pelos prefeitos segue, em geral, as regras do clientelismo, ou seja, são nomeadas somente pessoas comprometidas politicamente com a gestão municipal. Não há reuniões regulares. Quando se trata de assuntos que necessitam de parecer do conselho, os seus membros geralmente são convocados individualmente para assinar atas forjadas

contendo decisões supostamente apreciadas e aprovadas de forma coletiva. A proposta de gestão participativa do programa, na maioria dos municípios, está muito aquém de se efetivar.

... esta prática [participativa] ainda não corresponde ao atual estágio de gestão da maioria dos municípios brasileiros, seja por falta de conhecimento e ou capacitação técnica para condução do processo. (...) Pode-se dizer de maneira geral que a municipalização não imprimiu uma mudança na forma de conduzir o processo de gestão da merenda escolar. As práticas centralistas, fortemente presentes nas ações dos governos municipais, imprimiram uma postura passiva à sociedade. Por sua vez, esta habituada a esse tipo de postura, não tem correspondido ao chamado da proposta do programa municipalizado. Bezerra (1998, p. 35).

Ainda sobre problemas, o autor aponta a deficiência de infraestrutura de operacionalização da merenda como locais de armazenagem inexistentes ou inadequados, dificuldades de transporte, carência de equipamentos destinados à conservação e preparo dos alimentos, o que se deve ao fato de que as escolas ainda não tiveram sua estrutura física adaptada à nova realidade.

Apesar dos problemas apresentados, para os autores acima existem muitas vantagens na descentralização da merenda, sendo que Bezerra percebe esses ganhos como uma forma possível de resgate da credibilidade do PNAE, que sempre foi instrumento de práticas clientelistas e de corrupção, enquanto era centralizado. Tomando como referência a

realidade anterior, esse autor acredita que a municipalização da merenda, se bem conduzida, pode proporcionar: o estímulo ao desenvolvimento de programas voltados para a produção agrícola local, dado o incentivo à aquisição de produtos naturais; a estimulação ao produtor local, criando um mercado institucional, formado por setores e/ou programas do município voltados ao atendimento da suplementação alimentar da população carente; a maior possibilidade e adequação entre as necessidades energético-protéicas da clientela alvo e a alimentação adquirida pela escola, respeitando as respectivas faixas etárias e as necessidades dietéticas correspondentes; a elaboração de um cardápio que observe as preferências, hábitos e costumes locais, considerando o valor e as carências nutricionais necessárias à clientela; economia proveniente da diminuição dos gastos com o transporte dos produtos alimentícios; a substituição de produtos industrializados por alimentos naturais, tais como frutas, verduras, legumes, carne, peixe, existentes na localidade; a possibilidade de evitar a dependência dos oligopólios dos fabricantes de alimentos, quando da diversificação dos fornecedores; a possibilidade de um atendimento mais ágil e imediato às necessidades da escola; o não armazenamento de grande quantidade de alimentos, facilitando o controle e evitando a deterioração; a possibilidade do município desenvolver junto à população de baixa renda projetos estimulados pela municipalização da merenda escolar nas áreas de produção e processamento de alimentos (Bezerra, 1998).

Seriam vantagens relacionadas com a eficácia do programa que, nas conclusões de Draibe (1999), apresenta um alto índice de cobertura no país e desempenho satisfatório no que diz respeito à regularidade do atendimento e à qualidade dos alimentos. Como indicadores de eficiência

social, a autora aponta: a opinião favorável dos diretores sobre a qualidade dos gêneros recebidos e das refeições servidas e sobre a descentralização plena da merenda para a escola; a satisfação dos alunos com a merenda servida, na opinião dos diretores; a merenda se constituindo, para os alunos, como a principal refeição diária em 40% das escolas urbanas, também no modo de ver dos diretores.

Finalmente, o que esses dois estudos de uma forma geral concluem é que a realidade da merenda escolar descentralizada, apesar dos problemas apresentados, constitui-se como um grande avanço no que se refere aos seguintes aspectos: a aproximação de tal política pública de seus beneficiários, o aumento de sua eficácia e eficiência, a elevação do grau de satisfação dos seus gestores e alunos e a possibilidade de participação da comunidade local na gestão do programa.

Essas são aproximações do cenário, a partir do qual se desenvolvem as práticas atuais de merenda escolar na escola pública brasileira. Delegando-se a atribuição de aquisição dos gêneros alimentícios aos estados e municípios e às escolas, cria-se a possibilidade de efetivamente superar: o clientelismo; a prática dos desvios de recursos e de alimentos; o descompasso entre a merenda distribuída e a cultura alimentar de seus usuários, que sempre caracterizaram a política de merenda escolar. A possibilidade de uma gestão menos vulnerável à corrupção, ao clientelismo e que, em sua operacionalização, fortaleçam as economias locais. Possibilidade de se incluir, nos cardápios escolares, alimentos significativos para os alunos, que façam parte de sua cultura alimentar bem como outros que eles desejem comer.

Antes de entrar no contexto mais específico do objeto de estudo, situando-o no espaço de investigação, ou seja, no contexto (cotidiano e práticas alimentares locais) de uma escola pública de ensino fundamental, creio ser pertinente explicitar minha concepção de escola pública, que não pôde deixar de estar implicada no processo de condução da pesquisa.

De uma maneira geral, o modelo de escola pública existente no Brasil, nas suas práticas políticas e pedagógicas, caracteriza-se por não considerar a dimensão histórica e contingencial dos conhecimentos, tampouco as diferenças culturais, étnicas e de crenças que caracterizam a sociedade brasileira. Negligencia, principalmente, a capacidade crítica do aluno no seu perceber e no seu atuar na realidade objetiva em que vive. Ignora o conjunto de experiências que o aluno traz consigo, priorizando os conteúdos curriculares prescritos por um currículo oficial, que privilegia, em sua seleção, a cultura dos estratos sociais dominantes. Assim, essa escola tem atuado mais como elemento de reforço da exclusão social que atinge a maioria da população brasileira do que como criadora de possibilidade de inclusão social dos segmentos sociais que a freqüentam. Imersa nesse sistema de ensino excludente, a escola onde se realizou essa pesquisa não foge à regra.

Diante dessa realidade, espero que esse estudo, a partir da compreensão das práticas que se desenvolvem no interior dessa escola, possa contribuir no processo de construção de caminhos de democratização da mesma. Acredito que a superação desse estado de exclusão passa também pelo desvelamento, dentro e fora do espaço escolar, de formas de comunicação anunciadoras de resistências ao instituído e de possibilidades do novo, do diferente; enfim, da contingência. Resistências e possibilidades

que geralmente se manifestam em formas simbólicas por causa das práticas autoritárias presentes nessa instituição, que silenciam as vozes e castram os desejos daqueles que a freqüentam.

Por fim, tendo situado historicamente a merenda escolar no Brasil e deixado claro a minha concepção de escola pública, apresento, antes de adentrar no cotidiano da escola, as características das práticas alimentares da comunidade local, bem como as suas formas de acesso ao alimento.

III. O AMBIENTE DA PESQUISA. O BAIRRO: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS ALIMENTARES

Quando comecei a andar pelo bairro, observar a feira, conversar com feirantes, bodegueiros e donas de casa, fui percebendo que formas bem peculiares de acionamento de relações informais entre as pessoas, já observadas no interior da escola, aconteciam também em outros ambientes, onde geralmente predomina a formalidade. Relação formal no sentido dado por DaMatta (1997a): predomínio de leis universais (no caso, leis comerciais), da burocracia, da emoção disciplinada e discursos mais rígidos.

Tal fato me inquietava porque eu me encontrava diante de algo que exigia uma discussão que não poderia ser contemplada com a fundamentação teórica que orientava o eixo principal da investigação. Procurei alguns estudos do cotidiano⁴⁰ de comunidades e bairros, enfocando culturas e hábitos, mas aqueles com que tive contato tratavam da realidade européia ou norte-americana, sem semelhança com o contexto do qual eu pretendia me acercar.

Então comecei a procurar estudiosos brasileiros do assunto e, nessa busca, fui apresentado, por uma amiga socióloga⁴¹, às discussões de Roberto DaMatta (1997a) sobre o mundo da casa e o mundo da rua. Segundo

⁴⁰ CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce, MAYOL, Pierre. A invenção do Cotidiano 2 (morar, cozinhar). Petrópolis: Vozes, 1998. WILLIS, Susan. Cotidiano: para começo de conversa. Rio de Janeiro, Graal, 1997.

⁴¹ Foi Sarah Jane Holanda Costa Adad, amiga e companheira de curso, que me indicou essa obra do DaMatta, leu o texto inicial desse relatório, contribuindo com interessantes sugestões e críticas.

esse autor, as categorias casa e rua⁴² constituem "modos diferenciados e complementares de 'ordenar' e também de reconstruir e construir (ou inventar) a experiência social brasileira" (p.20). Assim, a experiência social se constrói conforme o código de leitura (da casa ou da rua), que a pessoa e/ou grupos utilizam, desencadeando processos de englobamento⁴³ de uma pela outra. O englobamento da rua pela casa é utilizado para superar barreiras institucionais e legais, predominando a conciliação, a emoção e as situações vividas são tratadas na ótica do familiar, do doméstico. Quando a casa é englobada pela rua, o domínio das relações pessoais submerge, predominando o cumprimento da lei, a imparcialidade.

Logo, é com esse olhar que procurei me acercar de situações que, em determinados momentos, o ambiente formal (da escola, da bodega, da feira) é redimensionado com base na amizade, na emoção, na lealdade, no compadrio.

Na busca de uma explicitação das características das práticas alimentares da comunidade, para entender o sentido do comer na escola, parti dos seguintes questionamentos: quais as formas de acesso das pessoas aos alimentos, especialmente daquelas mais pobres? Onde compram e onde pedem? Que alimentos compõem suas dietas? Em suas relações com a comida, de que forma comem e pensam o comer?

⁴² Ao justificar porque considera casa e rua como categorias sociológicas, DaMatta (1997a, p.15) afirma que "estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas".

⁴³ "Operação lógica em que um elemento é capaz de totalizar outro em certas situações específicas" (ibid., p. 17).

1. Sobre as pessoas da comunidade que participaram do estudo

Estiveram envolvidas mais diretamente nove pessoas: dois proprietários de mercadinhos/bodegas e/ou barraca na feira e seis donas de casa. Indiretamente, participaram dessa fase da pesquisa, 25 alunos de uma turma de Ciclo II, que durante três semanas (nos dias de 2^a, 4^a e 6^a feiras) responderam a um questionário sobre a quantidade de refeições e/ou lanches que haviam consumido no dia anterior e o que haviam comido em cada uma delas. Os dois comerciantes são Seu Júlio e Dona Rita. Seu Júlio possui uma barraca na feira e um mercadinho, localizado em uma rua intermediária, que fica entre as ruas de baixo⁴⁴ e as de cima. É um dos poucos feirantes que moram no bairro. Assim, ele se apresentava como um informante potencial. O mercadinho de Dona Rita fica numa das ruas de baixo. Assim como a maioria dos pequenos comerciantes do bairro, ambos têm seus comércios dentro do espaço de casa, geralmente no que seria a sala principal. Esses dois espaços localizam-se nas imediações da escola e da moradia de cinco das seis donas de casa entrevistadas. Dessas, cinco (Marta, Lúcia, Letícia, Marlene e Ana) são mães e uma (Ruth) é irmã de alunos da escola pesquisada. Quem são essas mulheres?

Dona Marta é merendeira da escola, tem sete filhos e mora nas ruas de baixo. Sua família possui renda de dois salários mínimos. Apenas ela e o marido trabalham. Estudou até a 4^a série do ensino fundamental, sabe ler e escrever. Filha de catador de caranguejo, possui uma ligação emocional/afetiva forte com a escola: foi aluna, acompanhou a mudança da

⁴⁴ Essa classificação das áreas em que se localizam as ruas será explicada mais adiante.

instituição para o bairro atual e a considera sua segunda casa. Mora numa casa pequena, cujo quintal e parte da área livre da frente foram usados para construir um espaço para abrigar família de um dos filhos que se casou há alguns anos. É uma casa bem organizada, com móveis, eletrodomésticos e telefone. Foi quem me abriu portas de acesso às informações que colhi no bairro, fornecendo o "passaporte" para circular mais despreocupado e promovendo encontros com pessoas das quais não consegui me aproximar sozinho⁴⁵. "Pode falar com ele, que ele é nosso amigo" funcionava como uma senha que me ajudava a superar as dificuldades que um estranho enfrenta ao adentrar numa realidade da qual ele conhece muito pouco. Somente com a ajuda de Marta consegui não somente entrevistar Dona Lúcia e Dona Letícia, como também freqüentar a casa dessa última. Apesar de freqüentarem a escola, na condição de "amigas da escola", e de me verem ali freqüentemente, a proposta para conversarem comigo provocou seu sumiço da escola por duas semanas. Somente após a intervenção de Marta, elas retornaram e o diálogo se estabeleceu entre nós. Fiquei sabendo depois que tal sumiço ocorrera porque elas se amedrontaram com o convite para conversarmos, pois supunham que eu poderia ser um fiscal do Estado e poderia proibi-las de continuarem freqüentando a escola e de consumirem a merenda. Marta é cunhada de Letícia e ambas são amigas de Lúcia.

Dona Lúcia é migrante sertaneja, foi trabalhadora rural. É analfabeta. Atualmente, em sua casa vivem seis pessoas: ela mais cinco filhos. É a chefe da família. Teve 20 filhos, dos quais 11 morreram (desnutrição e "doença de criança", segundo ela) e dois maridos. Mora em

⁴⁵ Por meio dessa senhora, que possui memória admirável, pude levantar a maior parte das informações sobre a história da escola, de que falei no item anterior.

casa própria pequena, de tijolos, porém com luz e água. "Eu tenho uma geladeira, que a minha cunhada me deu, não tenho rádio e uma televisão que meu genro mandou ajeitar, uma televisão velha, e me deu pra meus meninos" (notas de campo). Não conheci sua casa, pois ela insistiu em conversar comigo na casa de Letícia. Sua renda é de sessenta reais mensais, que recebe de um filho que trabalha num abatedouro de frango. Dos outros quatro filhos, um "completou vinte anos, é perturbado, não enxerga direito, dá uns ataques e vive direto nos remédios controlados. (...) Os outros três são menores e estudam aí na escola" (anotações de campo). É "amiga da escola", ajuda na faxina e na distribuição da merenda e limpeza da cozinha; conseguindo com isso a "concessão" de comer na escola e levar para casa sobras da merenda. Com essas sobras garante o jantar dos filhos. É amiga e comadre de Letícia, que é irmã de Marta, merendeira da escola. Também é comadre de Luiza, outra merendeira da escola.

Dona Letícia mora com seis filhos, dos quais cinco estudam. É analfabeta. Mora em casa própria de alvenaria com três compartimentos e piso de barro. Está separada do marido há dois anos. Somente um dos filhos trabalha como catador de caranguejo. Ela exerce uma atividade precária de empalhamento parcial de garrafas que são utilizadas por uma indústria de cachaça. Recebe R\$ 0,05 (cinco centavos de real) por cada unidade empalhada, o que lhe rende, uma média R\$ 24,00 (vinte e quatro reais) por mês. A outra fonte de renda vem da ajuda do filho catador de caranguejo, que não é certa e não ultrapassa sessenta reais mensais. É "amiga da escola", ajudando na faxina, distribuição da merenda e limpeza do material de cozinha em troca da concessão de consumo da merenda e de algumas sobras

que leva para casa. Apesar de ser cunhada de Marta, merendeira da escola, trata-a por madrinha.

Dona Marlene vive com o marido e três filhos entre 7 e 12 anos. Parou de estudar na sétima série do ensino fundamental. É dona de casa desde os 11 anos, idade em que substituiu sua mãe que morrerá. Possuem renda de um salário mínimo, não têm casa própria, mas não pagam aluguel porque vivem numa casa, que não conheci, de propriedade do patrão. Seu marido, que trabalha em um colégio particular exercendo a função de serviços gerais, ficou órfão quando criança e não conseguindo conviver com a avó, internou-se voluntariamente na Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEMCE) aos 10 anos de idade e lá permaneceu até os 18. "Passou oito anos na FEBEMCE, mas não entrou no mesmo caminho que toma a maioria que passa por lá", diz D. Marlene. Trabalha na escola, como "amiga", fazendo faxina e ajudando no serviço da merenda⁴⁶. Consome a merenda, mas não leva sobras para casa.

Dona Ana é a chefe da família. Viúva, alfabetizada, migrante sertaneja, irmã de uma das merendeiras da escola, mora com cinco filhos adultos, dos quais dois são feirantes, um pedreiro e dois estudantes. Mora em casa própria, mobiliada, com telefone, água e energia elétrica, localizada na área intermediária do bairro entre as "ruas de cima" e as "de baixo". É aposentada e tem renda familiar de cerca de três salários mínimos. Iniciou o trabalho voluntário na escola anos antes do início da campanha "amigos da escola" a pedido de uma das merendeiras porque esta não conseguia

⁴⁶ Alguns meses depois do término dessa pesquisa, D. Marlene foi contratada temporariamente para a função de serviços gerais da escola. Disse que estava muito feliz com isso e achava que era o reconhecimento, pela administração da escola, do seu trabalho voluntário que teria durado cerca de 2 anos.

executar sozinha todas as atividades relacionadas à merenda, uma vez que não há auxiliares de merendeira nas escolas públicas do Ceará. Trabalhou, por muito tempo, "botando banca", ou seja, como barraqueira em festas e vaquejadas, vendendo comida e bebidas. Essa senhora teve o pagamento de sua aposentadoria do INSS suspensa durante oito meses por suspeita de irregularidade. Confirmada a regularidade do direito, o pagamento do benefício foi retomado sem, no entanto, a devida restituição do valor equivalente ao período de suspensão. Esse valor devido e não pago não foi, porém, questionado junto ao INSS, uma vez que implicaria na contratação de um advogado e ela não possuía condições financeiras para pagar os encargos advocatícios. É irmã da merendeira do turno da tarde e amiga da merendeira do turno da manhã. Ela ajuda nas atividades da merenda e faxina, no turno da manhã. Não ajuda à tarde "pra não dizerem que é porque eu sou irmã da merendeira". (Notas de campo).

Ruth é uma jovem dona de casa de 18 anos. Em sua casa há sete pessoas: ela, cinco irmãos de idade entre nove meses e 13 anos (dois meninos e três meninas), e o pai. Sua mãe morreu em maio de 2000, cerca de um mês depois de um parto prematuro. A partir desse fato, ela teve de assumir a responsabilidade de administrar a casa e cuidar dos cinco irmãos. Concluiu o ensino médio nesse mesmo ano. O pai é pedreiro, sem carteira assinada, executando trabalhos de empreitada. Sobre a renda familiar afirmou que "o que ganha não dá assim do jeito que é para ser, mas... a gente passa", cerca de R\$ 250,00 mensais. A família migrou para São Paulo em 1991 e retornou em 1998. No período em que lá permaneceu, Rute estagiou nos Correios e trabalhou como babá. Tem intenção de trabalhar, mas se sente impossibilitada porque tem de cuidar dos irmãos. Sobre ser dona de casa

afirmou: " .. Pra mim é muita preocupação tomar conta de casa porque eu tenho só 18 anos. Era pra eu estar curtindo a vida, mas tenho que tomar conta deles todos. Que nem domingo, minha colega me chamou para ir à praia; eu não tenho coragem de deixar eles em casa. Meu pai bebe, passa o domingo todinho bêbado e bebe durante a semana também". Moram em um espaço que corresponde à metade de uma casa com uma sala, um quarto e uma cozinha; é parte da casa de um parente que se dividiu ao meio para abrigá-los. Na época da morte da mãe, a situação financeira piorou: " Quando minha mãe estava no hospital, a gente passou por uma crise muito ruim porque meu pai estava desempregado. Muitas pessoas começaram a ajudar. Aí a diretora da escola mandava todo dia os meninos irem buscar a merenda que tivesse". Os dois irmãos mais velhos são estudantes e uma das crianças frequenta a creche do bairro. A outra criança, em idade escolar, deveria estar na educação infantil, mas não há instituições públicas desse nível de ensino no bairro.

Dessas cinco donas de casa, quatro são classificadas, nesse estudo, como agregadas da merenda. Considero como agregados da merenda aqueles personagens, cuja presença no espaço escolar está diretamente ligada à merenda; ou seja, comparecem à escola para comer ou pegar comida. Geralmente são mães de alunos que, acompanhadas dos filhos que ainda não estudam ou estudam noutro turno, dirigem-se à escola nos dias que não têm o "de-comer" suficiente em casa para as três refeições ou não o têm para nenhuma refeição, voluntariando-se para ajudar na limpeza da escola e, principalmente, na feitura e distribuição da merenda escolar. Em troca, recebem a alimentação, servida como merenda, com a qual tentam saciar a fome por que passam ou complementar o precário regime alimentar de casa.

São também parentes, amigas de funcionários(as) dos serviços gerais e das merendeiras, como descrevi acima, que ali comparecem nos horários em que a merenda é servida e de imediato somem do cenário escolar em períodos de falta desta. O retorno dessas pessoas após esses períodos é concomitante à chegada da merenda. No primeiro dia em que esta volta a ser servida, eles reaparecem logo no início do expediente em que costumam freqüentar a escola.

Apresentados os personagens, como se caracterizam as práticas relacionadas ao comer, que se desenvolvem na comunidade?

2. Nas bodegas e nos mercadinhos: o que se compra e como se compra

A área comercial do bairro é, grosso modo, composta por farmácia, pequenas lojas de variedades, açougues, abatedouros de frango, oficinas de eletrodomésticos, padaria, mercadinhos, significativa quantidade de mercearias (bodegas) e uma feira livre semanal.

É habitual, entre os moradores, a sistemática de compra fiado⁴⁷, em mercearias e bodegas, dos produtos básicos indispensáveis como gêneros alimentícios e produtos de limpeza e higiene. As modalidades de compra e pagamento mais praticadas são a semanal e a quinzenal, variando conforme o volume de compras, poder de compra da pessoa e a freqüência de abastecimento. Alguns compram em quantidade suficiente para uma

⁴⁷ Vendido a crédito", "a crédito", conforme Ferreira, 1988. Essa prática é também conhecida, no sertão e nos meios populares das cidades cearenses, por "compra na caderneta" porque tanto o comerciante como o freguês possui um caderno onde são anotadas a designação e a quantidade da mercadoria, sendo que o valor cobrado, dependendo do comerciante, é o mesmo da época em que a compra foi feita ou reajustado, caso a mercadoria tenha aumentado de preço.

quinzena; outros, para uma semana e, nesse intervalo, retiram apenas o indispensável ou aquilo que não podem estocar, como pão, leite, verdura (coentro e cebolinha), etc. Tal atividade, geralmente, é exercida por crianças; ou seja, ir à bodega comprar fiado, "na caderneta", é atividade de menino(a). Contudo, verificou-se que a compra na caderneta é feita por famílias que têm renda familiar a partir de dois salários mínimos, constituindo exceções aqueles que estão abaixo desse teto e conseguem crédito nos mercadinhos e bodegas. Assim, a maioria se abastece conforme suas necessidades e/ou suas posses: quem pode comprar a prazo, faz uma feira quinzenal, semanal ou mensal e no espaço de tempo entre uma feira e outra vai se abastecendo na medida da necessidade; quem não possui crédito, compra quando consegue dinheiro.

Essas relações comerciais, aparentemente informais, envolvem práticas (condições e estratégias) de seleção, reconhecimento, inclusão/exclusão dos consumidores, dentro de uma lógica bastante peculiar. Dentre as condições para conseguir crédito nos mercadinhos/bodegas, estão: emprego fixo, renda de, pelo menos, o salário mínimo e pontualidade no pagamento.

A venda fiado, na caderneta, às vezes, a gente vende. Tem deles a quem a gente vende. Vende pra esses que ganham um salário mais alto um pouco, têm condições de comprar e responder. Já tem outros que não têm. Esses que não têm emprego certo, eles não têm condições de comprar no prazo. Nem o prazo de oito dias eles não têm. Esses outros, que já têm certo, têm emprego fixo, têm condições de comprar por quinzena, pode fazer uma compra por quinzena e com quinze dias tá no ponto.

Na quinzena responde tudo. No final da quinzena ele recebe, vem paga tudinho e faz outro mercantil já para o final do mês. (...) O preço eu tô botando o mesmo. Às vezes, se uma mercadoria tem aumentado um pouco - como bem o leite, o leite sempre sobe - às vezes, nós aumentamos uma coisinha do leite. Numa quinzena aumenta dez centavos. Se bem que, às vezes, aumenta. Mas eu não gosto de aumentar não. A maior parte eu boto o mesmo preço, eles pagam direitinho, pagam certo... não aumento não. (...) Os que pegam aos poucos são muito poucos. Pegam por semana, aí ficam comprando: compram um pão, um quilo de açúcar, um arroz, uma coisinha. No final de semana recebe um dinheiro e paga. Esses aí vão comprando de pouco, compra de pouco mesmo. Quando é no final de semana eles vêm e pagam o valezinho. Tem deles que pagam, tem deles que não pagam também porque não têm condições. (Seu Júlio, proprietário de mercadinho e feirante).

Os comerciantes desenvolvem estratégias para selecionar seus fregueses, avaliando não somente as condições e os aspectos formais/materiais (salário fixo, vínculo empregatício, nome limpo no comércio do bairro) como também aspectos morais (ser bom dono de casa, ter responsabilidade com a família, ser bom pai de família, etc.) e particulares da pessoa (comportamento/postura durante as primeiras compras e nos pagamentos). O pretendente ao crédito é preliminarmente avaliado, passando depois por um período de teste/observação para, finalmente, conseguir ser admitido como freguês merecedor de confiança. Mesmo que seja reconhecido como responsável, bom dono de casa, porém desempregado ou sem emprego fixo, ao se empregar e pleitear crédito, a

pessoa passa pela fase de teste para "ver como é o comportamento dele depois que tem ali o salário certo, na quinzena, no mês" (comerciante). Na fase preliminar de aprovação do crédito, a vida pregressa do provável cliente, nas suas relações comerciais, é conferida por meio das informações que circulam entre os comerciantes; isto é, um serviço informal de proteção ao crédito local, que exclui das relações de compra a prazo aqueles que não pagam suas dívidas, têm "negócio seboso"⁴⁸ e admite os que fazem "negócio certo".

Tem deles que nem pagar não pagam; também só compram uma vez. Enganou, não compram mais, né. A maioria deles paga e quando compra de novo, no outro dia, paga bem certinho. A gente tem que aprender a conhecer o seu freguês, a gente conhece pelo movimento dele. Conhece aquele que tem condições de pagar e aquele que não tem. Quando é aquele que não tem a gente já sabe logo; quando ele vem, despacha logo. Eu noto pelo movimento do bairro, é conhecido. Às vezes, a pessoa ouve falar. Qualquer errozinho de um, você já escuta falar. Começa a passar dum boca pra outra: rapaz, fulano de tal é assim, assim, não tem o negócio dele certo, o negócio dele é seboso. Ih!, se tem o negócio seboso, sendo assim, se ele não paga sempre, espalha ligeiro. Aí todo mundo já conhece. Quando a pessoa não sabe, pela primeira compra que ele faz, faz certinho; quando é a segunda a pessoa já sente. O freguês bom pagador ele não entra muito não, ele vai entrando aos poucos, vai comprando conforme seja as condições dele. E

⁴⁸ No sentido de negócio sujo, em que não se cumprem as condições acordadas entre vendedor e comprador.

quando a pessoa vê esse que entra numa vez, quer comprar de tudo logo numa vez a pessoa já sabe que ele não é bom pagador. E se ele levar, a pessoa espera a primeira vez. Ele vem, paga a primeira; mas quando é a segunda aí já dá trabalho, precisa a pessoa tá no pé dele todo tempo. Para comprar pela primeira vez só se eu conhecer ele; conhecer o padrão de vida dele; conhecer ele também direitinho de casa. Conhecer o padrão dele em casa também: como ele é, se ele é um bom dono de casa; porque se ele tem responsabilidade com a família dele, tem responsabilidade também no comércio. (Seu Júlio).

Conquistado o crédito e vencida a barreira de comprovação de idoneidade e responsabilidade, o freguês pode conseguir também pequenos empréstimos com o comerciante, o que evidencia que o relacionamento entre comerciante e freguês, em alguns casos, extrapola a formalidade, envolvendo relações de amizade, de lealdade e de compromisso. É um dinheiro para comprar o gás de cozinha, o remédio de urgência; para pagar ou completar a conta de água ou de luz, que vence antes do recebimento do salário, etc.

O dinheiro, se eu precisar de cinco reais emprestado, eles já cobram seis. Além de fornecer, eles emprestam dinheiro. Como o do gás. Às vezes, o botijão seca porque eu só tenho um botijão. Às vezes, seca e eu não tenho o dinheiro todo. Às vezes, eu peço cinco reais e ele diz logo: eu lhe empresto, mas tem que pagar com seis. Não tem problema, eu quero saber se o senhor me empresta que é para eu encher o botijão. Como a minha

comadre diz assim: mulher, por que tu não compra noutro canto? Eu digo: eu não vou comprar noutro canto porque eu compro lá há cinco anos e na hora que eu precisar tanto faz a mercadoria como o dinheiro, ele me empresta. E me vende. Aí eu saio de lá e vou comprar noutro canto e na hora que eu precisar, não vou obter porque o homem não me vai vender porque não me conhece direito. Aí, eu faço minhas compras sempre lá. Tanto faz ter o dinheiro como não ter, mas é lá que eu vou. Eles sempre fornecem e tem que ser controlado porque a pessoa que ganha o salário só dá mesmo pra fazer as compras, pra pagar a luz e comprar o gás. (Marlene, Dona de casa, mãe de aluno)

As bodegas e mercearias são ambientes onde devem predominar as relações formais entre comerciantes e consumidores. Fazem parte do mundo da rua⁴⁹, obedecem às leis do comércio e estabelecem, conforme dito anteriormente, regras rígidas de seleção, inclusão e exclusão dos fregueses em se tratando de compra a prazo. No entanto, em diversas ocasiões, como na caso acima relatado, esse mundo regulamentador e disciplinador é englobado pela flexibilidade, pela amizade, pela emoção; ou seja, pela lógica do familiar, do doméstico, da casa⁵⁰.

⁴⁹ O mundo da rua se baseia "em leis universais, numa burocracia antiga e profundamente ancorada entre nós, e num formalismo jurídico-legal que chega às raíais do absurdo (DaMatta, 1997a, p. 24) ... Nele, os discursos são mais rígidos e instauradores de novos processos sociais. É o idioma do decreto, da letra dura da lei, da emoção disciplinada que, por isso mesmo, permite a exclusão, a cassação, o banimento, a condenação". (p.19).

⁵⁰ A construção (ou invenção) das relações, do ponto de vista da casa, funda-se na família, na amizade, na lealdade, na pessoa e no compadrio, tendo uma intensidade emocional alta e os discursos são arrematadores de processos ou situações (Idem, ibidem).

Ficam fora da sistemática de compras a prazo aqueles que, mesmo sendo "bons donos de casa" e/ou "bons pais de família", não possuem renda fixa de, pelo menos, um salário mínimo e que representam a maior parte dos moradores, notadamente, daqueles que moram nas ruas "de baixo"⁵¹, área habitada pelos mais pobres, os que "passam embaixo"⁵², e por aqueles que "vivem pela misericórdia de Deus".

Esse nosso lugar aqui é muito pobre. Aqui o pessoal é muito pobre. E o bairro não é um bairro rico não. Tem muitas pessoas que passam fome. Do pessoal que mora aqui em baixo, a maioria pega caranguejo. São poucas pessoas empregadas. Se o caranguejo der alguma coisa, eles comem; se não, "passam necessidade". (...) Os meus fregueses são daqui mesmo. Os que compram com frequência são dessas redondezas. Só vendo à vista, não gosto de fiado, não. A época um pouco melhor é quando eles recebem dinheiro. (...) Eu não gosto de fiado. Se eu fosse com negócio de fiado, eu não tinha era mais nada. Geralmente, dá problema negócio de fiado, sabe. Então, a gente não tem nenhum que compre fiado. (Dona Rita).

Quem compra aqui é o próprio povo daqui mesmo da rua, do bairro. Aqui não é rua central que passa muita gente de fora, né. Só é

⁵¹ As ruas "de baixo" recebem essa designação não somente porque ficam geograficamente num plano mais baixo, próximo do mangue e do rio, mas por oposição às ruas "de cima", onde habitam os moradores que possuem melhores condições financeiras.

⁵² Expressão, geralmente utilizada por feirantes e bodegueiros do bairro, para fazer referência às pessoas desempregadas, subempregadas, sem renda fixa, excluídas da possibilidade de compra, de consumo.

o pessoal daqui de dentro mesmo. Tenho uma freguesia certa, final de semana. Tem deles que é mais ou menos, tem uma posse até mais ou menos, mas tem outros que não é. Outros que ganham salário, salário e meio, dois salários, eles não vivem muito bem. Tem deles que ganham o salário, aí é que passa pra debaixo mesmo. E tem os que não têm salário, vivem pela misericórdia de Deus, de um biscatezinho daqui e outro dacolá. Esses que têm salário vivem acochado, aperreado também... E tem deles que ganham salário e meio, dois salários. E esses que ganham três salários, aí já dá quase um mercantilzinho melhor. A gente já vê as condições deles, quando ele vem; já faz as compras melhor. (Seu Júlio).

3. Na feira, tem "de tudo"

Outra atividade de destaque, relacionada com as práticas alimentares, é a feira livre semanal, que acontece na rua principal do bairro. As barracas se dispõem, da parte alta para a parte baixa da única rua do bairro que possui um canteiro central, da seguinte forma: confecções, miudezas em geral, alimentação. No setor de confecções, vendem-se roupas, redes, calçados, etc. Na seqüência, dentre as miudezas, pode-se encontrar: brinquedos, panelas, artigos de plástico (bacias, baldes, etc.), objetos de alumínio, copos, discos, fitas cassetes, e o que se passa imaginar. Descendo mais, encontra-se a área de alimentação: frutas, legumes, temperos e lambedores⁵³; peixe; miúdos, vísceras e ossos de boi e de porco.

⁵³ Lambedor é "uma meisinha que tem como base açúcar queimado e mel de abelha associados a diversas ervas" (Ponte & Carneiro Filho, 2001, p. 90). A esse preparo são atribuídas propriedades terapêuticas, especialmente indicadas no tratamento de doenças respiratórias. E meisinha, conforme García (2000, p. 67), é "remédio caseiro".

Contrariando a impressão inicial que se tem, de desorganização, a feira segue regras rígidas de organização e controle. O ponto de cada barraca, que é armada sempre no mesmo local, é adquirido pelo feirante através da licença de comercialização ambulante, emitida pela prefeitura, quando há vagas; ou por meio da compra do ponto de um feirante que já possui a licença, quando não há vagas. Assim, não é possível chegar ali, armar uma barraca e se transformar em feirante. A entrada e a saída de proprietários de bancas são controladas por fiscais da prefeitura, bem como pelos próprios feirantes, que formam um grupo ambulante, autorizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza a circular por sete bairros, um em cada dia da semana.

Somos um grupo só. Temos 15 grupos de feira aqui em Fortaleza. Cada qual só trabalha naquele grupo que já tá, não pode misturar um grupo com outro. Tudo é cadastrado, tem o cadastro da prefeitura. Para a pessoa poder entrar tem que falar com o fiscal, ver se tem vaga, fazer o cadastro e entrar na ponta da feira. Começa na ponta. A ponta tanto pode ser embaixo como em cima. Se ela lá embaixo não tem para aonde aumentar, ela aumenta pra cima. A confecção sobe, que a confecção emenda com a verdura, né. A confecção sobe um pouco e coloca a outra banca, que pode ser de verdura ou de fruta. A confecção também circula, a gente se conhece tudinho. O peixe acompanha também a feira, ele acompanha todo dia também. O peixe ele compra no mercado do Carlito Pamplona. O peixe, três horas da manhã, ele tá no mercado. Se ele não chegar cedo, ele não apanha o peixe. O peixe

já é diferente: não é pra viajar junto, não. É outro transporte. (Seu Júlio).

Os vendedores de verduras e frutas se deslocam, de bairro em bairro, em um transporte comum, por eles fretado ao preço de um real por cada volume, no trajeto CEASA (Central de Abastecimento de Alimentos) - feira. Esse transporte faz uma rota diária passando pela casa de cada um dos feirantes, a partir de quatro horas da manhã e os leva à CEASA, onde adquirem a maior parte das frutas e legumes a serem comercializados no dia. Maior parte porque o que sobrou em bom estado do dia anterior é levado para a feira seguinte, em outro bairro. Com essa sobra, começa a organização inicial das bancas de verduras e frutas, enquanto as coisas novas chegam da CEASA, o que acontece por volta de oito horas e trinta minutos da manhã, quando a feira efetivamente começa. A organização inicial fica sob a responsabilidade dos auxiliares das bancas, geralmente parentes dos feirantes: esposas, filhos, sobrinhos, genros, etc. Parte dos auxiliares homens combinam o trabalho da feira com a entrega de jornais. Enquanto os feirantes titulares vão à CEASA, a partir de quatro horas da manhã, os auxiliares ocupam funções de jornaleiros até cerca de sete horas, quando se dirigem até o bairro onde acontecerá a feira daquele dia e começam as atividades preliminares: armação de barracas, recebimento e disposição nos tabuleiros das verduras e/ou frutas que sobraram do dia anterior.

Com a chegada dos gêneros novos, começa a feira propriamente dita que, conforme o tipo de consumidor e horário de frequência, pode se dividir em três fases: a venda dos produtos novos, frescos de livres escolha pelo freguês; a venda pós-escolha e a "hora do pobre".

Bem, pela manhã, a gente começa a vender de um real o quilo. Aí entra tomate, cenoura, batatinha, cebola, beterraba. Quando dá lá para as onze horas, aí nós já podemos vender de oitenta centavos porque tá só no resto, tá muito escolhida. Aí quem vai chegando por derradeiro vai levando de oitenta. Tem gente que procura cedo porque diz: 'tem que vir cedo porque a mercadoria tá toda boa, toda é novinha, não tem nada escolhida; quando a gente vem meio-dia, não tem nada que preste, a mercadoria já tá toda escolhida'. Quando chega o final da feira, a mercadoria já está toda escolhida; tá mais fraca. Não tá boa como tava a primeira. Aí ela já cai de preço. O pessoal é sabido também. Tem gente que compra mais tarde porque é mais barato e tem o dinheiro mais pouco. Esses que ganham menos dizem: 'só vem mais tarde porque mais tarde é a hora do pobre; pobre só pode comprar mais tarde'. Quando vem mais tarde é melhor mesmo pra eles. Com um real, dois reais compram uma ruma [grande quantidade] de coisa. A gente enche a bacia e vende por um real. Aí sai melhor. De manhãzinha não tem condições de fazer isso, a mercadoria tá toda novinha e o quilo é sempre um real. (Seu Júlio).

A feira é um acontecimento semanal de destaque na comunidade, com muita gente circulando nas imediações e, principalmente, nos corredores formados pelas barracas. Por ali passam os vendedores de bilhetes de loterias e suas máquinas de jogo portáteis: "é o dia que a gente fatura mais aqui no bairro" (anotações de campo). É também o dia de maior movimento nas bancas de jogo do bicho e de apostas nas máquinas caça-níqueis que ficam nos arredores e de alguns moradores próximos reforçarem

suas rendas, fornecendo PF (prato feito), panelada, caldo de carne, café e refresco com bolo aos feirantes. A partir de nove horas, os PF começam a ser consumidos: " ... é que nosso dia começa de madrugada" (anotações de campo). Na hora da merenda, na banca do seu Júlio, eu também comia com eles (esposa, filho e genro): 1ª merenda: bolo ou biscoito com refrigerante ou café, no meio da manhã; 2ª merenda: frutas, geralmente abacaxi ou melão ou refresco/refrigerante, nas horas de sol mais quente. Apesar do trabalho cansativo, há um bom humor generalizado - riem, brincam com os fregueses, contam piadas e fazem caçoadas⁵⁴ entre eles:

... É divertido. O tempo passa ligeiro demais. Quando a gente pensa que não, tá no final da semana. A gente se diverte também. Tudo a gente leva na brincadeira. É alegre, não tem cara feia um com o outro. Quando tem um mais nojento⁵⁵, a pessoa já sabe que é mais nojento e se sai dele um pouco. Ninguém é intrigado com ele, mas também não tem entrosamento com ele. (Seu Júlio)

É um espaço de circulação no bairro. Circulam fregueses; circulam jovens e crianças; pedintes e bêbados. É local de passagem dos estudantes quando vão ou voltam das escolas, mesmo que tenham de desviar um pouco do caminho habitual. É freqüentado por jovens: moças maquiadas com roupas provocantes que ora passeiam ora compram, parecendo mais atentas aos comentários e aos flertes dos feirantes do que aos produtos expostos; adolescentes e rapazes que procuram por discos com as músicas

⁵⁴ No sentido de "fazer alguém de objeto de riso e de brincadeiras" (Ferreira, 1988, p. 133). No linguajar cearense, "mangar, ironizar" (García, 2000, p. 72).

⁵⁵ Aquele que não consegue se relacionar bem com os outros membros do grupo; de difícil convivência e que não gosta de brincadeiras.

de sucesso do momento e por roupas da moda e por pessoas idosas que aproveitam o evento para encontrar um compadre, uma comadre ou um(a) velho(a) amigo(a).

Há muitos pedintes, notadamente, crianças, com idade entre 5 e 9 anos. Entre oito e onze horas elas não param de andar, feira abaixo feira acima, catando o refugo das frutas e verduras. Algumas vêm sozinhas; outras, as mães ou avós responsáveis ficam à distância esperando ou então vêm, deixam-nas ali, retornam a casa e vêm buscá-las mais tarde. Elas pedem e os feirantes sempre têm algo reservado para doar a elas - o chuchu com algum estrago, tomates amolecidos, uma fruta amassada, etc. E roubam também: num descuido do feirante, uma cenoura, uma batata, um tomate ou uma fruta é lançada rapidamente dentro da sacola. Quando são flagradas num furto, o feirante as faz devolver a fruta ou verdura, dando outra em seguida, mas não admitem que elas roubem: "... me dê aqui! Peça que eu dou, mas não tire, não. Pegue essa daqui e suma!". (Fala de Dona Edileuza, esposa de Seu Júlio, notas de campo) Comem do que vão recolhendo e dos restos dos pratos feitos dos feirantes. Geralmente não pedem dinheiro, porém quando se percebem sendo observadas, encontram uma pessoa pela primeira vez ou quando alguém tenta conversar, o pedido vem de imediato: "...me dá 50 centavos pra comprar comida". Ao ouvir a resposta negativa, continuam: "... pois me dá 20", "... só 10!". (Anotações de campo). Moram com as mães ou com as avós, não sabem dos pais ou não os conhecem; algumas estudam. Não encontrei ou reconheci nenhum aluno da escola, dentre esses pedintes⁵⁶.

⁵⁶ Alguns meses depois da convivência com a turma de alunos do Ciclo II, encontrei um deles em um semáforo. Foi muito constrangedor tanto para mim quanto para ele porque me pareceu que ele não tinha aquilo por hábito, pois se assustou ao se aproximar da janela do carro em que eu estava. Falou: "Professor?!" Eu, sem saber o que dizer, perguntei: Você por aqui? Ele: "É, tô pedindo. É a vida. Fazer o que?". Cerca de 1 ano e meio depois vi ao longe outro aluno, também pedindo num sinal de trânsito.

O número de adultos pedintes é insignificante em relação ao número de crianças. O feirantes afirmam que esse maior número de crianças é decorrência de os pais preferirem mandar as crianças porque sabem que elas despertam maior compaixão das pessoas da feira. Quando precisam pedir, geralmente não usam palavras, agem com certos procedimentos e gestos que são entendidos pelos feirantes. Se não são entendidos dessa forma, ou não dominam essa comunicação simbólica, esperam as pessoas que estão por perto se afastarem⁵⁷ e cochicham o pedido com o feirante, o que sugere que não querem ser vistos como mendigos.

Para muitos cearenses, a pobreza é um castigo da providência divina. No entanto, diante da situação de fome, se não encontram outra forma de matar a própria fome, dos filhos e da família, os flagelados ocupam mercados, bodegas, saqueiam trens carregados de mantimentos, invadem armazéns e mercearias, só não aceitam mendigar nem serem vistos como mendigos. (...) Porque homem que é homem trabalha, não se entrega à vadiagem. (Sampaio, 1999, p. 64).

Há alguns adultos, principalmente mulheres, que se agregam às barracas. Chegam próximo na hora dos preparativos para o encerramento da feira, ajudam na separação e acondicionamento das sobras dos gêneros e

⁵⁷ Em determinado momento do período de três meses em que permaneci na feira, percebi que minha presença incomodava a investida dessas pessoas, o que me fez tomar a iniciativa de me afastar logo que percebia a aproximação de alguém com intenção de pedir. Como eu permanecia a maior parte do tempo junto a uma barraca de verduras e frutas, passei a me posicionar no final da bancada, mais distante do feirante e mais próximo do cheiro verde, dos repolhos e pepinos, que eram os legumes excluídos dos pedidos e doações.

recebem uma quantidade de legumes e frutas. Não estariam ali pedindo, mas ajudando em troca de alimento.

Há evidências da participação do povo da comunidade na feira, seja comprando, seja pedindo ou furtando. Porém, um ator muito importante está ausente: a escola. Mesmo sendo a feira o principal fornecedor de frutas e legumes do bairro, ela não participa do fornecimento de produtos para a merenda escolar e os alunos quando consomem suco de frutas, ele é feito a partir de polpa congelada. Essa realidade mostra a contradição entre o objetivo de fortalecimento das economias locais, previstos nas determinações legais da descentralização da merenda, e a prática de aquisição dos alimentos, baseada nos excessos burocráticos impostos pelo processo de licitação, que excluiu os pequenos produtores e pequenos comerciantes da possibilidade de fornecimento de gêneros e produtos alimentícios para as escolas.

Apesar das precárias condições da maioria dos moradores, não se fala da fome usando a palavra fome, mas termos como necessidade, precisão, "alimentação fracassada", "passar embaixo", "viver pela misericórdia de Deus", etc. Fome parece ser uma palavra interdita, que causa vergonha, mal-estar. Não somente na feira, nas casas, nas bodegas, mas na escola também; isto é, nos livros didáticos, nos assuntos tratados em sala de aula, na hora da merenda, etc., não se fala de fome. Quando esse termo aparece nas falas, ele é usado com referência a outras pessoas e não com a pessoa que está falando, mesmo que essa esteja relatando sua própria condição de carência alimentar.

A gente sabe que tem gente que não tem a comida todo dia. Tem gente, às vezes, que nem tem o feijão todo dia. Mas de comer, tem que comer, que não pode viver sem comer. Eu vou dizer, rapaz... Essas pessoas falam que tem dia que não tem nada dentro de casa pra comer. Aí saem pedindo... Ontem, na hora que você passou lá, não sei se na hora que você passou tinha gente pedindo. É gente que mora aqui dentro [do bairro] mesmo. Quando eles chegam, eu conheço logo. Se tá cheio de gente, eu dou logo: tiro uma batatinha, uma cenoura, uma batatinha doce. Ele já vem com a vasilha na mão. Tem deles que traz uma bolsinha de lado. Aí chega perto da gente e diz logo: rapaz, me dá uma coisinha aí, uma batatinha, o que você me der serve. Aí, muito rápido, eu despacho logo ele. Recebe e agradece muito; agradece muito. Essas tomates com broca, essas tomates moles, eu não gosto nem de botar fora. Vem muita gente pra pedir aquele tomate mole. Eu, às vezes, pergunto: pra que é? É pra dá a bicho? Vai dá a que? A porco, é? Ele diz: não; é não. E pra que é que tu quer? Não, isso aqui, eu chego em casa e lavo, bem lavadinho, boto uma coisinha de açúcar por cima e assim a gente come. Aconteceu uma cena dessa daí: era meio-dia e tinha um resto de tomate aqui em cima, de tomate mole. Eu estava catando a boa, botando na caixa, e a ruim botei tudo em cima da banca pra não botar no chão, né, porque a gente já sabe que tem esse pessoal que vem pra pedir. Aí chegou um rapaz novo. Chegou e pediu: rapaz, me arruma umas quatro tomates desses aí, meu amigo. Aí eu disse: rapaz, tu vai dar a bicho ou pra que é que tu quer, meu amigo? Rapaz, é não, é pra levar pra casa mesmo. Eu disse:

Rapaz, como é que tu vai comer essas tomates? Rapaz, isso aqui, quando eu chegar em casa, eu vou lavar, bem lavadinho, boto um açuquinha por cima e vai ser o nosso almoço hoje. Aí eu disse, pois vamos ajuntar mais. Fui e aumentei a sacola dele com o que tinha de tomate, não aquela ruim, aquela podre, né. Aquela podre eu não botava não; botava essa mais mole...⁵⁸ (Seu Júlio)

Se assim acontece nos espaços dos mercadinhos/bodegas e na feira, como se dá o acesso e o consumo alimentar no cotidiano de famílias como as de Lúcia, Letícia, Ruth, Ana, Marlene e Marta?

4. Feijão com arroz e "mistura": dieta monótona e controlada

Em se tratando de gêneros e produtos alimentícios, o que mais se consome corresponde aos componentes mínimos essenciais da cesta básica: feijão, arroz, farinha, óleo de soja, açúcar, café e pão. O consumo de frutas e verduras é raro ou inexistente para aqueles com renda de, no máximo, dois salários mínimos. A dieta é monótona e controlada. Porém têm gostos alimentares: falam das comidas que satisfazem em contraposição àquelas "que se come porque é o jeito".

A primeira refeição do dia é café com pão. Raramente, quando conseguem leite, apenas as crianças pequenas o consomem. O almoço é

⁵⁸ A feira, onde predomina o código da rua e não se vende fiado sequer para os fregueses mais fiéis e confiáveis, por vezes, é englobada por relações pessoais, emocionais e informais, do mundo da casa.

sempre feijão com arroz ou baião-de-dois⁵⁹, acompanhado algumas vezes de macarrão e de uma "mistura"⁶⁰. No jantar, a comida do almoço se repete ou fazem uma sopa com o que sobrou. Essa dieta se repete todos os dias, sendo interrompida apenas quando é possível comprar frango ou peixe no domingo. A carne não faz parte da alimentação, ou seja, comer carne "é de esporte"⁶¹. Comer carne, assim comparada com a prática do lazer, significa, para essas pessoas, um objeto de prazer cujo acesso acontece apenas de forma esporádica, nos domingos.

De manhã, eu tomo só o café puro, puro. Pode ter o pão, mas para mim é só o café. Só o cafezinho. Aí, só vou comer meio-dia, quando o feijão tiver cozinhado é que eu pego e como. Tendo o pão eles [filhos] tomam com café. Quando tem, eu faço almoço, janta. O mesmo almoço que é feito meio-dia eu deixo para eles jantarem à noite. Faço o tanto que dê para almoço e janta. No almoço é feijão, arroz e, às vezes, macarrão. Aí o que eu faço já deixo o da janta para eles. Durante a semana é mais difícil. O tempero é só óleo e sal. E para mistura com o arroz e feijão eu compro um ovo; quando não é, é uma mortadela para eles comerem. Foi, não foi, ele [o filho que trabalha] traz, assim, $\frac{1}{2}$ kg quilo de galinha, 1 kg de galinha, num domingo. É muito difícil comer

⁵⁹ Alimento muito consumido e apreciado no Ceará. "Prato de feijão e arroz cozinhados juntamente" (Ferreira, 1988, p. 81).

⁶⁰ Designa-se por "mistura" o acompanhamento do arroz com feijão: carne, "carne do sul" (charque), peixe, frango, ovo, sardinha, presunto, salsicha, etc. É algo pouco, precário e, como dizem, "... serve pra não dizer que comeu só feijão com arroz. É só pra misturar mesmo".

⁶¹ O termo "de esporte" ou "por esporte" significa prática comum aos domingos e/ou feriados, de ocorrência rara.

carne e galinha. É de esporte! Às vezes, no fim semana. Não é toda semana, mas tem fim de semana que ele traz. (Lúcia).

Essa dieta monótona, do feijão com arroz, muitas vezes utilizada como metáfora da rotina do mundo diário, interrompida somente nos dias de domingo⁶², quando entra o frango ou a "carne do sul"(charque) ou o peixe, é considerada como forte e grosseira ou fraca, fracassada, dependendo da quantidade disponível para o consumo, que está diretamente ligada com o custo. Ou seja, é fracassada quando é servida em quantidade inferior àquela desejada por não poderem comprar mais; e menos fracassada ou mais forte quando é servida à vontade. No primeiro caso, entra o café da manhã (fracassado), cujos componentes - café, açúcar, pão - são mais caros e não podem ser servidos de forma satisfatória e, especialmente porque não há leite para as crianças. No segundo, o almoço e o jantar (fortes, porém grosseiros), cuja base é feijão e arroz, de custo menor e servido à vontade. A alimentação baseada no feijão com arroz é considerada forte porque "dá sustância", mas grosseira porque não vem acompanhada da mistura mais desejada - a carne ou o frango. Sem acesso regular ao frango e à carne, a mistura mais usual passa a ser o ovo, vindo em seguida a mortadela, a sardinha e a "carne do sul". Mesmo assim, a proporção é de uma unidade de ovo para duas pessoas, freqüentemente preparado como "farofa de ovos". Excluindo a carne, entre o frango e o peixe, quando podem comprar, a

⁶² O Domingo funciona como um marco de tempo que interrompe o ciclo monótono de seis dias de dieta repetitiva, de feijão com arroz; uma passagem em que se ameniza o "grosseiro", satisfaz-se a vontade de comida (no sentido de DaMatta, 1997b), e mata-se, principalmente, o desejo de comer carne, quando é possível comprá-la.

preferência é pelo frango que tem menor preço⁶³. O consumo de café é grande, mesmo pelas crianças. Toma-se café com pão, pela manhã, e no lanche da tarde. Na falta do pão, tomam o café com farinha, feito um pirão conhecido por "chibé". No jantar, baseado no que sobrou do almoço, fica excluída a mistura. O hábito de preparar almoço de forma que haja sobra para o jantar está relacionada também com a economia de tempo e, sobretudo, de gás de cozinha: "... além de dar menos trabalho, a gente poupa gás". (notas de campo).

Aqui em casa, o que é mais consumido é o café. De manhã, a nossa comida é, assim, mais fracassada, porque aqui só eles [filhos] são seis. Eu não como pão. Aqui tem que ser 2 pães [pão comprido, com cerca de 50 cm] e duas garrafas de café para eles, de manhã. Agora, depois do meio-dia, tem que fazer café para eles tomarem. E a comida não: eu boto $\frac{1}{2}$ kg de arroz, para almoço e janta. Boto $\frac{1}{2}$ kg de feijão no fogo para almoço e janta. É o menos fraco. Agora, café, não porque a pessoa fazer duas garrafadas de café só para aquele instante, já vai quase um pacote de café todo. É o que é mais gasto: é o café e o açúcar. No almoço, se um tiver dinheiro para comprar um 1 kg de frango, eu compro. Também, seu eu não tiver, boto três ovos para eles comerem. Não vou dizer que todo dia tem carne, tem frango porque não tem. É por esporte. Aqui a gente só come frango dia de domingo e, às vezes, quando aparece o que [ajuda em dinheiro dada pelo filho que é caranguejeiro] o menino deixa

⁶³ Não há facilidade de acesso ao peixe, pois a atividade de muitos moradores, por vezes chamados de pescadores, é restrita à coleta de caranguejo. Assim, eles não são pescadores, mas caranguejeiros ou catadores de caranguejo.

aqui. Aí é que eu compro uma vez, duas vezes na semana. Mas, na maior parte, o tempero deles é uma mortadela, é um ovo. E o feijão e o arroz, todo dia, que é o mais principal. (...) De tarde, às vezes, eu faço sopa. Tem vez que eu faço sopa a semana todinha. Se eu fizer um caldeirão, deste tamanho, não fica nada. Eles comem tudo, tudo. Agora se for comida separada - arroz, feijão, macarrão - é deste tantinho no prato pra eles. Mas se fizer sopa, é duas, três pratadas que eles comem. (Letícia).

O consumo de frutas e de suco de frutas, de uma maneira geral, é baixo⁶⁴. Na feira, bem como nos mercadinhos, a venda desse alimento é muito inferior à de verduras e legumes. Desses, a maior procura é por batata inglesa, tomate, cenoura, chuchu, beterraba, pimentão, cheiro verde (coentro e cebolinha), jerimum e repolho. Nos negócios da feira, é melhor possuir uma banca de verdura do que uma de fruta porque aquela tem maior venda e, conseqüentemente, dá mais lucro. Se a maioria da população não tem o hábito de comer fruta, seja por costume, opção ou por considerá-la dispensável, os mais pobres não a comem sobretudo porque não têm acesso, não a podem comprar, com exceção de algumas famílias em que há pessoas trabalhadores da feira.

Não dá pra comprar batata, cenoura, essas coisas. Minha geladeira é cheia só de água. E de fruta também nada. É muito difícil mesmo eu comprar alguma coisa na feira. (Lúcia).

⁶⁴ Isso foi verificado tanto nas entrevistas feitas com donas de casa, bodegueiros e feirantes como nos questionários aplicados aos alunos. Nos questionários, apenas dois alunos afirmaram, uma vez cada, ter comido frutas ou bebido sucos de frutas em casa.

Na feira, às vezes, é assim: quando tem dois, três reais sobrando, eu mando comprar umas laranjinhas para eles, alguma banana. Às vezes! Não é toda vida. O consumo de frutas e verduras não tem não. É difícil, não vou dizer que tem porque não tem não. É uma coisa muito difícil. Quando tem assim sobrando um troquinho, eu mando elas comprarem. Compra R\$ 0,50 de uma coisa, R\$ 0,50 de outra. Ou quando tem um dinheiro a mais, compra um real de uma coisa, um real de outra. Tem que comprar de pouco mesmo porque não tem geladeira para botar, né? As frutas que deixar tem que ser pra eles comerem só de uma ou só de duas vezes. (Letícia).

O que ganha não dá assim do jeito que é pra ser, mas... a gente passa. (Ruth).

Aqui em casa a gente gasta muita fruta, muita fruta e verdura também porque quase todo dia eles [dois filhos que são feirantes] trazem da feira. O trabalho deles na feira facilita o acesso a essas coisas. Eu vou dizer uma coisa: aqui a gente só recebe mesmo pra gente comer. (Ana).

Dentre essas formas de comer, sobressaem-se, por um lado, alguns gostos e desejos alimentares comuns à maioria das crianças, parte deles provavelmente muito influenciados pela propaganda veiculada pela televisão: chocolate, refrigerante, sorvete, bolo de chocolate, batata frita, pizza. Por outro, os mais desejados e os que gostariam que existissem mais em suas casas, são mesmo os alimentos que compõem as refeições principais: carne (churrasco, bife, charque), frango (assado), fígado; leite (com nescau), queijo, iogurte; biscoitos e bolos; feijão, arroz, macarrão; sucos, bananadas,

abacatadas e frutas (maçã, pêra, uva⁶⁵, morango, laranja, mamão)⁶⁶. Trata-se de um indício forte do estado de fome em que vivem essas crianças.

A propósito, o estudo de Sampaio (1999) mostra que a fome no Ceará "ultrapassa as fronteiras da seca, pois está presente também nas cidades, seja na Zona da Mata, no Sertão, em serras e vales úmidos" (p.59) e que na região metropolitana de Fortaleza estariam localizados cerca de 18% dos indigentes do estado.

Quando falo de fome, não me refiro somente à fome biológica, principalmente a endêmica⁶⁷ que atinge a maioria das pessoas carentes, mas à fome de comida (DaMatta, 1997).

5. Comida forte/comida grosseira, comida que satisfaz/comida fracassada

Apesar dessa dieta, tais pessoas fazem diferenciação entre comida grosseira e comida que satisfaz e conhecem o valor nutritivo dos alimentos. Comida grosseira engloba o repetitivo, como o arroz com feijão ou baião-de-dois, feitos com pouco tempero, com a farinha de mandioca e sem a mistura preferida. O comer grosseiro refere-se àquilo que apenas sacia a necessidade biológica do corpo, que se come "porque é o jeito". Em oposição

⁶⁵ A uva é a fruta preferida nos pequenos furtos feitos pelas crianças pedintes da feira e de outras que por ali circulam.

⁶⁶ Não houve referência às verduras e aos legumes, por parte dos 25 alunos que participaram desse levantamento.

⁶⁷ Para Sampaio (1999, p. 22), "fome endêmica, também conhecida como fome parcial, oculta, é um fenômeno duradouro, crônico, que ocorre geograficamente em todos os lugares da superfície terrestre; é global e coletiva. (...) A fome epidêmica "ocorre em territórios delimitados e sempre é justificada e explicada de duas formas: a decorre de fatores naturais (secas, enchentes, irregularidades climáticas e terremotos) ou de questões políticas territoriais (conflitos nacionais, étnicos, culturais, econômicos) Ocorre sempre em escala local, com reflexos imediatos e pode ser letal".

a essas, há as comidas que satisfazem plenamente no gosto, têm boa aparência e geram o prazer de comer e que, segundo DaMatta (1997b, p. 55), "ajuda a estabelecer uma identidade, definindo, por isso mesmo, um grupo, classe ou pessoa".

... A comida grosseira é o feijão, o arroz, o macarrão, essas coisas assim. Tem comida que a gente come porque é o jeito. Eu gosto mais ou menos de baião-de-dois com frango assado ou com uma bisteca. Mas aqui em casa tem um que gosta de baião com ovo, uma coisa que eu não gosto. Aí é que chega o ponto. Pra você vê, tem coisas que a gente come e é gostoso, a gente acha bom, se sente satisfeita. Baião com ovo não me satisfaz, mas satisfaz a ele. Agora, de uma carnezinha de gado cozida, aí eu gosto. É muito gostoso a pessoa comer aquilo que gosta, estar bem alimentada. Tu é louco, é bom demais! (Ana).

Em se tratando do valor nutritivo das comidas, classificam-nas em três grupos: as comidas que têm sustância e são saudáveis; as fracas e aquelas que podem ser prejudiciais. Sabem do que a criança precisa comer para ser sadia, para crescer e o que necessita para ser forte. Desconfiam e receiam das carnes e ovos produzidos com base em hormônios. Como muitas das pessoas adultas são de origem sertaneja, ao falarem do comer, recorrem à afirmação de que no sertão a comida era melhor e que, antigamente, ela não trazia o risco de prejudicar a saúde.

A pessoa que não é bem alimentada eu acho que ela não é uma pessoa sadia. Ela não é uma pessoa forte. Vamos supor, uma criança que coma só aquela comida grosseira. Uma criança dessa não é

forte, ela não tem uma alimentação sadia. A comida grosseira é o feijão, o arroz, o macarrão, essas coisas assim. Eu acho que a criança depende muito da fruta. O que eu acho mais necessário, assim para as crianças, é o leite, uma vitamina de leite com goiaba, uma bananada [vitamina de banana], uma abacatada [vitamina de abacate] e a verdura também. Para a pessoa adulta, o grosseiro com a mistura eu acho que serve. Mas para uma criança, eu não acho isso certo. (...) O arroz e o feijão são mais importantes que a carne e o frango. Já foi um tempo que a carne tinha vitamina, tinha sustância, era forte. Do mesmo jeito é o frango, quando ele ferve já está se desmanchando. Isso tudo é remédio que eles botam para esses bichos. Não tem uma sustância mais. Quando eu morava no interior, a gente botava a panela no fogo só com o sal porque não tinha nem uma pimenta para botar e era uma comida gostosa, que você comia feito pirão. Hoje em dia, pode botar todo tempero que não é mais gostosa. (Ana).

6. A economia para a sobrevivência praticada por donas de casa

Conversar com essas mulheres, donas de casa, sobre comida é como ter aulas práticas de economia para a sobrevivência, no sentido de explicitação da invenção cotidiana de estratégias para conseguir fazer a família sobreviver com uma renda que varia entre metade de um salário e dois salários mínimos. Todas afirmam que a renda da família é suficiente apenas para comer, pagar a energia elétrica e o gás de cozinha. Para as que pagam aluguel, a situação é pior, pois "o cinto só aperta". Quando conversava com uma dona de casa, mãe de aluno da escola, com renda de um salário mínimo, sobre o que comiam e o que não comiam, ela ia incluindo e excluindo

certos itens e justificava a presença ou ausência deles. Apesar de haver três filhos, entre 6 e 11 anos, não há consumo de biscoito em casa. Ela falava que, mesmo em face da maior facilidade de acesso aos refrigerantes, em que certas marcas vendem um litro por um real, ela não conseguia comprar sequer uma garrafa por mês. Isso porque com um real, que gastaria com o refrigerante, ela compra merenda para quatro dias, uma vez que um pão grande custa R\$ 0,25 e dá para um lanche da tarde dos quatro (ela e dos três filhos). Quando não há dinheiro para comprar o pão ou quando sentem necessidade de variar, faz cuscuz ou "bruaca"⁶⁸ e tomam com café. Outras compras, que não estejam relacionadas com alimentação, só acontecem uma vez por ano, quando recebem o 13º salário. E fala das estratégias de controle da vontade das crianças de comerem biscoito, refrigerantes, etc., e da própria vontade de comprar as mercadorias oferecidas pelos "galegos"⁶⁹. Essas estratégias vão desde a adoção do hábito de não conduzir consigo os filhos quando vai à bodega fazer compras como mostrar situações de pessoas que vivem em piores condições do que a deles. E ainda pensar o seguinte: "se eu comprar alguma coisa do 'galego' para pagar R\$ 10,00 por mês, vão ser 10 coisas a menos para comer durante o mês ... Assim, ou vou luxar ou dar de comer aqui pra meus filhos".(Marlene)

Eu digo pra eles: a gente tem que se conformar com o que tem porque enquanto aqui vocês reclamam que não querem comer um frango, não querem comer uma mortadela, muitos por aí não

⁶⁸ Bruaca é um tipo de bolo doce frito, feito de farinha de milho, água ou leite, açúcar e sal.

⁶⁹ Galego é um tipo de vendedor ambulante que circula pelas ruas de bairros pobres, vendendo mercadorias, de porta em porta. Vendem à prazo artigos de cozinha (panelas, pratos, talheres, toalhas de mesa, etc.) e ornamentais (jarros, estátuas de gesso), móveis (cômodas, guarda-roupas, camas, cadeiras, mesas, cabides). Caso o comprador não consiga liquidar a dívida, no todo ou em parte, há uma cobrança forçada (muitas vezes, armada) que, não se concretizando, resgata a mercadoria vendida. Os vendedores geralmente são pessoas que moram na comunidade ou em bairros próximos, mas os cobradores são desconhecidos.

têm nem sequer um ovo pra comer. Muitas vezes, eu digo pra os meus meninos e eles dizem: 'não, mãe, não fale mais não'. Porque é só o que passa na televisão: aquela criança triste, faminta. Passa é muito. Como no Programa do Ratinho passou, no tempo da seca, as crianças comendo palma. Eu chamei eles e mostrei. Eu disse: 'olhem, enquanto vocês botam banca pra comer um pedaço de mortadela com arroz e feijão, os meninos do interior estão passando fome'. Tinha um bebezinho que estava tomando garapa de açúcar. Enquanto vocês botam banca pra tomar um leite com nescau, por aí muitos choram pra tomar um pouquinho de café e não têm. Eu acho que, hoje em dia, as mães têm que explicar e mostrar o que acontece pra os filhos. Às vezes, a criança não entende. Toda vez que tá passando na televisão, no Barra Pesada, na Rota 22, em qualquer programa, eu chamo e mostro. No outro dia, se ela botar banca pra comer eu digo: 'tu viu ontem na televisão?'. Ela: 'não mãe, não fale mais não, eu já sei' E pronto. (Marlene).

7. As relações e ações cotidianas: formas de sobrevivência

Impressiona o *habitus* de invenção das relações cotidianas que essas pessoas possuem: ajudam na feira e conseguem um bocado de alimento, auxiliam na escola pública e recebem merenda em troca.

Assim como a maioria dos bairros do município de Fortaleza, ali também não há educação infantil pública e gratuita. Para enfrentar tal situação, algumas mães conseguem vagas para suas crianças nas escolas particulares de educação infantil, pagando através da prestação de serviços de limpeza, que realizam na escola ou na casa do(a) proprietário(a) da escola.

Aqui no bairro não tem maternal e jardim em escola do governo. Tinha, mas não tem mais. Não tem mais... As [filhas] mais velhas fizeram a alfabetização na escola [do Estado]. Dos dois mais novos, um fez e a pequenina tá fazendo em escola particular, mas eu cadastrei ela aqui na escola [do Estado] porque disseram que no ano que vem [2001] vai ter vaga para as crianças de cinco anos. Mas ainda tá na particular. Só que eu não tenho condições de pagar, aí eu ajudo que nem eu ajudo agora lá no colégio, que você sempre me vê lá. Eu ajudava ela [a dona da escola] na escola e ajudo também na oficina que ela tem aqui. (Letícia).

É da criação e recriação dessas relações informais, de amizade, que as pessoas carentes sobrevivem. Algumas pedem nas feiras, nas bodegas e nas "casas de famílias". Outras se aproximam da escola pública em busca das sobras da merenda. A escola, espaço institucional, formal e burocrático, é recriada como espaço familiar, amigo, de apoio; enfim, uma alternativa de socorro que minimiza a fome. Como explicar essas ações? Para Roberto DaMatta, no mundo da casa as pessoas possuem um lugar determinado, onde expressam suas opiniões, seus gostos e são consideradas em seus direitos. Se em casa todos são "supercidadãos", no mundo da rua se é um subcidadão,

uma vez que as regras universais da cidadania sempre me definem por minhas determinações negativas: pelos meus deveres e obrigações, pela lógica do 'não pode' e do 'não deve'. [grifos do autor] Então, busca-se uma conciliação entre esses dois mundos através da capacidade do brasileiro de relacionar um sistema com o outro, preferencialmente

fazendo com que as experiências negativas de um lado possam transformar-se em experiências positivas do outro (...) criando uma posição intermediária que assume a perspectiva da relação e que se traduz numa linguagem de conciliação, negociação, gradação. (DaMatta, 1997a, p. 93).

Assim, essas pessoas acionam códigos de relações pessoais no mundo da rua, buscando a cidadania mínima que lhes é negada: o direito à escola infantil que o Estado não promove, o acesso ao alimento que não conseguem por causa do desemprego e das precárias condições de vida. Contudo, as mulheres que freqüentam a escola movidas pela carência de alimentos, não deixam de perceber tais atividades como precárias e até mesmo humilhantes. Todavia, a referência à fome é expressa como algo que atinge outras pessoas, o que fica evidente quando evitam dizer "a gente se obriga", incluindo-se no grupo, mas "as pessoas se obrigam":

As pessoas não têm trabalho, não têm de onde tirar e se obrigam a trabalhar para ganhar aquele pouquinho, que é tão pouquinho! (...) A pessoa trabalhar, trabalhar ali e quando terminar levar aquele baldinho de sopa pra casa. Ou levar aquele baldinho de suco pra casa. (Ana).

Ademais, indícios de atividades informais de captação de recursos para sobrevivência estão presentes por todo o bairro, o que se percebe pela presença significativa de placas com anúncios, nas portas e fachadas das casa, oferecendo serviços de costura, de manicure, pedicure e cabeleireiro, fotografia, conserto de eletrodomésticos; venda de din-din,

picolé, bolo, churrasquinho, etc. São atividades que auxiliam no orçamento, quando há emprego fixo ou tornam-se a única fonte de renda nas épocas difíceis de desemprego.

Eu hoje em dia vivo assim: não vivo tão ruim porque eu me aposentei muito cedo, mas nunca deixei de ter meu trocado no bolso. Quando tiraram minha aposentadoria, naquele tempo que você já sabe⁷⁰, eu fiquei trabalhando em frente da minha casa, vendendo churrasco, uma coisa e outra. Foi até agora há poucos dias porque o frango tinha subido muito. Meus filhos dizem que toda vez que chego é derramando suor. Eu digo que podia ter uma vida melhor, mas não tive oportunidade. (Ana).

A prática do jogo é habitual. Durante o dia, grupos de homens se agrupam em volta de pequenas mesas, nas calçadas das casas, para o jogo de cartas de baralho e/ou dominó; nas bodegas, jogando sinuca, geralmente apostando pequenas quantias de dinheiro. Destaca-se ainda o jogo do bicho, que envolve também as mulheres⁷¹.

No final das tardes, aumenta o número de pessoas no espaço da rua, seja em circulação seja sentadas nas calçadas, sobretudo crianças. À noite, até no máximo 21 horas, os adultos se reúnem nas calçadas para conversar, observar o movimento da rua. Após esse horários se recolhem, trancam as portas, pois começa o horário de maior possibilidade de ação das

⁷⁰ Época em que teve o pagamento de sua aposentadoria do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) suspenso.

⁷¹ Certa vez, fui inquirido por uma funcionária da escola acerca da data de meu nascimento, dos números de residência e placa de automóvel, para fazer combinações com esses números e jogar no bicho, pois havia sonhado comigo na noite anterior. Ao informar os números solicitados, sem ocultar minha curiosidade pelo assunto, tive uma aula de interpretação de sonhos, na perspectiva do jogo do bicho.

gangues, uma local e outra do bairro vizinho, que, vez por outra, fecham as ruas de baixo, na disputa pelo domínio daquele espaço. No início do ano de 2001, ao reencontrar uma mãe de aluno, perguntei sobre como tinha sido o Natal, ela me falou que conseguiram ficar em paz somente até às 21h do dia 24 de dezembro. Após esse horário, começou o conflito entre os grupos rivais que culminou com a morte de um membro de uma das gangues e com a interdição da rua. Consequentemente, as famílias ficaram privadas das confraternizações entre famílias e amigos, pois tiveram que se trancar dentro de suas casas sem poderem sair. Houve ainda a depredação da ambulância que tentou socorrer o adolescente da gangue que fora baleado e morreu. O grupo de socorro fora expulso do local.

Os espaços casa e rua parecem obedecer a uma lógica própria porque se encontra pessoas tomando café, almoçando ou jantando nas calçadas das casas, mulheres amamentando sentadas nas portas das casas, roupas sendo lavadas em frente de casa. Comer, na rua, para todos verem sugere que a comida atua como um diferencial, isto é, um elemento de distinção social que dá destaque e precisa ser mostrado, uma vez que a situação de fome ou de carência alimentar geralmente é ocultada porque causa vergonha.

É vergonha mesmo. Meus meninos lá em casa, tinha dia assim que era só o feijão. Eu dizia assim: olhem, hoje é só feijão; então, vocês vão comer caladinhos. A vizinha nunca sabia que lá em casa só tinha o feijão ou que não tinha janta. Eles dormiam do mesmo jeito. Eles aprenderam. Aí, eles diziam assim: mãe, nós podemos dizer na escola que nós não comemos ontem? Não fiquem calados. Não. Já passou. Hoje tem pra você comer. Então, ... ". (Marta).

Assim, a explicitação dos significados do comer emergem de forma relacional com a fome. Nesse equacionamento, o universo de significados da alimentação só se expressa e se completa quando se relaciona o "de comer" com a "alimentação fracassada", com "passar embaixo", com "o viver pela misericórdia de Deus", com "o que se come porque é o jeito", que são os termos locais usados para se representar a fome.

Predominam as moradias precárias, onde o espaço de uma casa abriga duas e até três famílias em construções improvisadas, escuras, sem circulação de ar. Trata-se da saída encontrada em face da imposição do aumento da família que ocorre com o casamento de um(a) filho(a) ou um parente que migrou do sertão que, sem terem onde morar, ocupam ora uma construção precária no quintal ora alguns compartimentos inacabados sobre a construção principal. Se por um lado, isso indica hábitos, invenção de si e de suas relações diárias, bem como estratégias de ocupação e uso de espaço; por outro, significa indícios do estado de exclusão social em que vive grande parte dos moradores do bairro. Evidências que se reforçam, dentre outras, em face do constante ajuntamento de pessoas que presenciei no espaço da escola, nos horários em que a merenda e o almoço da colônia de férias eram servidos⁷², e pela prática habitual de fechamento do portão de entrada da escola, no horário de servir a merenda.

Esse estado de fome não se revela senão por observação atenta da realidade local e por relatos de poucas pessoas que se dispõem a falar

⁷² Esse ajuntamento provocou, uma semana depois do início da colônia de férias, de julho de 1999, o fechamento do portão e o controle de acesso de pessoas à escola. Nesse controle, deixava-se, porém, entrar somente as pessoas parentes ou amigas dos funcionários. A escola, nesse momento, toma características de casa, onde predominam as relações pessoais e de compadrio, explicitando-se a prática do "jeitinho brasileiro" comum nas ações de englobamento do mundo da rua pelo mundo da casa.

desse assunto: "Aqui, os pais que arranjam o almoço, dificilmente têm a janta. Se sobrar daquele almoço, eles jantam; se não, dormem com fome" ... (Marta). Apesar de se constituir como um dos principais e mais graves problemas por que passa a maioria das pessoas, manifesta-se como um tema interdito, proibido de comentar, que causa vergonha, o que será retomado, mais adiante, nesse relatório.

Feitas essas considerações sobre as práticas alimentares da comunidade onde se localiza a escola, procuro em seguida responder às seguintes indagações sobre a escola onde realizei a pesquisa de campo: Qual a história dessa escola? Como ocorrem suas relações com a comunidade onde se insere? Como se caracterizam suas rotinas, especialmente aquelas relacionadas com a merenda escolar?

IV. O AMBIENTE DA PESQUISA. A ESCOLA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, RELAÇÕES COM A COMUNIDADE LOCAL E ROTINAS INTERNAS

A escola, em cujo contexto foi realizada esta pesquisa, foi fundada com ajuda da caridade cristã e desenvolveu-se na dinâmica da luta por sobrevivência e moradia de pescadores de mangue. É uma instituição pública de ensino fundamental, localizada na zona periférica da cidade de Fortaleza. Sua história está entrelaçada com a história do próprio bairro, cuja localização atual foi resultado de um processo de luta de uma comunidade por sobrevivência e moradia, iniciada no final dos anos cinqüenta.

Na década de 1950, um grupo de famílias de pescadores de mangue começa a se fixar à margem direita de um rio que corta a região metropolitana com a finalidade de aproximar moradia e local de trabalho. Abrigados em casa de taipa, começam a habitar ali, em precárias condições de vida, cujo ponto alto de agravamento era atingido no período das chuvas, quando as águas do rio subiam de nível. Além do piso das casas ficar alagado e da infestação de insetos, o resultado da pesca era mínimo. Numa situação inversa da que ocorre com a população pobre no sertão, onde a chuva representa alegria, tempo bom e possibilidade de superação do estado de fome, a chuva e a abundância d'água, para o pescador do mangue, para o caranguejeiro, significa tristeza, tempo ruim, carência e fome.

É um período de sofrimento. Não é aquele do interior que planta, vai plantando, vai colhendo e tem feijãozinho guardado pra comer não. (...) Quando eu me casei e só tinha dois filhos, o sofrimento era maior que agora que tenho oito. Meu marido era pescador, caranguejeiro no

mangue. (...) Aqui dentro, a maioria é gente que é do meu tempo, que o pai é pescador, que o pai é caranguejeiro, que o pai tem seis filhos dentro de casa e só comem se ele for lá(no mangue) e trazer. Se ele não trazer, não comem. (Marta, ex-aluna da escola, funcionária e mãe de alunos).

Em meados da década de 1960, chega à comunidade uma religiosa integrante de uma congregação de irmãs de caridade, que começa a desenvolver um trabalho assistencialista e de mobilização junto aos moradores. O resultado mais imediato desse trabalho foi a criação de uma escola primária destinada à instrução dos filhos dos pescadores.

No início, a escola não tinha cadeiras e mesas e funcionava na sala da casa de um dos pescadores, do meu tio. As crianças se sentavam em bancos de madeira e escreviam em cima de pedaços de tábuas de madeira que colocavam nas pernas para dar apoio para os cadernos. Passou 2 anos assim, até quando a comunidade conseguiu, por intermédio da Irmã, uma verba com o governador do Estado para a construção de um prédio próprio de 2 salas. (Idem).

No final dos anos 60, às duas salas iniciais, acrescentaram-se mais quatro, das quais duas foram construídas a partir de recursos financeiros do Estado e duas com doações do Lions Club. Funcionava da alfabetização à 4ª série primária, durante o dia. À noite, sob luz de lampião, era ofertado, para os adultos, o curso de alfabetização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Os professores, inicialmente

voluntários, foram paulatinamente sendo contratados pelo Estado. Na época das chuvas, eles chegavam à escola através de canoas, único meio de transporte de entrada e saída do local.

Conforme relatos de pessoas que conviveram com a escola desde sua fundação, a merenda escolar já existia nessa época, sendo que os mantimentos eram comprados com dinheiro arrecadado por pais de alunos através de feiras de cacarecos, de rifas, de pequenas contribuições arrecadadas dentro da comunidade e de doações feitas por entidades filantrópicas. No final da década de sessenta, a escola conseguiu merenda fornecida pelo Estado. Os recursos, antes designados para a compra dos mantimentos, passaram a ser utilizados para pagamento da merendeira, função que era exercida sem remuneração por mulheres voluntárias, mães de alunos.

Durante a década de 1970, a população do local teve um crescimento significativo com a chegada de muitas famílias, de pescadores e não pescadores (a maioria migrantes do sertão), desprovidas de espaço para moradia na cidade, cujas casas foram sendo construídas em área mais baixa e mais próxima do rio. No ano de 1978, com a cheia do rio acima do normal, grande parte da comunidade ficou desabrigada. Tal acontecimento teria sido bastante noticiado através dos meios de comunicação, o que chamou a atenção, segundo relatos de moradores, não só da população de Fortaleza mas também da administração do Estado. Esse fato desencadeou a proposta de mudança dos moradores para outro local, cuja negociação com o governo do Ceará foi intermediada pela religiosa, que atuava junto aos moradores. A região para onde a comunidade deveria se mudar, inicialmente determinada pelo poder público estadual, ficava distante do mangue, o que significaria o retorno à situação dos anos cinquenta que motivara a mudança para as

proximidades do rio. Com a liderança da irmã de caridade, a comunidade mobilizou-se e negociou com o governo do Estado a mudança para um lugar próximo ao mangue. Foi comprado, então, um terreno em local mais alto nas proximidades do rio, loteado e, no período de um ano e meio, foi construído um conjunto habitacional composto de pequenas casas que foram adquiridas pelos moradores através de um financiamento a longo prazo, cujas prestações eram acessíveis àquela população e proporcionais à renda de cada família. Durante a construção, a maioria dos moradores que haviam perdidos suas casas com a enchente ficou vivendo em barracas de lona, num acampamento montado pela Defesa Civil. A escola passou a funcionar na construção inicial do prédio atual que ficaria pronto em 1980, ano em que as casas novas foram entregues aos moradores.

1. A escola e a comunidade local

No início dos anos 90, outra escola pública de ensino fundamental foi criada no bairro. Possui estrutura arquitetônica imponente, colorida, que destoa das construções modestas e improvisadas do lugar, inclusive do prédio da primeira escola do bairro, cuja história tentei esboçar no item anterior. É uma "escola de referência", designação que está presente no próprio nome da escola⁷³. Nessa, geralmente, estudam aqueles alunos de melhores condições socioeconômicas; na outra, estudam os alunos mais pobres, de piores condições socioeconômicas, os mais pobres dos pobres. Essa nítida separação de clientela que se transmite aos alunos via poder aquisitivo se reforça através da dicotomia das qualidades estéticas/arquitetônicas dos prédios das duas escolas (feio/bonito, velho/

⁷³ Considero que a alusão a essa instituição de ensino é necessária porque, no discurso das pessoas entrevistadas, é recorrente a citação dela como parâmetro de comparação quando emitem opinião sobre a escola onde se realizou a pesquisa.

novo, colorido/descolorido, referência/não-referência). Lições de interdição/acesso, exclusão/inclusão que as crianças aprendem antes mesmo de se tornarem alunos.

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (Escolano, 1998, p. 45).

Essa separação se materializa por meio da exigência, ou não, de um critério também de caráter material: o fardamento do aluno. Poder ou não poder comprar a farda e os sapatos é o fator que determina em qual das duas escolas o aluno vai estudar e, antecipadamente os classifica em "pobres" ou "mais pobres". Aqueles que não podem comprá-los (farda e sapato) matriculam-se na "outra escola", entrando na fila daqueles que dependem de blusas de farda doadas pela comunidade escolar e adquiridas com recursos financeiros conseguidos através de bingos e rifas.

... Só quem foi estudar no ["escola de referência"] é quem... é uma clientela mais elaborada. Aquele que tem uma família mais ou menos, tem mais condições, foi para o ["escola de referência"] porque lá tem que comprar farda. Ela lá exige sapato. E aqui nós não exigimos, ou exigimos, ou estamos tentando por

causa da segurança. A gente quer pelo menos a blusa; só a blusa. E a gente já fez e vamos fazer bingo agora para ver se a gente consegue farda para eles. Vamos fazer um bingo de um ferro que está ali; os cartões já estão tudo ali para vender. Mas antes, a gente já tinha feito uma feira de usados e compramos na faixa de 30 fardas, mas foi suficiente para atender aqueles que não podem, não podem comprar mesmo. (Margarida, diretora administrativa da escola).

Nessa, o empenho em conseguir com que todos os alunos usem pelo menos a blusa com o emblema da escola é justificado pela necessidade de segurança, de identificação dos alunos, evitando o acesso de pessoas estranhas com intenções escusas no espaço escolar. No turno da noite, além do uso da blusa da farda, foi instituída a obrigatoriedade de deixar a carteira de estudante ou outro documento de identificação na portaria. Isso é um reflexo do alto grau de violência existente na comunidade - bem visível no comércio local onde lojas e mercadinhos geralmente atendem as pessoas desconhecidas através de grades para tentar evitar os constantes assaltos - e que já chegou à escola. Fechada com portões de zinco com superfície compacta, a escola possui vigilância dotada de arma de fogo, pois arrombamentos e furtos, além do tráfico e consumo de drogas, são também comuns na maioria das escolas de toda a cidade de Fortaleza e região metropolitana, o que rotineiramente vem sendo divulgado pelos meios de comunicação de massa. Com o propósito de evitar essas ações, a altura do muro que cerca o prédio foi aumentada (em 1999) em cerca de um metro e, segundo informações de funcionários, era a segunda elevação que acontecia

nos últimos 4 anos. A primeira teria sido feita para evitar a entrada de crianças e adolescentes que pulavam o muro na hora da merenda.

As portas das salas de aula também são de estrutura metálica compacta que, para mim, assemelham-se às portas de celas "solitárias" comuns em presídios e quartéis, para onde vão aqueles presos que são julgados como indignos de convivência com os outros presos. Essa característica das portas da escola, que pode passar a sensação de clausura para quem chega, mostra-se mais destoante ainda com o ambiente escolar quando se observa que somente são abertas quando vai iniciar a aula, fecham-se durante o recreio, reabrem-se no início do segundo tempo e voltam a se fechar no final do expediente escolar, tão logo os alunos as desocupem. Tal medida de extremo controle é justificada pela comunidade escolar como indispensável para evitar pichações, furtos de material escolar e depredação do patrimônio da escola como carteiras, mesas e televisores. Não há nenhuma atividade relacionada com a preservação do patrimônio da escola. Assim, mesmo no ambiente interno, tenta-se enfrentar tal problema não com ações educativas de conservação, de zelo pela coisa pública, mas com o aumento da clausura, colocando-se grades e cadeados nos objetos, fechando-se as salas, ações que considero de violência física e simbólica e, por isso, ineficazes e talvez mais estimuladoras da depredação do que criadoras de possibilidades de superação da mesma. Não consegui identificar a reação da comunidade escolar, mas em uma conversa com um aluno do ciclo II, sobre coisas da escola das quais ele não gostava, ele se referiu ao portão da entrada da escola. Quando perguntei por quê, ele respondeu: "porque parece que a gente tá preso. Não dá pra ver lá fora." Mesmo levando-se em conta a necessidade da adoção de medidas rigorosas de controle do espaço

interno da escola, é indispensável se estar atento aos possíveis resultados dessa realidade. Que saberes, valores e noções de homem, de mundo, de escola e de liberdade tendem a se manifestar e se sedimentar na aprendizagem dos alunos, por meio dessa organização espacial? Que opiniões sobre a escola podem ser produzidas, tendo em vista muros cada vez mais altos e portas cada vez mais trancadas?

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (...) A produção do espaço escola no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como um centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente. (Escolano, 1998, p. 27-28).

Apesar de enfrentar dificuldades materiais comuns às instituições públicas mantidas pelo Estado, cujo modelo se implanta atualmente no Brasil e no Ceará, priorizando o investimento no setor econômico privado e secundarizando as ações e políticas sociais, a escola apresenta características bastante peculiares, porém contraditórias, em se tratando de seu papel social na comunidade onde se localiza. Ali acontecem recepções de casamentos, atividades de grupos de oração e de vigília, sejam católicos sejam protestantes. É para lá que se dirigem os agregados⁷⁴ da merenda em busca de saciar a fome por que passam ou complementar o

⁷⁴ Sobre esses atores, ver item 1 do capítulo anterior.

precário regime alimentar de casa. Uma vez que o bairro carece de espaços públicos de lazer, havendo apenas uma quadra pública de esportes não existindo praças nem parques, é para a escola que se dirigem os jovens e crianças para jogar futebol e voleibol, na quadra improvisada em um dos pátios. É no seu pátio coberto que os jovens do movimento Hip-Hop do bairro realizam seus ensaios sincronizados de músicas de protesto e movimentos corporais precisos e habilidosos.

Dessa forma, além de espaço de ensino e aprendizagem, a escola se abre para a comunidade como um espaço também de lazer, de cultura e assistência. Se por um lado, consegue ultrapassar a sua finalidade convencional de instituição restrita à formação escolar, abrindo-se para a comunidade e acolhendo demandas outras não relacionadas ao ensino; por outro, não tem conseguido uma aproximação adequada com a maioria dos pais de alunos quando se refere aos assuntos escolares.

Os depoimentos de professores e diretores da escola indicam esse relacionamento como pouco significativo ou ausente, tanto no acompanhamento do processo de escolarização dos filhos, como na participação dos pais em atividades formais (reuniões ordinárias de pais e mestres) e informais (comemoração do dia dos pais, do dia das mães, aniversário da escola, etc.) promovidas pela escola.

*Eu acredito que os pais não acompanham não.
Eu acho eles muito desligados. É o tipo da coisa
que eles só vêm à escola quando a gente chama.
Porque o pai que acompanha é aquele que vem
sem ser chamado, perguntar como o filho está.
Porque é uma obrigação da gente, que é pai e
mãe. Ir na escola do filho perguntar como o*

filho está, se está acompanhando direitinho, se está fazendo as tarefas. Então, isso aqui não existe não. Até uma reunião que você marca são vários os que não vêm. (Silvana, articuladora comunitária).

Poucos pais acompanham. Poucos... Tem uns que só fazem jogar, você que se vire. Pouquíssimos acompanham. A gente tenta. Pelo menos eu tento ter aquele diálogo com eles. Vamos nos ajudar que vai ajudar teu filho, vamos fazer alguma coisa. Eu acho que eles não estão preocupados com isso não. O importante é se livrarem um pedacinho deles, um instante. Reunião? Quantos alunos nós temos em ciclo? Quantos pais vieram? Na sala que eu estava vieram 14 e são 28. Quer dizer, se eles fossem interessados, realmente, eles viriam todos. Está certo que tem o trabalho e tal, mas eu nunca nem vi... Se não podiam vir naquele momento porque não vêm noutro momento? Nunca vi. Tem pai que eu não conheço. Eles não se interessam não; só jogam. Os poucos que vêm procuram saber se os filhos que estão na escola estão aprendendo. Comportamento. O que eles se preocupam mais é com comportamento. E os que vêm atrás são os pais de meus melhores alunos... No entanto, eu queria que fossem os outros. Os pais que vêm são os mais responsáveis, têm um pouco mais de estrutura em casa. Os alunos mais adiantados, meus melhores alunos são os que os pais vêm a mim. São os mais preocupados. Os que precisam mesmo de apoio, os pais não vêm não... De jeito nenhum. (Catarina, professora do Ciclo II e Classe de Aceleração II).

Essas afirmações sugerem que as relações da comunidade com a escola, em se tratando de assuntos escolares, não se constitui num hábito, numa prática. Por que a comunidade frequenta a escola pelo comer, pela prática religiosa, pelo lazer e não se aproxima quando se trata de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem? Creio que o esclarecimento dessa questão que, por sua dimensão extrapola os limites dessa investigação, não deve fugir dos seguintes aspectos: a situação de analfabetismo e semi-analfabetismo da maioria dos pais dos alunos, que os faz julgarem-se incompetentes para discutir escolarização, o descompasso entre a cultura escolar e a cultura dos grupos que frequentam a escola pública e as expectativas desses grupos com relação à escola. Fica subentendido nas afirmações "os alunos mais adiantados, meus melhores alunos são os que os pais vêm a mim" a culpabilização, pelo menos parcial, dos pais pelo fraco desempenho do aluno em aprendizagem.

Responsabilizar os pais por essa dificuldade de relacionamento foi unanimidade entre as professoras entrevistadas. É preocupante não haver, por parte do professor, uma avaliação das práticas e relações que ali se desenvolvem e que esse tipo de postura se manifesta junto com o discurso de educação baseada na realidade do aluno. Não estou atribuindo as causas do fracasso escolar somente à escola e aos professores, mas ressaltando que as práticas escolares também integram o rol de causas dessa exclusão, que tem como fator de maior peso a exclusão social mais ampla. Todavia, a referência à parcela de responsabilidade da escola na constituição dessa problemática emerge da fala da Articuladora Comunitária:

As dificuldades, vamos supor, de trazer os pais mesmo para dentro da escola decorre de uma série de razões que a gente conhece: os pais trabalham, as mães também. A dificuldade maior com a comunidade é essa mesma: trazer os pais para a escola para eles se envolverem mais com as questões da escola. A gente marca reunião e pouquíssimos aparecem. Também acho que é porque aqui a gente não tinha também esse costume. Nenhuma direção dessa escola, desde que entrei aqui em 82, a gente não tinha por hábito mesmo fazer reuniões freqüentes com os pais. A gente demorava muito a fazer. Acho que foi formando bem cultura mesmo deles não se envolverem com problemas; nem dos filhos mesmo. (...) Na festinha dos pais você viu. Pelo número de alunos que nós temos, que são mais de 1.360 alunos... Quer dizer, nós temos uma faixa de quase 1.400 alunos. Quantos pais tinha ali na festa? Não tinha 50. Quer dizer, um número reduzido para a quantidade de alunos que nós temos. Por isso que eu lhe digo: a principal dificuldade é essa aí. E por conta também do trabalho... É falta de compromisso mesmo que eles não têm com a escola. Eles não têm. Alguns, muito poucos acompanham o desempenho dos filhos. É muito reduzido. Só vem quando manda chamar e olhe lá.

Uma "cultura de não se envolverem com os problemas da escola". Uma cultura da "omissão" e do "silêncio". O que significam essa "omissão" e esse "silêncio"? Uma forma de resistência ao modelo de escola pública existente, que exclui e revela-se nitidamente separada e distante do mundo das camadas populares?

A festa de comemoração do dia dos pais, a qual a coordenadora se refere, evidenciou a falta de sintonia entre mundo da escola e a comunidade de pais. Nesse acontecimento, além de uma recepção com algumas mensagens de boas vindas, apresentações artísticas de alunos e sorteios de presentes, foi servido um jantar. Na recepção, entregou-se uma mensagem escrita que fora posteriormente lida, mediante solicitação de acompanhamento da leitura pelos presentes, provocando uma sensação desconfortável e constrangedora: uma folha de papel escrita nas mãos de pessoas na sua maioria analfabetas ou semi-analfabetas. No plano da disposição espacial, a festa separava claramente os profissionais da escola dos pais de alunos: estes formavam uma platéia em frente a uma mesa grande com toalha branca e um arranjo de flores, local que fora ocupada por aqueles. Depois de algumas falas do grupo gestor, foi facultada a palavra aos pais, sendo que apenas um deles se manifestou, reclamando sobre o fato de a escola não ter deixado seu filho entrar para assistir aula, quando chegara atrasado, ao mesmo tempo que tolerava atrasos de professores. Não havendo mais manifestações verbais nem de críticas nem de elogios, foram distribuídos alguns brindes com os convidados, passando-se em seguida ao jantar.

Considerando a comida como um dos códigos através dos quais se expressa teoricamente a sociedade com suas preocupações e contradições (DaMatta: 1997b), o ritual do jantar manifestou bem a precariedade das relações entre escola e comunidade, representada pelas simetrias de posições sociais e de poder ocupadas pelos presentes, tanto no espaço da escola quando no meio social. Além da ocupação de espaços separados, não houve partilha do alimento nem aproximação dos dois grupos

através da comida, uma vez que os professores jantaram antes e sua participação, durante a refeição, restringiu-se em ajudar aos pais se servirem. Levando em conta ainda que para a cultura do sertão cearense, local de origem de grande parte da população que habita a periferia de Fortaleza, o fato de o anfitrião não comer nem beber, durante um almoço ou jantar, de caráter festivo ou não, pode significar desrespeito e/ou ofensa, hostilidade com os convidados, creio ser pertinente perguntar: Que imagens e significados da escola e dos professores teriam se reforçado e/ou se revelado aos pais de alunos por intermédio desse jantar? Concordando com DaMatta (1996, p. 25), quando afirma que "pela comida que realizamos um encontro básico de todos com todos, pois na festa comungamos comendo o mesmo prato, saboreando o mesmo tempero, garfando o mesmo petisco", como se aproximar de um professor que lhe prepara uma festa, mas não compartilha da comida? Se a aproximação dos dois grupos sequer se efetiva de forma satisfatória, em circunstâncias informais, festivas, a vivência integrada de ambos em situações formais da escola também não pode acontecer, principalmente em se tratando de questões relacionadas ao saber e ao ensinar porque se sabe que vai predominar a voz daquele que tem uma autoridade legitimada por um saber sistematizado e oficialmente autorizado; ou seja, a voz do professor.

Caso se deseje uma escola democrática, acredito ser preciso dar maior atenção às práticas e rotinas escolares, como é o caso da merenda escolar, que aparentemente não têm relação com o processo de ensino-aprendizagem nem possui dimensão curricular, mas que podem estar acontecendo de forma disciplinadora e castradora da capacidade crítica e criativa do aluno, fazendo-o sentir-se responsável, juntamente com sua

família, pelo seu próprio fracasso, seja na escola, seja na vida. Tal postura somente reafirma discursos que inviabilizam práticas e saberes curriculares orientados por uma perspectiva político-cultural, em busca de cidadania.

Nessas rotinas, manifestam-se também elementos de contestação e/ou de criação por parte de quem está submetido a elas, revelando seu caráter contingente, o que me leva a acreditar que nós professores necessitamos dialogar, escutar e aprender com pais e alunos, pois eles têm sempre algo a dizer:

Os professores estão aqui há muito tempo, mas tem muita coisa lá de fora que eles não sabem. ... Eu acho que o professor tinha que fazer um trabalho na comunidade. A diretora também saísse. Hoje o dia da aula vai ser na casa dos pais dessa série aqui, né. São quarenta e cinco meninos, eram quarenta e cinco casas até o horário da aula terminar. Vamos lá, visitar, uma passadinha rápida, né. Pra conhecer. (Marta, moradora do bairro, ex-aluna da escola, funcionária da escola e mãe de alunos da escola).

O que essa pessoa quer dizer com "visitar, uma passadinha rápida"? A busca de sintonia com os anseios e, por que não dizer, com os medos e com as angústias das classes populares, sem os quais não se pode avançar no processo de superação dessa escola construída e imposta pelo poder que se estabelece a partir da posse de determinado saber, legitimado pelo capital cultural hegemônico no meio social.

2. O Interior da Escola e suas Rotinas

Com uma estrutura física constituída por 16 salas de aula, secretaria, sala da direção e coordenação, sala de professores, banheiros, cozinha e três pátios (um coberto e dois descobertos), a escola funciona nos três turnos. São instalações materiais consideradas boas, porém as depredações que ali acontecem não permitem que se consiga resultados significativos com as pequenas obras que, de vez em quando, são realizadas. O banheiro masculino, por exemplo, é o retrato da falta de zelo de seus usuários para com o patrimônio público: suas paredes são totalmente pichadas, descargas de sanitários arrancadas, sanitários entupidos, urina pelo chão e péssimo odor, apesar da limpeza que é realizada três vezes ao dia. O impacto e desconforto que senti ao entrar, pela primeira vez, em tal instalação vieram acompanhados do questionamento sobre o que levaria o aluno a promover tal depredação num espaço de seu próprio uso e qual a intenção de atos dessa natureza. Já o banheiro feminino é o contraste: limpo, organizado, com os equipamentos funcionando. Pedras são arremessadas da rua sobre o telhado do prédio gerando sérios problemas de goteiras no período chuvoso e as pichações na parte externa do muro da escola já se tornou rotina. Essas pichações externas teriam relação, segundo depoimento da direção da escola, com a disputa por poder dentro da escola por parte de um determinado grupo de jovens do bairro, que até a gestão anterior possuía maior espaço de trânsito e influência na escola, mas que têm se recusado a dialogar e a contribuir com a gestão atual.

O que sugere essa prática de depredação de equipamentos da escola? Acredito que se trata de uma problemática que tem de começar a despertar a atenção dos educadores porque provavelmente tem um significado no contexto das práticas curriculares desenvolvidas na escola. Talvez indique que a escola ainda não é percebida como patrimônio cultural de domínio público e que existe para atender à comunidade notadamente como espaço de aprendizagem. Isso não seria uma forma de explicitar a rejeição às práticas, às condições de acesso ao saber que ali se desenvolvem e ao próprio saber transmitido? Se os alunos reagem dessa forma, provavelmente os pais também não a percebem como espaço educativo ou como o espaço educativo que gostariam de ter.

O processo de ensino-aprendizagem está organizado por ciclos e classes de aceleração⁷⁵, referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nas turmas de 5^a a 8^a séries, durante o dia, deveria acontecer o telensino, porém não há aparelhos de televisão em todas as salas que deveriam tê-los e não há regularidade na distribuição, pela Secretaria da Educação do Ceará, dos manuais de apoio, que geralmente chegam quando as aulas referentes aos seus conteúdos já aconteceram. No turno da manhã, funciona do ciclo I a 6^a série e classes de aceleração. À tarde, ciclos I e II, turmas seriadas de telensino de 5^a a 8^a séries e classes de aceleração. No turno da noite, há turmas de aceleração de estudos para adultos, referentes

⁷⁵ A partir de 1998, a rede de educação pública estadual do Ceará adotou a organização da aprendizagem por ciclos. O ensino fundamental, de 1^a a 4^a série, corresponde aos I e II ciclos e as classes de aceleração I, II e III, organizadas conforme a idade do alunos e de duração de um ano cada, têm por objetivo classificar o aluno no ciclo I, II ou III ou na 1^a série do telensino, respectivamente.

às quatro primeiras séries do ensino fundamental, e turmas seriadas convencionais de 5ª a 8ª séries.

A escola é administrada por um grupo gestor, escolhido através de eleições diretas, composto pelos seguintes cargos: direção administrativa, coordenação pedagógica, articulador(a) comunitário(a) e coordenação financeira. O Conselho Escolar, durante o período de levantamento de dados, encontrava-se legalmente constituído, porém sem funcionar.

O conselho da escola quem acabou foi eu porque ele estava todo irregular e as pessoas estavam usufruindo do jeito que queriam, à mercê mesmo, de seus interesses. O presidente do conselho escolar não era pai de aluno, não fazia parte da comunidade, não era professor da escola, não era funcionário da escola. (Margarida, diretora Administrativa).

O corpo discente é formado por 1.366 alunos, regularmente matriculados para o ano letivo de 1999, porém não há informações precisas sobre a quantidade que efetivamente está freqüentando a escola. As crianças e jovens são predominantes nos turnos da manhã e tarde. À noite, além dos jovens há uma quantidade significativa de adultos e, dentre esses, pessoas na faixa etária de 40 a 60 anos. Contudo, o funil da exclusão escolar é visível: há, no corrente ano (1999), uma proporção de cinco classes de ciclo I e de cinco turmas de 5ª série para apenas duas de oitava. O espaço de lazer se constitui pelos três pátios. Há uma sala de leitura, com livros e materiais de atividades lúdicas, que na época da pesquisa estava ocupada como sala de aula por causa da reforma de outras salas.

Com exceção do grupo gestor e professores, a maioria dos funcionários da escola são moradores do bairro: a secretária, duas das quatro auxiliares de secretaria, as/os sete auxiliares de serviço e as três merendeiras, que são também contratadas e remuneradas como auxiliares de serviço. Além desses profissionais, durante a pesquisa, a escola contava também com o trabalho auxiliar de um grupo composto por três apenados, que cumpriam sentença judicial de prestação de serviços comunitários.

A merenda escolar, servida nos três turnos, está escolarizada; ou seja, escola recebe mensalmente⁷⁶, durante os 11 meses letivos, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os recursos para aquisição, mediante processo licitatório, dos gêneros alimentícios destinados à preparação da merenda. Sob o controle da Coordenação Financeira, essas compras são realizadas para um período de três meses. Conforme as necessidades de consumo, o fornecedor vai entregando os gêneros alimentícios, prática que decorre da falta de espaço adequado na escola para armazenagem daqueles com maior durabilidade como também para garantir a entrega diária dos produtos naturais, perecíveis e de utilização imediata.

Nesse cenário, traçado em linhas gerais, os atores fazem acontecer as atividades escolares cotidianas caracterizadas principalmente pela rotina e pela repetição de ações. Não estou considerando o dia-a-dia escolar como totalmente cristalizado, estático, pois mesmo estando marcado pela rotina, há sempre a possibilidade de movimento, de transgressão, de reinvenção, de revelação de significados como se pode

⁷⁶ A regularidade mensal geralmente não acontece, notadamente no início de períodos letivos; ou seja, fevereiro e agosto. Isso tem ocasionado a prática de forçar a sobra de merenda no final de cada semestre para suprir o início do seguinte.

perceber nas atividades que se repetem dia após dia dentro da escola, das quais selecionei algumas cenas, que passo a descrever em seguida.

A Chegada, a Fila, a Oração e a Ida à Sala de Aula:

Antes das sete horas, o portão principal da escola é aberto e começam a entrar os alunos, que se dirigem ao pátio coberto, devendo entrar em fila agrupados por sala de aula. O barulho provocado pelas vozes é intenso e, por volta de 7h, a coordenação pedagógica com a colaboração de parte dos professores que são pontuais, começa a organizar o ritual inicial que caracteriza a introdução do aluno no espaço escolar e é repetido também à tarde, dia após dia, o ano inteiro: chegar, entrar na fila, empurrar, ser empurrado e rezar. Após alguns avisos, emitidos pelo serviço de som, a coordenação pedagógica começa a rezar: "Ave Maria, cheia de graça"... passando o microfone para uma aluna ou aluno, que continua: ... "o senhor é convosco"... "Pai nosso, que estais no céu"... "Amém". Independentemente de orientação religiosa, todos passam por essas atividades da fila e da reza, contra as quais há uma visível rejeição. Parte dos alunos tentam evitá-las escondendo-se nos banheiros, nas escadas, nos corredores. Não conseguindo se esquivar das mesmas, empurram, riem, fazem o sinal da cruz com a mão esquerda, conversam, simulam rezar ou apenas calam. Entrecortando a reza, pode-se escutar: "menino, entra na fila... menino, pára de empurrar o colega... ei, vocês que estão na escada! Desçam para fila!"... . Após a reza, os alunos menores (ciclos e salas de aceleração) seguem em fila para suas salas de aula, acompanhados por suas respectivas professoras. Nesse percurso, uma fuga em direção ao bebedouro ou ao banheiro, uma curva mais acentuada na

fila para se aproximar da cozinha, tentar descobrir se vai ter merenda e o que vai ser servido. Em caso de atrasos, que freqüentemente acontecem envolvendo sempre as mesmas professoras, os alunos permanecem esperando no pátio. E as filas continuam em direção às salas de aula, parando à porta, enquanto as professoras providenciam a abertura dos cadeados para finalmente os alunos entrarem e se sentarem, o que geralmente não acontece antes de 7h 20min. A partir desse horário se desenvolvem as atividades de classe que duram até 8h 30min, quando começa "a hora da merenda".

Corrigindo o "dever de casa" e copiando o de classe:

O espaço das salas de aula é organizado com as cadeiras em fileiras, que vez por outra se agrupam nas atividades de equipe. A aula se inicia com a correção do "dever de casa": a professora junto ao quadro vai lendo a atividade e perguntando aos alunos as respostas das questões perguntadas. Nas atividades de matemática, geralmente a professora chama um aluno para ir até o quadro-negro e "tirar a conta". Para cada conta, um aluno diferente. A maior parte da turma participa, "presta atenção", mas outros nem tanto. Há sempre aquele(a) aluno(a) que parece estar no "mundo da lua", quase cochilando. Outro desenha; as meninas cochicham. Vez por outra uma bola de papel voa, atingindo a cabeça de alguém. A professora chama a atenção, que muitas vezes só é restabelecida após um grito. Em seguida, vem a explicação do assunto do dia. A professora fala um pouco da matéria, que vai sendo escrita no quadro sob forma de atividade. O alunos copiam. Terminada a explicação, individualmente ou em grupos, os alunos

começam a tarefa de sala, que deveria durar até o toque de início do recreio, pois se interrompe com atividade da merenda, que é distribuída/consumida nos últimos 10 minutos do primeiro tempo de aula.

Preparando e Distribuindo a Merenda:

A jornada diária de trabalho da merendeira na escola começa antes do início das atividades gerais de cada turno e da chegada de alunos, professores e demais funcionários: às 6h, às 12h e às 16h nos turnos da manhã, tarde e noite, respectivamente. Esses horários são impreteríveis, principalmente, quando a merenda é do tipo "salgada": sopa de galinha ou de carne, baião de dois, macarronada, etc. Se não for cumprido, a merenda não fica pronta no horário previsto porque é nesse tempo, de duas horas e meia entre a chegada da merendeira e o horário de distribuição da merenda, que é feito o descongelamento, corte e cozimento da "mistura" principal: a carne moída, o frango, o charque, etc. Além disso, tem que cortar a cebola, o tomate, o cheiro verde, componentes da merenda que nem sempre estão disponíveis, pois não podem ser comprados com a verba vinda do FNDE, tendo a escola que os providenciar por seus próprios recursos. E ela ainda tem de fazer o café para os professores e funcionários. Somente a partir do horário da distribuição da merenda, a merendeira conta com a ajuda das agregadas da merenda e das auxiliares de serviço, após essas se desocuparem da limpeza do pátio, corredores, banheiros e demais dependências.

Na distribuição, merendeira, auxiliares de serviços gerais e agregadas, que geralmente merendam antes dessa atividade, colocam as quantidades de merenda para cada turma em bacias de plástico para serem levadas para as salas de aula, juntamente com pratos e colheres, quando a merenda é "salgada"; ou copos, no caso de merenda "doce", que vai acompanhada por biscoito ou pão. Sobre a suficiência da quantidade distribuída, ela afirma:

A gente tem uma base, pelo tanto de aluno por sala que eles dizem quando vêm buscar. É uma caneca pra cima do meio se for leite ou suco ou bate-gute e cinco bolachas para cada um. Se for merenda salgada, são duas conchas para cada. A gente tem aquela experiência, manda aquele tanto e dá certo. (Socorro, merendeira).

Nesse período, em que a merenda vai às salas de aula para consumo pelos alunos, a merendeira permanece na cozinha com uma quantidade de merenda reservada para suprir possíveis necessidades de complemento, caso haja salas em que a quantidade enviada não tenha sido suficiente. Terminada a distribuição, devolvido o material que fora conduzido até as salas, começa o trabalho de limpeza desse material, dos caldeirões e do espaço da cozinha, o que geralmente é feito pelas auxiliares de serviços gerais e agregadas. É a preparação do ambiente para a passagem da função para a merendeira do turno seguinte. No meio de tantas atividades e esforços, durante o recreio, ela aproveita para acrescentar alguma renda a mais ao salário mínimo que recebe mensalmente através da venda din-din, pirulito, balas, bolo, tapioca, pipoca e garrafinhas. A fase do

trabalho que vai da distribuição à limpeza do material somente se viabiliza com a ajuda das auxiliares de serviço e pessoas agregadas da merenda.

O trabalho da merendeira segue uma rotina rígida, é cansativo, pesado e de risco, pois durante a preparação do alimento há a necessidade de manipulação de caldeirões ferventes, seja mexendo-os, incluindo ingredientes, seja pondo-os e/ou retirando-os do fogão para as mesas e vice-versa. Há uma dupla exploração de seu trabalho: ela não conta com um(a) auxiliar e nem recebe gratificação por executar um trabalho com tais características. Apesar de ser uma função especializada, que envolve risco à integridade física de quem a exerce, a remuneração das merendeiras não se diferencia da remuneração de faxineiras, vigias, etc. Segundo depoimentos, há cerca de 5 anos, as duas que eram contratadas como merendeiras tiveram seu contrato modificado para a função de auxiliar de serviços. Acrescenta-se a isso a precariedade de material e, principalmente, o desconforto gerado pela falta de espaço e circulação de ar dentro da cozinha, problemas cuja solução está proposta no projeto administrativo da escola, mas que não se realiza por falta de liberação de recursos financeiros pelo Estado. Esse destaque dado ao trabalho das merendeiras tem dupla motivação. Primeiro, porque é a função central nas práticas relacionadas à merenda escolar, dentro da escola, possuindo assim vinculação direta com meu objeto de estudo. Em segundo, para destacá-la mesmo, pois nos estudos sobre cotidiano escolar, ela ou passa despercebida ou é vista apenas como função técnica, aparentemente desvinculada do processo educativo. É essa sua jornada de trabalho diária, quando há merenda.

O espaço de trabalho dessa profissional, a cozinha, além de local de confecção e distribuição da merenda escolar, funciona como um

espaço de pequenas reuniões descontraídas entre professores, funcionários e visitantes. Foi nesse espaço que conheci melhor as relações pessoais e de grupos que se desenvolvem dentro da escola, sabia das notícias e informações sobre o bairro. Ou seja, exerce um papel agregador, pois quando se chega à cozinha da casa de alguém é porque se tem a amizade e intimidade com as pessoas da casa.

"A Hora da Merenda":

Por volta de 8h 30min, dois alunos(as) de cada turma se dirigem à cantina para pegar a merenda, uma atividade bastante prazerosa, o que se observa pela disputa entre eles na hora de a professora decidir quem deve ir. Trazendo o número de colegas presentes, muitas vezes eles chegam ao balcão da cantina com essa quantidade aumentada de cinco, seis ou mais unidades para a merendeira colocar mais merenda, o que geralmente acontece nos dias em que são servidas as comidas preferidas. Ali eles contam os pratos e colheres ou copos e recebem a merenda numa bacia de plástico azul, que é levada para consumo em sala de aula. A contagem de pratos, colheres e copos e entrega do alimento para as turmas de crianças pequenas é feita pelas agregadas e serventes. Ao chegar à sala de aula a bacia de merenda, com os respectivos acessórios para consumo, os alunos param suas atividades curriculares para o consumo do alimento, atividade em que geralmente são gastos os quinze minutos restantes do primeiro tempo de aula. Logo que a merenda chega à sala, cada um procura dar uma espiada no conteúdo da bacia, ao mesmo tempo que procura, com certo esforço, sentir o aroma, decidindo finalmente se vai consumir ou não.

A comida, com suas possibilidades simbólicas, realiza uma importante mediação entre cabeça e barriga, entre corpo e alma permitindo operar simultaneamente com uma série de códigos culturais que normalmente estão separados, como o gustativo (que distingue o salgado do doce e do amargo; o gostoso do péssimo; o quente do frio), o código de odores (que permite separar dos outros o alimento que tem bom cheiro e está sadio e bom), o código visual (que nos faz comer ou não algum alimento com os olhos, ou recusá-lo com sua aparência.) e, ainda, um código digestivo, posto que no Brasil também classificamos os alimentos por sua capacidade de permitir ou não uma digestão fácil e agradável. (DaMatta, 1997b, p. 53).

Com auxílio de alunos(as), geralmente as meninas, a professora distribui a porção de cada um. Recebida a "ração", cada aluno(a) se dirige para seu habitual local de consumo: um grupo ocupa carteiras dispostas em círculo, outros vão para o fundo da sala com o(a) colega ou os(as) colegas prediletos(as), ao passo que algumas meninas preferem se sentar juntas no chão, detrás da porta de entrada da sala. Dessa forma, a merenda escolar, adquire uma conotação que extrapola o plano biológico, revelando-se como elemento de aproximação dos alunos, de convivência, de construção cultural, de expressão de simpatias, de solidariedade. Mesmo não havendo um ambiente adequado para o consumo, eles se aproximam e reforçam suas amizades, sentando com os colegas/amigos com os quais têm afinidade, evitando a presença ou proximidade dos que não gostam. Separam-se por sexo, indicando já as influências que sofrem do meio social, que separa homens de mulheres. Conversam, brincam, mostram-se, superando

momentaneamente o clima formal e regulado do ambiente escolar. Repartem a comida, experimentam a do outro. E reclamam ou se recusam a receber a merenda, quando se trata de um alimento de que não gostam, ou de péssima aparência, ou de cheiro desagradável, ou sopa sem frango, sem carne. Havia um aluno que não comia se em sua porção de sopa não contivesse galinha ou carne e uma aluna que traz de casa uma colher de metal. Enfim, uma trégua temporal que possibilita a emergência da subjetividade tão reprimida pelo processo de escolarização formal. A intensidade desse momento provavelmente se deve mais à dimensão simbólica de partilha presente no ato de comer junto e menos à própria composição da merenda: pouca quantidade, gosto, cheiro e aparência nem sempre agradáveis e servida em pratos e copos de plástico, o que a faz se constituir mais como alimento do que como comida.

Contudo, em diversos momentos, "a hora da merenda" é suprimida do cotidiano da escola, o que geralmente acontece no início de períodos letivos, fevereiro e agosto, em decorrência do atraso de repasse, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) destinados à escola. Afora essa causa que, no decorrer da pesquisa, provocou a suspensão de fornecimento da merenda durante todo o mês de agosto, a falta d'água habitual nos bairros de periferia de Fortaleza tem provocado interrupções esporádicas, uma vez que a cisterna da escola não possui capacidade para armazenar quantidade de água suficiente que suporte uma interrupção de fornecimento d'água, pela Companhia de Água e Esgotos do Ceará, superior a dois dias.

Gritos, Muitos Gritos e Corre-Corre - É o Recreio:

Enquanto soa a sirene, às 8h 50min, indicando o final do primeiro tempo de aulas, uma explosão de vozes, um grito em coro. Certamente um dos detalhes que mais me impressionou na escola. Extravasava-se algo preso, muito incômodo que, com a saída dos alunos das salas feito raios, sempre me passou a sensação de que o recreio seria o melhor momento da estadia deles ali, evidenciando também que algo não muito prazeroso se desenvolvia dentro da sala de aula. Posteriormente, com as entrevistas, pude constatar que o recreio se constituía mesmo como a melhor coisa da escola para um número significativo de alunos. Até mesmo para algumas professoras estar em sala de aula parece insuportável, porque se tocar para o recreio e ainda houver alunos consumindo a merenda, eles têm de terminar o consumo no corredor, sendo a sala fechada de imediato. Ou ainda trancar a merenda na sala, para servir após o recreio, quando o alimento chega à sala na iminência do sinal de final do primeiro tempo de aulas. Gritos, muitos gritos, um grande corre-corre, as simulações de luta, brincadeira preferida pela maioria dos meninos e por algumas meninas também, enquanto outras procuram lugares mais tranquilos para pular fita. No pátio uma agitação que faz as mulheres não passarem por ele, nesse horário, pois não raro uma professora vai ao chão, fato que sequer consegue alterar, mesmo que momentaneamente, o ritmo elétrico dos alunos. Alunos e alunas subindo nos mastros das bandeiras; outro em cima do telhado; outro sentado numa cadeira em cima da laje que fica à altura do teto do pavimento de uma sala inferior a assistir tudo que acontecia lá em baixo no pátio. No balcão da cantina, a compra dos din-dins, das garrafinhas, das pipocas, dos

xilitos, das balas e pirulitos vendidos pela merendeira. Às 9h 10min, a sirene abafada pelos gritos anuncia o fim do recreio, que indiferentemente é ouvida ou propositadamente ignorada por alunos e também por professores. Novo toque. Mais um. Outro. Até que, por volta de 9h20min, professoras e alunos, finalmente, retornam às salas.

Apesar de o recreio significar prazer, liberdade para o aluno, nos períodos de falta de merenda, ele geralmente era suprimido com a justificativa, apresentada pelas professoras, de ganhar tempo para a saída dos alunos mais cedo da escola porque, segundo elas, "eles (alunos) não agüentam ficar até 11h sem merenda" (Débora, professora de Ciclo II e Aceleração). Não ter recreio aparece com freqüência na fala dos alunos como uma das coisas de que não gostam na escola. Nos recreios que aconteceram, em períodos de falta de merenda, não notei diferença na agitação e euforia dos alunos, sendo perceptível, no entanto, a presença de alguns alunos em torno do balcão da cantina ou rondando a merendeira.

Quando não tem merenda a gente vê no rostinho deles a tristeza. Eles se encostam por ali, a gente dá uma bolachinha, uma coisa para agradar. São principalmente as crianças menores; já os maiores são mais compreensivos. Mesmo que eles sintam fome, eles têm vergonha de ficar pedindo. E os menores não têm vergonha; se encostam ali, às vezes, nem pedem, mas a gente sente que eles estão querendo alguma coisa. (Júlia, merendeira).

A Saída dos Alunos:

O movimento de saída das salas com o final da aulas é diferente da saída para o recreio. É mais lento. Sem pressa, os alunos vão saindo,

reunindo-se em pequenos grupos para maior segurança no caminho de casa. Os menores vão encontrando as mães, ou irmã mais velha, ou tia, ou avó, que vieram buscá-los. Outros vão ficando e parece não quererem sair dali, ir para casa. Vão ficando no pátio ou se dirigem à quadra para jogar futebol, mesmo sob o sol das 11h da manhã. Por que vão ficando? Parece que não é da escola em si que os alunos não gostam, mas do que acontece dentro dela, principalmente na sala de aula. E talvez não tenham pressa tentando adiar a volta à realidade difícil que marca a vida da maioria deles: pais desempregados ou subempregados; obrigações como cuidar de irmãos mais novos, cozinhar, lavar roupa; viver em casas pequenas que se subdividem para abrigar duas, três famílias; enfim, retornar a um mundo que os leva a falar da escola, fechada com suas grades e portões, como um espaço "lindo e maravilhoso". Para os professores que não ficam para o turno da tarde, a saída é rápida: poucos minutos depois do sinal, que muitas vezes já é aguardado com os alunos prontos para sair da sala, já não é mais possível encontrá-los. Quando não há merenda, a saída dos alunos é antecipada em uma hora, acontecendo então às 10h e 16h nos turnos da manhã e tarde, respectivamente, mesmo quando havia recreio. Embora a aula termine mais cedo, parte dos alunos permanece no pátio coberto, na quadra; outros ficam sentados nas calçadas da escola e casas das imediações até o horário normal de término das aulas. Há uma visível resistência desses alunos em relação à alteração do tempo de duração do turno escolar, contradizendo o discurso das professoras que insistentemente afirmam ser os alunos que insistem para serem liberados mais cedo porque "eles não agüentam ficar até 11h com fome". Por outro lado, um aluno afirmou: "tem tia que inventa que a gente aperreia pra ir embora porque ela tem preguiça".

Aparentemente, essas cenas retratam simples rituais que poderiam se repetir em milhares de escolas públicas, Brasil afora. O que não é o caso desse estudo. Parte-se da compreensão de que as ações cotidianas

não são apenas cristalizadas, inertes. São também dotadas de conteúdos significativos, de possibilidades históricas, fontes de representações e espaço de materialização das mesmas. Elas terão um papel significativo no entendimento dos discurso e práticas relacionados à merenda escolar.

Assim, essas descrições sobre espaço, relações extra-escolares, relações e rotinas intra-escolares, acima delineadas, têm a finalidade de construir um quadro contextual mais amplo que subsidiam as análises teórico-metodológicas do conteúdo representacional da merenda escolar apresentado em seguida.

V - DE "MOEDA-ALIMENTO" E INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR A REMÉDIO CONTRA TODOS OS MALES. SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA MERENDA NA ESCOLA

Considerando os aspectos históricos e conjunturais, apresentados nos capítulos anteriores, e a realidade do ensino público brasileiro atual, como a merenda escolar se manifesta no discurso e nas disposições práticas no contexto da escola pública de ensino fundamental, onde aconteceu essa pesquisa? Que significados ela passa a ter nesse espaço?

1. Para Alguns, uma Refeição e/ou a Compensação por Serviços Prestados...

No contexto de exclusão social da comunidade onde se insere a escola, a merenda escolar extrapola tanto o seu papel de complemento alimentar como os limites de sua cobertura, determinados pela legislação que a regulamenta. Seja durante o período letivo, seja na colônia de férias, ela se manifesta como um instrumento que possibilita abrandar a fome de muitas pessoas: funcionários(as), alunos e agregados da merenda.

Na colônia de férias, o que me chamou a atenção, era que funcionárias nossas do serviço de merenda estavam de férias e vinham. Você notou que, na cozinha, estava assim de gente ajudando? Era para levar as sobras, só isso ... (Margarida, diretora administrativa).

Eles vêm porque eles têm precisão. Porque eu acho que se a pessoa tivesse o que comer em casa, não vinha para a escola arruinar [acercar-

se com desejo] um prato de comida, não. ... Teve uma época aqui que os meninos pulavam o muro para comer. (Socorro, merendeira).

À noite, tem deles [alunos] que chega lá e diz assim: 'Dona Marta, bote um pouquinho pra mim porque hoje lá em casa não tem janta não'. E eles não tão mentindo não. Eles tão jantando. Tem um pai que ele traz um depósito e diz: 'Dona Marta, bote a minha aqui pra mim levar pros meus filhos'. Aí, eu vejo que vai sobrar, aí eu não boto a dele pra ele levar. Eu boto duas conchas na vasilha dele e uma pra ele. Ele leva pra sala de aula dentro numa sacola num depósito de botar açúcar em casa; aqueles de plástico, né, coloca lá. Quando ele vai embora, bota na garupa da bicicleta e leva. Duas conchas de comida pra dois filhos que ele tem. Ele disse que trabalha como servente e o dinheiro que ganha só dá mesmo pra almoçar e pagar o aluguel da casa. (Marta, merendeira).

As agregadas da merenda, todavia, não afirmam que estão ali por causa da privação de alimentos por que passam, mas "pra ajudar a comadre Socorro", "pra ajudar minha amiga Júlia", que são merendeiras. Isso mostra que o estado de fome envergonha a maioria das pessoas porque representa pobreza, uma situação aviltante da qual as pessoas procuram se distanciar, mesmo que apenas no discurso. Geralmente quando se referem à fome, fazem-no como sendo algo que acontece com o outro, não com a pessoa em si: "Na nossa classe não tem não. ... Tem um menino noutra sala que até desmaia de fome" (Clarice, aluna). "As crianças que moram lá embaixo, na favela, muitos vão pra escola só com interesse na merenda" (Ruth, dona de

casa). Se a falta de comida humilha, a abundância aparece como elemento de distinção social, algo que todos desejam. Isso fica claro nas elaborações individuais dos alunos tanto as escritas como as orais, as quais divergem significativamente daquelas expressas nos grupos. Naquelas, revela-se um pouco da carência alimentar por que eles passam; nestas, todos comem muito bem: muitos lanches compostos por comidas que desejam e que gostariam que integrassem o cardápio da merenda, bem como refeições com carne, arroz e macarrão. Em grupo, não afirmam comer baião de dois com "bife do olho", que é uma designação depreciativa do ovo estrelado que junto com o baião-de-dois constituem uma das comidas mais consumidas pela população de baixa renda no Ceará, passando assim a ser associado à comida de pobre em oposição ao bife de carne com arroz e macarrão, que classificam socialmente por serem considerados comida de rico. Dizer que alguém só come "bife do olho", significa, na linguagem popular cearense, que a pessoa em referência passa por privações alimentares, come muito mal. Durante uma atividade de coleta de dados na sala de aula, um aluno afirmou gostar de baião com ovo. De imediato, outro falou: "Gosta de bife do olho, heim?". Essa frase foi o suficiente para toda a sala cair na gargalhada e, daquele dia em diante, a preferência por baião com ovo, anteriormente expressa por muitos alunos em atividades individuais, desapareceu do rol de comidas prediletas e/ou consumidas em casa.

Além da deficiência alimentar que afeta parte dos moradores, a falta de recursos humanos para a feitura/distribuição da merenda também favorece a existência do primeiro tipo de agregado (mães de alunos e parentes e/ou amigas das merendeiras e auxiliares de serviços gerais). A carência de pessoal nas escolas é uma situação decorrente do descaso da

atual administração do Ceará e do país, que incorporando a idéia de Estado mínimo em suas práticas, vem reduzindo os investimentos sociais e elegeu o serviço público, com seus funcionários, como os principais culpados da crise econômica por que passa o Estado. No caso das merendeiras da escola, elas passam a executar tarefas que, em condições de trabalho dignas, necessitariam de pelo menos mais uma pessoa.

Se não fosse a ajuda das meninas dos serviços gerais, Ave Maria, não dava não. Não dá porque para uma pessoa cozinhar, lavar, fazer tudo sozinha para quatrocentos e tantas crianças (...) Era pra ter uma auxiliar, mas aqui não tem não. E cada vez ficando pior porque os funcionários vão saindo, vão se aposentando, vão morrendo e são aqueles mesmos que tinha que têm que cobrir. No começo era muito bom, tinha muita gente trabalhando com a gente. Hoje em dia... (Socorro, merendeira).

Tal carência de pessoal não se restringe às funções operacionais, mas atinge também o quadro de docentes, que se encontra (2000) com considerável número de vagas ocupadas por prestadores de serviço, ao mesmo tempo em que há professores aprovados em concurso público, de provas e títulos, esperando contratação pelo Estado.

Diante dessa realidade e sem perspectiva de contratação de pessoal para suprir carências nos serviços de merenda e de limpeza da escola, incentiva-se o trabalho dos agregados, utilizando-se da "moeda-alimento" para o pagamento de uma mão de obra ociosa, faminta, que se submete a qualquer trabalho para conseguir pelo menos o alimento do dia e algumas sobras, até mesmo restos, para levar para casa:

Tem mães ajudando para ver se ganham alguma coisa para dar para os filhos. Eu disse foi na reunião de pais: venham ajudar na merenda, tragam os filhos de vocês, que vão tudo de bucho cheio para casa. Venham ajudar a lavar a louça. Porque é pouca gente para ajudar na merenda e para limpar também. Aí eu fiz esse convite: venham para a escola, venham limpar que aqui a gente tem merenda; todo mundo merenda. Tragam os filhos de vocês. Convido para ver se eu consigo gente para trabalhar. Esse fim [confins] aqui de Fortaleza é fogo! (Margarida, diretora administrativa).

Reforçando essa crescente omissão do Estado em assumir suas responsabilidades sociais, vem crescendo no país uma rede de ações voluntaristas, tendo à frente pessoas de destaque no campo da mídia - cantores, atores, jogadores de futebol, apresentadores de televisão, etc. Nesse contexto, a Rede Globo de Televisão, em conjunto com o Programa Comunidade Solidária do governo federal, desenvolve atualmente (segundo semestre de 1999 e início do primeiro de 2000) o projeto "Voluntários da Educação, Amigos da Escola", que convoca a "população em geral" para prestar serviços voluntários nas escolas públicas. Além de encobrir as causas estruturais do precário funcionamento dessa escola, dadas a amplitude e a forma de divulgação do projeto, legitima-se o serviço voluntário por meio da criação, no meio social, de representações favoráveis a tal prática. Considerando a discussão que aqui desenvolvo, questiono: Que segmento social vai estar mais vulnerável a tal chamamento? Serão os altos executivos, jornalistas e juizes de Direito, que vão comparecer às escolas a fim de realizar serviços de pintura, promover recreação, ajudar na merenda,

como a divulgação insinua? Ou aquelas pessoas que, em decorrência de desemprego e fome, já constituem os agregados da escola ou estão propensas a se tornarem? A vivência nessa escola me mostrou que são os pobres mesmo.

Voltando ao eixo principal da discussão, existem outros atores consumidores da merenda escolar: diariamente, a maioria dos professores, funcionários administrativos, os seguranças e os prestadores de serviços comunitários apenados da justiça⁷⁷; esporadicamente, os prestadores de serviço remunerado à escola (pintores, pedreiros), os agentes sanitários, etc. Considerando o aspecto quantitativo, para esses atores e para os agregados, a merenda deixa de ser uma "ração"⁷⁸, como é para os alunos, e adquire características de refeição. A sopa, ou a macarronada, ou o baião de dois são servidos à vontade, ao contrário da "ração" de duas conchas servidas aos alunos. Nesse sentido, a merenda escolar adquire significados diferentes para os seus diferentes usuários: para os alunos, seus beneficiários por direito, uma "ração"; para os agregados da merenda e outros consumidores, uma refeição, um prato cheio e/ou servido à vontade, que pode amenizar a fome ou suprir a necessidade momentânea de alimentação.

⁷⁷ Durante o período de realização da pesquisa (1999 e 2000), havia três pessoas cumprindo pena de prestação de serviços gratuitos à comunidade. A escola possui essa prática de receber apenados da justiça, atividade que, pelo que percebi, acontece sem constrangimento para ambos, comunidade escolar e o cumpridor de pena, além de suprir temporariamente a carência de funcionários de alguns serviços da escola.

⁷⁸ O termo ração não é concebido aqui como "quantidade de alimento necessária para manter em boas condições de funcionamento o organismo humano", mas no sentido de "consumo alimentar limitado a uma quantidade insuficiente para o objetivo de garantir o funcionamento do organismo humano"; insuficiente para ser considerado uma refeição e instrumento de recuperação de deficiências nutricionais, conforme afirmam os planejadores e implementadores da política de merenda escolar.

Considerando a realidade do espaço escolar em que este estudo se realizou, pode-se afirmar que a merenda escolar, agora descentralizada/escolarizada, continua marcada pelo clientelismo e assistencialismo, características históricas do programa que eram atribuídas sobretudo à forma de gestão centralizada. Ademais, no cotidiano escolar, a merenda adquire uma dimensão que extrapola o limite das ações que beneficiam mais e/ou atendem melhor este ou aquele cliente. De maneira implícita e sutil, manifesta-se como uma atividade discriminatória que reforça a submissão do aluno, limita sua capacidade crítica e criativa e desqualifica sua cidadania. Além de ser servido em forma de uma "ração", o aluno não é consultado sobre o que gostaria que fosse servido na merenda, submetendo-se ao consumo de alimentos que supostamente seriam de seu gosto, na opinião dos gestores da escola e de funcionários da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). Nesse aspecto, a regionalização dos cardápios se torna um mecanismo ineficiente em se tratando de satisfazer aos gostos e aos hábitos alimentares dos alunos, conforme se propõe, pois o que está sendo servido busca tão-somente uma aproximação direta, simplista e pobre daquilo que o aluno come em casa. Caso se quisesse efetivamente promover um serviço de alimentação adequado, democrático, respeitando as práticas alimentares dos alunos, a regionalização dos cardápios significaria criar condições para o aluno poder escolher o que vai comer. Isso teria como pré-requisito a consulta aos alunos e pais de alunos, mapeando seus gostos e desejos alimentares e, finalmente, possibilitando-lhes optar por uma merenda que, dentro de um universo alimentar, incluía não somente o que comem no dia-a-dia, mas as comidas que povoam seus sonhos e seus desejos. As entrevistas, o resultado das observações que fiz e as respostas dos

questionários realizados com os alunos levam a concluir que, de uma maneira geral, o que eles gostariam de merendar não coincide com aquilo que comem em casa e, conseqüentemente, com o que comem na escola. Esse dado se confirma na fala das merendeiras, que são moradoras da comunidade, mães de alunos e, portanto, maiores conhecedoras dos gostos e desejos dos alunos:

... Eu sei que eles não iam escolher uma sopa de feijão; eles não iam escolher um baião de dois, que já é o que eles comem em casa. Eu acho que a criança, que em casa, já é o que tem pra comer mesmo. É comer um feijão ao meio-dia e o caldo à noite. ... (Socorro, merendeira)

... O que mais atrai eles é o que eles não comem em casa. Um leite com nescau e biscoito, um pão. Em casa, pode ter o pão, mas não tem uma carinha dentro. Um suco eles gostam com sanduíche que também é uma coisa que eles não comem. O bategute [iogurte] eles também adoram. Essas coisas assim. De comida salgada, o que eles gostam mais é a sopa, que eles gostam muito. Mas quando repete muitas vezes, aí enjoa. Até gente adulta enjoa, né? A macarronada também eles gostam. Mas se fizer um baião de dois com ovo, por que eles não gostam muito? Porque é o que eles comem em casa. Eles têm muito [freqüentemente] aquilo ali em casa... O que é mais fácil comer é o baião de dois com ovo porque é mais barato: o feijão é barato, o arroz é barato e o ovo é barato. Quer dizer, eles não comem uma bolinha de carne, eles não comem um leite com nescau porque tem que comprar o leite e tem que comprar o nescau. A macarronada talvez nem comam nem uma vez porque tem que pegar

carne moída, o macarrão, uma verdurinha, uma coisa. Um baião de dois, um ovo são coisas que eles comem em casa todo dia. Um pão de milho [cuscutz]: aquele pacote de massa de milho é mais barato, arroz compra porque é mais barato. São coisas que eles gostam menos. Por isso eles querem chegar na escola e encontrar uma coisa diferente. (Júlia, merendeira).

Dessa forma, a vontade dos alunos de merendarem coisas diferentes daquelas que consomem diariamente em casa não é considerada pelos gestores locais, que sempre elaboram o cardápio em função de suas representações sobre o aluno: criança carente, faminta, necessitada de um prato de comida e que come qualquer coisa.

Aqui, eles até gostam mais de uma comida assim como bolacha, suco. Do leite eles não são muito... Alguns têm rejeição, não têm paladar porque nunca beberam leite. Mas eles gostam muito do suco, do biscoito, dessas guloseimas, que a merenda escolar chama de guloseimas: chocolate, não sei o que, dessas... prazeres que eles não estão acostumados aqui. Mas eu acho que a necessidade da comunidade é um prato de sopa, um prato de arroz com feijão porque a merenda é a alimentação garantida que eles têm. A mãe fica satisfeita quando vem para a escola e almoça. (Margarida, diretora administrativa).

Embora a sopa seja uma merenda da qual os alunos podem gostar (quando está bem feita, cheirosa e contendo suficiente carne ou frango), a sua prática repetitiva, aparece como uma das principais reclamações dos alunos: "Aqui só dá sopa, sopa, só sopa. Uma coisa que é

errado: todo dia é sopa" ... (Aluna Ciclo II). A repetição e exclusividade desse alimento - que é repetitivo não somente na escola, mas na rotina alimentar de muitos moradores do bairro, conforme descrição feita no capítulo anterior - elaborado com setenta litros d'água e dez quilos de carne para cerca de quatrocentos alunos, dá-se também em função do irrisório valor per capita diário que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa para as escolas. Desde 1993, são R\$ 0,13 por aluno, uma quantia que, em conjunto com a quantidade de carne utilizada na confecção da sopa (dez quilos para mais de quatrocentos alunos), tem contribuído para a naturalização da merenda como uma esmola. Ademais, deve-se considerar que a previsão de recursos financeiros é feita com base em dados do censo escolar do ano anterior, sem levar em conta o crescente aumento anual do número de matrículas. No caso em estudo, a escola no ano de 2000 recebeu recursos em quantia igual ao produto do número de alunos de 1999 por R\$ 0,13, apesar de ter aumentado em cerca de 200 o número de alunos. Quando não há uma contrapartida significativa de investimentos destinada a essa atividade por parte dos estados ou municípios a que pertencem as escolas, os gestores da merenda deparam-se com o seguinte dilema: ou fornecem em todos os dias letivos o que podem comprar com R\$ 0,13 ou oferecem uma ração qualitativa e quantitativa mais substancial, abrindo mão da cobertura total do período letivo. No caso da escola, tendo em vista sobretudo a fiscalização da Secretaria da Educação do Ceará, a "opção" é feita pelo primeiro caso.

Considerando então que as práticas da merenda escolar, desenvolvidas no interior da escola, consistem da objetivação (Moscovici, 1978) das disposições representacionais de seus respectivos *habitus*

(Bourdieu, 1994), que os administradores e docentes da escola têm sobre aluno e alimentação escolar, busco agora explicitar tais representações.

2. Principal Refeição do Dia para Crianças Carentes e Famintas e um "Chama" para a Escola

As representações acerca da merenda escolar elaboradas por professores, gestores e merendeiras têm como ponto de partida a internalização de uma concepção sobre os alunos que freqüentam a escola: carentes, famintos, necessitados. Essa internalização, baseada na realidade concreta desses sujeitos, gera um *habitus*⁷⁹ (Bourdieu, 1998) correspondente, orientando as representações sociais (Moscovici, 1978, Jodelet, 1991) desses atores sobre a merenda escolar que, por sua vez, direcionam as práticas relacionadas a essa atividade. Incorporado esse *habitus*, representam a merenda como a única alimentação diária garantida que a maioria dos alunos teriam e como motivo principal da freqüência do aluno. Essa grande importância atribuída à merenda vai direcionar disposições práticas, tanto aquelas relacionadas ao comer na escola como as que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico e à jornada escolar.

No discurso do grupo gestor da escola, especificamente direção administrativa e coordenação comunitária, a merenda escolar aparece como uma atividade essencial para a escola, tanto quanto as atividades de ensino e

⁷⁹ O *habitus* tende a direcionar a ação do sujeito social, inclusive o processo de elaboração de representações, mas como ele é produto das relações sociais tende a reproduzir tais relações que o engendram. Assim, a noção de *habitus* vai se aplicar não somente à interiorização de normas, mas aos sistemas de classificação que preexistem às representações sociais. (Bourdieu, 1994)

aprendizagem. Ao priorizarem, na concepção de aluno, a carência e a fome, a merenda deveria até evoluir de complemento alimentar para uma refeição porque ela significaria para a maioria das crianças a refeição principal do dia e a única garantida, contribuindo para o aumento da importância da escola. Enfim, uma questão de sobrevivência.

Na grande maioria, vamos dizer assim uns 70%, incluindo o povo da noite que a gente também dá merenda, eu acho que seria a refeição principal do dia. É muito importante. A importância da escola se torna muito grande por causa dessa merenda escolar. Às vezes, eu fico pensando que será que se não tivesse essa merenda, nós tínhamos essa clientela toda? Não sei. ... A gente andando na escola vê pouca gente. Será porque nós ainda não tivemos merenda que esses alunos estão faltando desse jeito? O atrativo da escola é só tirar dever da lousa. Não vou hoje não, vou hoje não [não vou hoje]. (Margarida, diretora administrativa)

Eu vejo a merenda como um chama mesmo para a escola. Você observe que quando está faltando a merenda, cai a frequência do aluno. ['De maneira significativa?'] Nem tanto, mas cai porque eles ficam naquela expectativa. A gente diz: não, a gente vai comprar a merenda, vai chegar, né. Eu acho que eles vêm muito por conta disso. Vamos supor, se fica muitos dias sem merenda, a gente já vê um pouco. Já vê um pouco as faltas. Hoje eu fui numa sala lá, dos pequenininhos, e eu cheguei - que eu sempre brinco muito assim com eles - e falei: cadê os meninos desta sala de aula? Quando a gente chega vê aquele monte de crianças, é uma sala

numerosa. Eu atribuo também que possa ser por conta da merenda, que não está havendo. Tinha uma quantidade de alunos bem menor, bem menor. É por isso que eu digo que é importante mesmo essa merenda na escola. Eles vêm mais com essa ... na intenção do alimentar mesmo mais do que propriamente do estudar, do aprender. (...) Quando os meninos ficam sem merenda, eles reclamam e reclamam porque eles precisam mesmo da merenda. É uma questão até de sobrevivência para eles porque eles não se alimentam. (Silvana, coordenadora comunitária).

Essa afirmação de que a merenda é a principal refeição do dia para a maioria dos alunos coincide com a informação de Draibe (1999), segundo a qual 40% de 5.000 diretores de escolas públicas urbanas municipais e estaduais de ensino fundamental, das várias regiões do Brasil, teriam afirmado ser a merenda a principal refeição dos alunos e que essa porcentagem se elevaria para 50% nas regiões Norte e Nordeste.

As representações dos administradores da escola sobre a merenda, além de elaboradas a partir de uma determinada concepção de aluno, baseiam-se no conhecimento prático desses profissionais. Ao associarem a merenda à sobrevivência, à carência, tomam como referência alguma situação prática que presenciaram ou da qual foram informados. Pressupondo que os pais da maioria dos alunos vivem de um salário mínimo ou menos, ou de renda incerta ou está desempregada, comparam tal situação com a vida das serventes da escola que, apesar de receberem um salário mínimo, disputam as sobras de merenda para levarem para casa.

Nós temos aqui as serventes. A gente tira por elas. Elas têm o salariozinho delas no final do mês. Elas levam a comida. O que sobra é uma briga para levarem pra casa. Você já percebeu? Tem funcionário nosso aqui que leva resto dos meninos. Elas dizem que fervem em casa e pronto. Eu disse: minha filha, pelo amor de Deus... Elas: 'não, ferve e aí pronto, ferve de novo'. Então, quer dizer, se uma pessoa dessa que já tem o salário garantido no final do mês tem dificuldades, imagine quem não tem o salário no final do mês. Então, é muito importante que essa merenda seja... não é uma merenda não, é uma refeição. Tem que ser um prato de sopa. (Margarida, diretora administrativa).

Esse processo de comparação e classificação, que consiste num dos elementos formadores da representação social, faz com que o significado da merenda se ancore ⁸⁰(Moscovici; 1978), assumindo uma forma e encontre, finalmente, um lugar nas noções preexistentes dessas pessoas.

Segundo Moscovici (1978), a representação social apresenta-se desdobrada em duas faces indissociáveis como a frente e o verso de uma folha de papel. Isto é, existe uma dimensão simbólica e uma dimensão figurativa. Assim, para o significado que os administradores entrevistados atribuem à merenda há uma imagem equivalente. Para Margarida, diretora

⁸⁰ Para a teoria das representações sociais (Moscovici, 1978), a ancoragem é o processo pelo qual se procura classificar, encontrar um lugar, nas noções preexistentes das pessoas, para encaixar o dado estranho. Como para o ser humano, o não familiar e o diferente são percebidos inicialmente como ameaçadores, a ancoragem ajuda a superar esse estado de ameaça. É um movimento que implica, geralmente, um juízo de valor, pois ao ancorar, classifica-se uma pessoa, objeto ou idéia, situando-os dentro de alguma categoria que historicamente comporta essa dimensão valorativa. Quando algo não se enquadra exatamente num modelo conhecido, a pessoa força-o a assumir determinada forma, ou a entrar em determinada categoria, sob a pena de não ser codificado.

administrativa, a merenda escolar como principal refeição e motivação da frequência da criança carente e faminta à escola objetiva-se⁸¹ na imagem de um irmão de um aluno que teria comido uma cobra jararaca em estado de putrefação.

Tem uma mãe de um aluno nosso aqui, que é carente de tudo, tudo. Ela é daquelas mães que aperreia muito, que conversa demais, que a gente acaba não acreditando mais na história dela. Então, ela vai no Barra Pesada [programa policial apresentado por uma emissora local de televisão]. (...) O filho dela, com fome, comeu cobra morta. Comeu aquela jararaquinha, que aqui é só o que tem, aquelas cobrinhas jararacas. Então ele se alimentou disso, de cobra morta. Comeu. Quer dizer, gente da nossa comunidade, que estuda na nossa escola. Ele ainda não estudava não, ele era o menorzinho. Ele estava com fome. Os irmãos dele, que são nossos alunos, devem estar com a mesma fome.

A coordenadora Silvana, por sua vez, materializa o significado carência, sobrevivência na figura do aluno insaciável:

... É quando eles merendam e pedem mais. Aí você vê que não saciou a fome deles com aquilo que a gente forneceu para eles. Ainda não

⁸¹ A objetivação é o processo mediante o qual se busca tornar concreto, visível, uma realidade. Procura-se associar um conceito a uma imagem, descobrir a qualidade simbólica, material de uma idéia ou algo duvidoso. Segundo Pedra (1997, p. 24), "a objetivação faz com que se torne real um esquema conceptual, ou seja, ela traduz em perceptos os conceitos, transformando o que era abstrato em elementos concretos".

saciou a fome. Tem criança que, se você deixar, ela repete duas, três vezes. Repete três vezes, quatro, o quanto tenha ali. É por isso que eu digo: são crianças famintas mesmo. A comunidade é muito pobre. Aí, dá vontade de você fazer um panelão e dar assim, até ...

3. Remédio contra Todos os Males: deficiência alimentar, absenteísmo e baixo rendimento em aprendizagem

Para os professores entrevistados, a merenda escolar é uma atividade essencial na escola, um importante complemento com função tríplice: ajudaria a recuperar a deficiência alimentar do aluno; determinaria a frequência do aluno e ainda contribuiria para uma aprendizagem melhor. Assim como os diretores, a essência do discurso dos professores está marcada pela associação da merenda ao estado de carência e de fome do aluno.

Eu acho boa essa idéia de oferecer merenda por conta da carência deles. Principalmente, esses menores. São muito carentes. A maioria dos pais são desempregados. Eles vêm para cá sem nenhuma alimentação (...) Aí, em muitos casos, a alimentação deles é só essa da escola. Com certeza é. (...) É uma refeição que muitas vezes eles não têm em casa. (Fátima, professora Ciclo I).

A merenda é necessária, eu acho que está acima de tudo porque tem criança que vem sem comer nada porque não tem. Ela não pode deixar de existir. Eu acho essencial. (...) Ela prende o aluno à escola e diminui a evasão. Eles não têm comida em casa... Eles não têm em

casa! Tem uns que têm, tudo bem. Mas tem uns que não têm comida. E a escola tem a obrigação de dar. (Catarina, professora ciclo II e aceleração)

Em face dessa carência, a merenda surge, na fala de todos os professores entrevistados, como um fator determinante tanto para a frequência como para o rendimento escolar do aluno.

A merenda contribui para a vinda deles. O que eu percebo é que quando tem merenda eles vêm. A frequência é maior quando tem a merenda. Por incrível que pareça, eu acho que tem uns que vêm até só para merendar. E quando não tem a merenda o fracasso é maior. (...) Tem uns que faltam demais. E a pessoa bem alimentada é diferente para estudar. Eu não acredito que a pessoa com fome aprenda alguma coisa. (Débora, professora do Ciclo II).

A merenda influencia demais a aprendizagem. Como é que o aluno vai aprender se ele estiver com a barriga seca, com fome? Tem influência demais. Quando dá oito e meia, eles sabem o horário da merenda, que a merenda vem: 'Tia, hoje não tem merenda não? Tia, hoje não tem merenda não?' Com certeza influencia porque alimentação tem total relação com a aprendizagem. Uma criança bem alimentada... Por exemplo, minha filha, que é bem alimentada, tem condições de aprender mais do que um aluno nosso que... né? ... (Catarina, professora Ciclo II e Aceleração I)

A alimentação do dia-a-dia influencia na aprendizagem. Com certeza! Uma criança

saudável, bem alimentada, ela tem outra maneira de captar as coisas. Estando com a barriguinha cheia, ela fica feliz, ela está sabendo que está alimentada e começa a não dar mais trabalho. Até o comportamento muda porque está de barriguinha cheia. Vai escutar aquilo que a professora está dizendo, falando. Não tem nada incomodando ela, a não ser uma sede que ela pode sentir; mas a barriguinha estando cheia, tudo bem. (Mônica, professora de Classe de Educação Especial).

É explícita a ideologia da carência, que concebe as camadas populares apenas como uma boca faminta e uma barriga vazia. Satisfeita a fome, a pessoa se tornaria feliz porque a vida giraria em torno da barriga. Isso contradiz as práticas alimentares das pessoas do sertão, local de origem da maioria das famílias do bairro. No sertão, predomina o gosto pela mesa farta, a alegria de ter comida e o destaque que essa posse dá ou a tristeza do não ter; enfim, "nosso jeito brasileiro de apreciar a mesa grande, farta, alegre e harmoniosa" (DaMatta,1997b, p. 62).

Segundo a fala dos professores entrevistados, quando há merenda, os alunos ficam felizes, alegres, não faltam e apresentam rendimento satisfatório em aprendizagem; na falta, o rendimento cai devido à falta de predisposição e vontade dos alunos, que não se concentram, ficam tristes, irritados, mais agitados e difíceis de controlar.

Como consequência dessa representação de aluno carente, faminto, que iria à escola somente para comer e das disposições práticas decorrentes, desencadeia-se a desqualificação da escola em seu papel de instituição destinada ao ensino e à aprendizagem, que é secundarizado pela alimentação. Por quê? Porque quando falta merenda, o aluno além de perder

uma hora de aula, prejudica-se também pela mudança na forma de condução das atividades pedagógicas.

Eu noto que quando falta a merenda, eles faltam também. Eles faltam muito. No primeiro horário, até que a gente faz alguma coisa com eles, mas no segundo horário, pelo amor de Deus, é deixar mesmo as crianças à vontade porque não tem condições de fazer nada. É incrível! É incrível! (Débora, professora Ciclo II).

Como representação social, essas elaborações dos professores estão sempre associadas a alguma situação vivida e ajudam a justificar a não aprendizagem do aluno, eximindo a co-responsabilidade do professor por esse fato.

... Eu vou já te dizer um exemplo, que aconteceu comigo noutra escola, lá no interior. Eu tinha uma criança que era muito inquieta. Eu fazia tudo por esse menino e ele não mudava. Um dia, eu fiquei sozinha com ele na sala. Eu disse: meu filho, venha cá, vamos conversar. Aí eu fui perguntar porque era que ele fazia tudo aquilo. Ele disse: 'tia, é porque eu estou morto de fome. Eu não como nada na minha casa antes de vir. Aí, eu fico com meu juízo agoniado...' E ele estudava na parte da tarde, mas vinha e não comia nada porque não tinha. Não tinha nada na casa dele, ele me disse. Eu fiquei com pena dele e comecei a ajudar esse menino. Aí, ele melhorou porque antes só fazia o que não prestava na sala. Era época de falta da merenda, então eu passei a dar todo dia alguma

coisa para ele merendar. Quando chegou a merenda eu dava a dele dobrada. (Débora, professora Ciclo II).

... Os alunos da tarde chegam uma hora, com fome porque a mãe não tinha nada para dar de comer desde cedo. E a merenda já vai ajudar mais, já seria a primeira refeição. Eu acho que fica muito difícil dizer simplesmente que os alunos vêm pra aula e não querem nada e por nada se interessam, começando a arengar com os outros. Aí você pode chegar até ele e conversar que, com certeza, está acontecendo alguma coisa com ele no momento. E muitas vezes é isso: ele não tem se alimentado. Já aconteceu comigo. Um aluno chegou aqui todo por acolá. Eu disse: meu filho, o que você tem? Você não tem lápis? Comecei a indagar até descobrir. Até que eu me lembrei porque, por incrível que pareça, eu ainda esqueço do problema [da fome]. Eu disse bem baixinho: vem cá, você comeu alguma coisa hoje? 'Não'. Desse jeito! 'Não'. E perguntei mais: você não comeu porque não tinha? 'Não tia, é porque não tem. Meu pai foi vender lá jornal, não sei o que. Só à noite ele vai trazer alguma coisa'. Aí, eu te pergunto: um aluno desse tem condições de assimilar? E ainda pergunto mais: e a professora pode fazer milagre com um aluno desse? (Mônica, professora Classe Especial).

A merenda escolar como fator determinante da frequência e da aprendizagem do aluno, objetiva-se, assim, na figura do aluno que não se alimentou antes de ir à escola. A consequência imediata dessa representação, dessa teoria do senso comum (Moscovici, 1978), é a diminuição de uma hora da carga horária diária e a freqüente supressão do

recreio⁸². No entanto, a explicação para essa prática é um tanto contraditória: se o aluno não se alimentou antes de ir à escola, e nesta não houve distribuição de merenda, então, liberam-no mais cedo para ir comer em casa. Diante da pergunta óbvia - comer o quê em casa se lá não há comida? - as explicações das professoras não se sustentam, chegando-se ao ponto de responderem: "para ver se os pais conseguiram alguma coisa", "porque eles não conseguem aprender nada e não agüentam ficar até 11h ou 17h". Essa questão começou a se esclarecer nas entrevistas realizadas com os alunos, que afirmam que as professoras os liberam mais cedo por vontade delas e que a insistência deles em sair mais cedo, quando não tem merenda, estaria mais relacionada com o que acontece dentro da sala de aula e com a internalização da disposição que associa falta de merenda ao término da aula mais cedo que acontece na escola há pelo menos uma década. Portanto, a ação de pedir para ir embora mais cedo, quando não há merenda, já constitui um *habitus* (Bourdieu; 1998) dos alunos.

Eu aperreio pra ir embora não é porque não tem merenda não. É pra sair logo da sala. (Felipe).

Eu não gosto não, porque não adianta de nada sair mais cedo, que acaba nós não aprendendo nada. Tem muita tia que inventa só pra ir se embora. (Paulo).

As professoras mandam a gente embora mais cedo porque acham que tem umas crianças que vêm pra escola sem almoçar. Eu acho que é isso.

⁸² O tempo de merenda afeta o tempo de trabalho escolar também quando há alimentação, uma vez que pelo menos 10 minutos do tempo de trabalho da professora e dos alunos são sacrificados diariamente em função do ritual de distribuição, o que significa ao final de cada mês menos três horas e vinte minutos de atividades de ensino-aprendizagem.

Tem criança que a mãe trabalha, sai, fica só em casa e não sabe fazer comida. (Eliane, aluna Ciclo II).

Os dados levantados na escola, não confirmaram a afirmação, já cristalizada entre a maioria dos profissionais da educação, de que o aluno só freqüenta a escola pública por causa da merenda. Busquei o esclarecimento dessa questão a partir da aplicação de questionários abertos, entrevistas com os alunos e suas mães e de um levantamento comparativo, no turno da manhã, da freqüência relativa a dois períodos de 20 dias cada: um deles em época de distribuição regular de merenda (maio de 1999) e o outro durante a interrupção ocorrida em agosto do mesmo ano. O discurso dos alunos e das mães deixou bem claro que eles freqüentam a escola pela escolarização em si e não para comer. Os dados de freqüência levantados (conforme quadro abaixo) mostraram que não há uma relação direta entre a merenda escolar e a ida do aluno à escola, pois a média de alunos em sala - duas classes de ciclo I, três de ciclo II, uma de aceleração e uma sala de alunos especiais - não se alterou de forma significativa na comparação entre maio (quando houve distribuição regular de merenda) e agosto (mês em que não houve distribuição).

Freqüência de Alunos em Períodos de Existência (03 a 28/05/99) e de Falta (02 a 27/08/99) de Merenda Escolar

Turma	Nº de alunos	Com distribuição de merenda	Sem distribuição de merenda
		Média de presenças em sala	Média de presenças em sala
Ciclo I / A	30	20	23
Ciclo I / B	30	23	19
Ciclo II / A	30	21	17
Ciclo II / B	30	19	15
Ciclo II / C	40	33	35
Aceleração II	30	22	22
Educ. Especial	08	05	06

Na turma de vinte e cinco alunos do Ciclo II do turno da tarde, com a qual convivi por cerca de três meses, não encontrei nenhuma evidência indicando que algum aluno comparecia à escola só para comer. Inicialmente suspeitei de dois alunos, uma menina e um menino, que depois também foram sugeridos por colegas como pessoas que provavelmente se enquadrariam nessa situação.

A Claudiana vem pra escola sem almoço. Ela tá com o prato cheio. Aí a tia: 'quem quer mais?'. Ela: 'aqui, tia'. O prato cheio. Ela não almoça não. Ou ela não tem, ou ela não quer; um dos dois. (Eliane).

O Jorge só começou a vir pra escola quando começou a ter merenda. (Paulo).

Contudo, essas suspeitas não se confirmaram no sentido de que tais alunos viriam à escola especialmente para comer. A menina, na maioria dos dias, não almoçava mesmo, não por falta de comida em casa, mas porque não sabia fazer comida. A mãe era lavadeira, saía de casa cedo, deixando uma criança de colo aos cuidados dela que, antes de vir à escola, tinha de passar na casa de uma tia para deixar esse irmão. Em nenhum momento de seus depoimentos nem nas respostas de seus questionários evidenciou-se a ligação de sua frequência com a alimentação da escola. Na sala de aula, essa aluna se destacava pelo seu excelente desempenho em aprendizagem, muito dedicada ao estudo, escrevia de forma correta e seria a preferida da professora, na opinião dos colegas, que falavam disso sem esconder o ciúme

que sentiam. Era muito dinâmica, agitada, porém arengueira⁸³. Durante os três meses de convivência com a turma, percebi que ela mudara de grupo três vezes.

No caso do menino, a suspeita também não se confirmou. Mesmo depois do retorno da merenda ele continuou faltando muito, às vezes, até duas semanas consecutivas. Quando comparecia, permanecia na sala sem nada fazer ou arengando com os colegas ou perambulando pelos corredores e pátios da escola. Ao procurar saber que medidas a escola estaria tomando em relação a ele, recebi como resposta "ele não tinha jeito, é caso perdido".

Considerando representação social como "uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social" Jodelet (1991, p. 43) e a afirmação de Domingos Sobrinho (1997, p. 30) de que "assim como o *habitus*, ela [representação] é um guia para a ação, pois orienta as ações e relações sociais", que ações são orientadas por tais representações sobre a merenda, no âmbito escolar?

4. ... para Outros (os alunos), uma "Ração" e Reforço da Submissão

A prática mais imediata que decorre dessas representações sobre a merenda é a forma de elaboração dos cardápios, considerados como algo destinado à criança carente, faminta e necessitada de um prato de comida. Assim, predominam os alimentos salgados e encorpados, sobretudo a sopa, apesar de os gestores da escola saberem que os alunos preferem mais

⁸³ Pessoa que provoca, que desafia, segundo García (2000); intrigante, mexeriqueira, para Ferreira (1988).

o iogurte, o leite com nescau, os sucos e o mingau acompanhados de pão, biscoitos ou sanduíche. Assim, a merenda adquire a conotação de alimento destinado tão somente a matar a fome e a sopa, por ser de menor custo, torna-se o alimento mais servido, às vezes, durante a semana inteira. Levando-se em conta que essas crianças geralmente têm a sopa como jantar, essa repetição se eleva a um número bem maior. Contudo, em se tratando de merenda, o significado de matar a fome, presente no discurso dos gestores, é contraditório com a distribuição da merenda para os alunos, uma vez que é servida em forma de "ração": duas conchas, no caso de sopa, baião de dois, macarronada, ou outro alimento salgado; uma caneca "pra cima do meio" quando é suco, iogurte ou leite achocolatado acompanhado de cinco bolachas ou do tão apreciado e raríssimo pão recheado com carne moída ou ovo. Dessa forma, como "matar a fome" de alguém com um alimento tão racionado?

Está subjacente, nessa postura orientada pelo "matar a fome", a ideologia da carência que sugere que pobre come tudo e de qualquer jeito.

Eles gostam de suco; adoram suco. A gente fazer um dia a merenda doce, eu sei que não vai ser bom para a família, que manda o menino para a escola só porque ele volta com a barriga cheia, com o bucho cheio de um prato de sopa. E é até mais barato a gente fazer uma sopa.
(Margarida, gestora da escola).

Reforçando essa representação e a ação conseqüente, que é o serviço repetitivo da sopa, está uma determinação objetiva: o valor per capita diário repassado pelo FNDE, R\$ 0,13 (treze centavos de real), que

faz com que o principal critério de definição sobre as compras seja o produto de menor preço e não os de melhores características nutricionais e mais aceitáveis.

Outra manifestação concreta decorrente desse conhecimento prático da merenda relacionando-a à fome, à carência, acontece no plano do trabalho escolar, que se organiza em função da existência ou não da merenda. Quando há merenda, os alunos permanecem ali cerca de quatro horas; quando não há, o tempo de trabalho destinado às atividades curriculares é subtraído de uma hora e, muitas vezes, suprime-se o recreio para ganharem mais tempo e liberarem os alunos mais cedo; ou seja, uma hora e vinte antes do horário mínimo regulamentar, que é de quatro horas diárias. O aluno fica prejudicado com uma hora a menos de atividades escolares, diminuindo provavelmente o seu rendimento em aprendizagem, uma vez que permanece os dois tempos de aula sem sair da sala. Ficam prejudicados também por não vivenciarem o recreio, que se constitui, para a maioria dos alunos entrevistados, como a atividade mais prazerosa da escola porque é nessa hora que eles se sentem livres dos limites rigorosos que a sala de aula impõe.

Em agosto de 1999, mês em que a escola permaneceu por quatro semanas (20 dias letivos) sem a merenda, a carga horária equivalente que deveria ser, de pelo menos 80 horas-aulas, ficou reduzida a 60 horas. Isto é, o aluno perdeu 20 horas de atividades escolares por causa da falta de alimento. Segundo informação de um(a) funcionário(a) da escola, essa prática de liberar os alunos uma hora mais cedo acontece na escola há pelo menos dez anos; ou seja, já é habitual. Diante disso, se durante o mês de fevereiro, com 18 dias letivos, também faltou merenda, soma-se mais 18 horas-aulas

perdidas às 20 de agosto. Assim, foram 38 horas a menos durante o ano somente em função da falta de merenda, sem se acrescentar as supressões mensais do dia de pagamento, quando as aulas também terminam mais cedo, os atrasos costumeiros no início de cada jornada diária e outras interrupções esporádicas de distribuição da merenda decorrentes de falta de água, de gás e falhas na sistemática de entrega dos gêneros alimentícios pelos fornecedores.

Esses fatos indicam que, no espaço escolar, a merenda emerge como um componente curricular significativo, que se manifesta, pelo menos, de duas maneiras. Uma delas se dá na relação já explicitada em que a alimentação assume a forma de elemento de regulação da organização do trabalho escolar; a segunda acontece nos limites das disposições práticas diretamente relacionadas com o comer e suas respectivas implicações curriculares.

Por que afirmo que a merenda, nesse contexto, se manifesta como uma atividade discriminatória que reforça o estado de submissão do aluno, limitando sua capacidade crítica e criativa e desqualificando sua cidadania?

As práticas relacionadas com a merenda, conforme se efetiva no fazer/distribuir/consumir dentro da escola, contribui para a formação de pessoas submissas, passivas, quando não permite ao aluno interferir e/ou controlar a merenda, ao mesmo tempo que concorre para que ele se sinta e se veja como pobre, carente de tudo, recebendo na escola pública, um alimento tipo "ração". O aluno não escolhe o cardápio, não se serve à vontade. Acrescente-se como reforço o conteúdo simbólico presente no ritual em si, que serve uma "ração" em local inadequado - nas salas de aula,

pois as escolas públicas do Ceará não possuem refeitório - bem como nos instrumentos usados no servir e no comer: bacias de plástico, pratos, copos e colheres também de plástico. Está implícita a mensagem: vocês são pobres e como tal recebam isto, comam e agradeçam porque é o que o Estado e a escola têm para lhes oferecer. Todo esse processo desencadeia a interiorização, pelos alunos, de valores negativos e da ideologia da carência, gerando novas disposições, novos *habitus* e representações que tendem a naturalizar (Bourdieu, 1994) a situação de vida precária em que se encontra grande parte dos alunos da escola pública. Ademais, reforça a sensação de acesso desigual ao único bem público existente na comunidade (a escola) e à política social (merenda escolar) que aí se desenvolve; enfim, a sensação de injustiça social, que afeta as pessoas mais pobres da comunidade. Dessa forma, as práticas relacionadas ao comer na escola atuam como elementos curriculares que vão de encontro com a possibilidade de a escola pública contribuir no processo de emancipação de seus alunos.

Embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimentos, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. (Apple, 1995a, p. 45).

Nesse processo de predominância da objetivação das representações oriundas de um grupo interno, a estrutura de poder da escola entra como fator determinante dessa realidade, uma vez que os

membros desse grupo, gestores e docentes, ocupam posição privilegiada na hierarquia interna de poder da instituição e não existem mecanismos representativos que garantam a voz e a participação efetiva dos alunos⁸⁴ e da comunidade nas decisões da escola. Assim, prevalece a voz e a decisão unilateral dos gestores, dos professores, respaldados pelo poder político-administrativo de representantes do Estado e pelo poder simbólico decorrente do capital social⁸⁵ que possuem. O Conselho Escolar, que poderia ser um caminho de participação desses últimos, não tem funcionado.

Por fim, acredito que a classificação da merenda escolar como a razão da existência da escola e do interesse dos alunos que a frequentam, presente no discurso dos diretores e professores, tende, por um lado, a "aumentar" a importância da escola e, por outro, desqualificá-la como instituição escolar, ao secundarizar o seu papel de ensino e aprendizagem. Essa inversão de papel sugere uma tentativa de "salvação" da escola pública da crise por que passa atualmente, via merenda. A merenda escolar tem de existir, necessitando se aperfeiçoar e superar os antigos vícios clientelistas e assistencialistas e os problemas atuais; no entanto, é inadmissível que ela adquira tamanha importância, chegando ao ponto de superar o papel da escola como instituição de saber. Percebo essa situação como uma forma de

⁸⁴ Talvez as poucas formas de expressão livre dos alunos, ou de contestação, estejam nas vozes e gritos, nos corre-corre e empurrões que, vez por outra, levam ao chão uma professora ou uma funcionária, durante o recreio, nas estratégias que põem em prática para aumentar a "merenda-ração"; na depredação dos equipamentos do banheiro masculino e outros objetos da escola.

⁸⁵ Segundo Bourdieu (1999, p.67), "capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e de interconhecimento; ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanente e úteis".

desqualificação do ensino público porque afasta das camadas populares a possibilidade de busca de superação de seu estado de exclusão social, que acontece também através da escola, ao mesmo tempo que as culpa pelo fracasso do aluno. É injusto admitir essa inversão do papel da escola pública justamente numa comunidade, onde o único serviço público de acesso garantido é o ensino fundamental. A escola deve fornecer merenda como um complemento alimentar equivalente às necessidades calórico-protéicas dos alunos durante as quatro horas de atividades curriculares. Apenas isso. Não lhe cabe, portanto, assumir funções paliativas de assistência social que só ajudam a manter o estado de pobreza e miséria dominante. Essa inversão de papel, que omite as causas estruturais dessa crise e a parcela de responsabilidade do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação, da escola e dos professores na constituição de tal problemática, neutraliza tanto a possibilidade de tomada de posição das pessoas envolvidas com a educação escolar pública - pais, alunos, professores, administradores - como a crítica decorrente, que constituem o momento inicial e indispensável ao desenvolvimento de um processo efetivo de pensar e reconstruir essa escola, direcionando-a para a criação de possibilidades que concorram para a superação do estado de exclusão em que se encontra a maioria da população.

5. A Falta da Merenda faz Aluno Emagrecer e Desmaiar

As representações da merenda, elaboradas pelas merendeiras, também partem da concepção de aluno carente. O comer na escola significaria uma atividade muito importante para a ida do aluno à escola,

estando, porém, em igualdade de importância com o estudo, com a vontade de aprender. Ou seja, os alunos, por serem carentes, compareceriam à escola motivados tanto pelo estudo quanto pela busca de alimento. Apesar de atribuírem à merenda um significado semelhante ao emitido pelos professores/diretores, as merendeiras não vêem essa atividade como fator exclusivo de determinação da frequência do aluno, mas como elemento de grande importância. Isso se deve sobretudo ao fato de todas as merendeiras morarem na comunidade, uma das quais tem filhos estudando na escola e conceberem a educação escolar como um caminho para conseguir um bom emprego e, conseqüentemente, melhorar suas condições de vida.

Quando admitem existir alguns alunos que freqüentariam a escola mais para comer, a merenda aparece como a única alimentação do dia para tais alunos, associada a alguma vivência:

Aí, eu lhe digo assim: o menino amanhece o dia na casa dele e não tem nem o café pra tomar. Ele vem pra escola. Tem muitos que amanhece, seis horas da manhã aí porque na casa dele não teve café para ele ficar empalhadinho [entretido, demorando] tomando. Aí, ele vem logo pra cá, já pedindo a Deus que apronte a merenda pra ele tomar. De vez em quando ele inventa de ir no banheiro só pra olhar se já aprontou. Então, um menino desse vier pra escola, sair de casa, vier pro colégio, quando chegar aqui não tiver a merenda você acha que ele vai prestar atenção no que ele tá fazendo, na tarefa de casa, estudar a lição? Não vai, não. A cabecinha dele tá na comida. Primeiramente, a comida, né. (Marta).

E esse estado de carência do aluno estaria diretamente relacionado com a falta de emprego, uma vez que se os pais dessas crianças tivessem empregos dignos e razoavelmente remunerados, não haveria nem a necessidade da comida na escola. Fica evidente o desconforto de ser usuário da merenda; um sentimento de culpa.

Se ele já tivesse tomado o cafezinho dele, um café com pão, um ovo frito dentro do pão, um leitinho no café. Aí, ele já vinha com a cabecinha melhor pra fazer as tarefinhas dele, e nem estava lá preocupado com a merenda não. É isso que eu lhe digo: a culpa não é do aluno de querer essa merenda não. É o salário do pai. É o pai desempregado, é o pai que não tem com quê. O aluno do rico passa direto. Por quê? Ele não tem nenhuma preocupação, né. Se ele tiver atrasado em Matemática, o pai tem um reforço pra ele ali; paga um reforço e ele vai. Nós não. Se os filhos tão atrasados na Matemática, lá mesmo ele fica atrasado, né. Que nem tempo pra nós ensinar Matemática nós não tem porque nós vive direto buscando pão lá fora pra dar pra eles. Não é assim? (Marta).

A justificativa da culpa pelo consumo da merenda provavelmente é influenciada pela evolução histórica das ações de distribuição e consumo de alimentos na escola pública brasileira. Os projetos pioneiros desenvolvidos antes de 1955 (a maior parte desenvolvida por entidades assistencialistas, caritativas), a criação de uma política nacional de alimentação escolar a partir de leite "doado" por países desenvolvidos, a clientela a que sempre se destinou (os carentes), as finalidades do programa (recuperar estados de desnutrição dos alunos e

ensiná-los a comer) construíram em torno da merenda escolar um campo simbólico carregado de significados associados à pobreza, à carência, à fome e ao assistencialismo. É uma vez o estado de pobreza e fome instalado, reduzem-se as possibilidades de superação dessa situação pelas pessoas afetadas, fazendo com que elas direcionem todas as suas forças para se afastar e/ou evitar esse estado. Nesse sentido, é compreensível o sentimento de culpa e a vergonha de ser consumidor da merenda, que se manifesta principalmente entre os alunos maiores, os jovens.

À noite, tem mais ou menos uns cem alunos que não merendam. Uma parte é porque não precisam mesmo e não querem. Mas outros é porque têm vergonha. Eu já vi mesmo dizer porque eu chego assim pra eles e pergunto: Você não foi merendar por quê? Eu procuro saber se é porque ele não gosta da merenda, tudo mais. E respondem: 'Tenho vergonha, tia.... Eu tenho vergonha de ficar naquela fila'. Aí, quando a maioria dos alunos saem do pátio, acaba a fila eu vou lá com a merenda, dou a eles e eles aceitam. Merendam ali onde estão. Acabar, vão lá e agradecem. (Marta).

Representar a merenda, vinculado-a à carência dos alunos e a suas precárias condições de vida, materializa-se, para as merendeiras, na imagem do aluno que desmaiou de fome e naquele que voltou das férias mais magro.

Nós já tivemos, nessa sala de aula aqui, um aluno que desmaiou de fome. Agora não, mas nós já tivemos exemplo assim. Porque ele saiu de casa pra cá pensando que aqui tinha merenda e quando chegou aqui não tinha. Ele

não tinha comido nada em casa. Mas a gente veio e perguntou assim: Por que você não tomou café antes de sair? 'Porque lá em casa não tem'. A gente procurou a mãe dele e ela chegou pra nós e disse que tava em casa olhando os outros também, que não tinha nada em casa pra comer. Só fez dar uma agoniuzinha, na cadeira, o bichim. (Marta).

É a coisa mais bem feita do mundo é essas escolas terem essa merendinha escolar. Olhe, aqui antes, quando não tinha colônia de férias, menino, tinha aluno que voltava tão abatido pra escola, quando começava a aula. A gente notava sim. Hoje em dia, com essa colônia de férias, eles já não passam aquele mês sem ter alimentação, que a colônia de férias tem também. Mas a gente notava, a gente notava a criança mais magra. (Socorro).

Ademais, no discurso das merendeiras como profissional, a merenda escolarizada teria significado perda de um poder, que ela exercia no espaço da escola, quando a administração dessa atividade era centralizada. Esse poder decorria do controle e responsabilidade de guarda que tinha sobre os gêneros alimentícios estocados e a autonomia para elaboração dos cardápios. Atualmente, esse controle é exercido pela direção administrativa e coordenação financeira da escola. Como pessoas especializadas na arte de cozinhar, elas agora se sentem discriminadas porque não têm controle sobre a despensa, não elaboram o cardápio e suas opiniões não são consideradas no momento do planejamento das compras. Também afirmam que depois da escolarização da merenda, a situação piorou tanto na qualidade como na quantidade. Comparando o agora com o antes, esse assunto emerge em seus discursos:

De primeiro, dava pra eu prever o que ia ser servido a semana inteira. Era assim: a merenda vinha mesmo do governo e ele mandava já aquele cardápio e a gente sabia tudo que ia fazer. Mas hoje em dia, eu só sei o que vou fazer depois que chego na escola. Aí é que sei o que foi feito no outro turno. Logo que a Margarida entrou, eles fizeram uma previsão para a semana inteira, mas depois deixaram assim mesmo. Eu até gostaria que os alunos escolhessem o que eles queriam comer pra mim fazer os gostos deles. Como eles dizem na televisão: 'o aluno é quem vai escolher a merenda'. Querendo dizer que vai ter coisas boas, mas eu não acho não. Eu acho que aquela merenda que o governo mandava antigamente era até melhor. Vinha tanta coisa diferente. (Socorro)

Às vezes, eu tenho liberdade de escolher os cardápios. Às vezes, a direção não combina, acha que não dá certo porque sai mais caro, alguma coisa assim. No caso, às vezes, eu gostaria de dar um bate-gute mais vezes, aí ela acha que a verba é pouca e não dá pra dar bate-gute porque é caro. Mas, às vezes, ela combina e diz: 'faça o que a senhora quiser'. Os cardápios antes era eu que fazia. Mas agora ela fez, quer dizer, ela não fez só porque eu ajudei. Cada dia botava a plaqueta da merenda, mas agora ultimamente não é comigo. Ela inventou de fazer, só que não está seguindo direitinho não. Ela me chamou e disse que ia fazer o cardápio. Antes era só eu que tirava a merenda. Agora não é só eu, todo mundo tira. Quando era só eu que tirava era mais fácil de organizar. Eu recebia. Antes se faltasse alguma coisa, eu podia pedir. Aí eu pedia de acordo

com o que estava faltando. Agora praticamente não tem cardápio porque eu chego aqui e, às vezes, nem sei o que vou fazer naquele dia. E o fornecedor não traz aquela merenda que a gente queria fazer naquele dia. (Júlia).

Na hora de planejar o que vai ser comprado pra merenda, era pra ser levado em conta os gostos dos alunos. Mas aí fazem aquela reunião com a gente e eu cito tudo isso que eu estou citando aqui: o que eles não gostam, aquilo que eles gostam mais. Quando chegam as compras, é tudo diferente. Uma vez eu falei pra Margarida que não adiantava nada essas reuniões porque a gente faz um plano e, quando vem, vem outras coisas. A escola com certeza autoriza isso porque se não autorizasse mandava voltar pra trás: não, vamos voltar porque veio isso assim, assim, que eu não pedi. Está desencontrado entre o que é decidido nessa reunião e o que é realmente comprado. (Júlia).

Assim, as merendeiras confirmam o desejo do aluno pelo alimento diferente, a não consideração dos desejos dos alunos na elaboração dos cardápios e percebem descompasso entre a proposta oficial, apresentada de forma espetacular na propaganda da merenda na televisão e o monótono e repetitivo cardápio que se põe em prática nas escolas.

6. A Merenda é só Sopa: "... todo dia é sopa, sopa, sopa e sopa".

Para o grupo de alunos envolvidos na pesquisa, uma turma de Ciclo II do turno da tarde, as representações acerca da merenda são elaboradas a partir de um enfoque diferente: à semelhança do recreio, a merenda é algo de que eles podem gostar na escola. Um gostar que depende

do cardápio, do tipo de alimento servido, da forma, do cheiro, do gosto e da higiene. As referências à merenda geralmente surgem quando eles emitem opinião sobre as coisas da escola das quais não gostam, ressaltando o predomínio da sopa, o descuido na feitura de alguns alimentos e a ausência daquilo que eles gostariam de comer. Assim, representam a merenda como o alimento que não corresponde aos gostos deles.

Eu não gosto de quando as professoras ficam fazendo curso porque a gente fica sem aula. (Luiz).

Eu não gosto da organização dessa escola, que é muito ruim. Das merendas, eu gosto de quase todas, mas quando é sopa... Eu vou falar toda vida isso: quando é sopa não presta, todo dia é sopa, sopa, sopa e sopa. E quando dá tipo um iogurte com bolacha, às vezes, a bolacha vem seca e nos outros dias, é sopa, sopa, mais sopa, sopa, sopa. (Paulo).

Eu não gosto daquele sanduíche porque ele vem com o ovo inteiro e tudo, a casca e tudo. Eu gosto do sanduíche daqui só quando tem carne. É só como sopa quando estou com muita fome. (Felipe).

Não gosto da sopa. Eu queria que todo dia, no lugar da sopa, fosse macarronada, ou iogurte com bolacha ou leite com nescau e bolacha. (André).

Essa não correspondência da merenda aos gostos e anseios não se restringe ao alimento em si, mas se aplica também à prática do

servir/consumir com seus instrumentos (bacias, pratos, copos e colheres) que às vezes causam repugnância.

Ah, os pratos e as colheres é tudo imundo e todo mundo reclama. Tem uma menina na classe que traz colher e copo de casa. Mas aí, eu limpo é na blusa mesmo. Tem umas colheres que ficam descascando aquele plástico e é gorduroso. Eco! (...) Em casa eu como é de garfo. Eu queria que aqui fosse prato de vidro, mas é ruim porque os meninos podem fazer é quebrar. Tudo bem que fosse prato de plástico, mas ao menos que lavasse direito, né. É todo oliento [gorduroso]. (Eliana).

As comidas preferidas pelos alunos são exatamente aquelas que raramente são ofertadas: iogurte com biscoito, suco⁸⁶ com sanduíche de carne, macarronada, leite achocolatado com biscoito ou pão. A raridade desses alimentos que, com exceção do iogurte que é mais caro, não se deve somente à opção forçada pelo produto mais barato decorrente do valor per capita de R\$ 0,13 (treze centavos de real), repassado pelo FNDE à escola, mas do predomínio da opinião dos administradores na elaboração do cardápio, tendo por base a representação de aluno carente, faminto e necessitado de um prato de sopa. Não importa se a sopa se repete ao ponto de atingir um nível elevado de rejeição, nem a privação do prazer e do deleite que o aluno sentiria ao ingerir sua comida preferida, mas a oferta de alimento encorpado com a finalidade de encher barriga. Até mesmo esta

⁸⁶ A pesquisa de Sabry (1990) afirma que o alimento mais sugerido para ser incluído na merenda escolar, foi a fruta *in natura* ou na forma de sucos e vitaminas. Esse estudo envolveu 317 alunos adolescentes de escolas do distrito de Fortaleza.

finalidade não se atinge, uma vez que a merenda é servida como "ração", apenas duas conchas de sopa.

Assim, a representação de merenda para o aluno emerge, por um lado, como um alimento saturado pela oferta, que geralmente não corresponde à sua vontade e sem relação com sua ida à escola; por outro, a merenda desejada se orienta para comidas diferentes daquelas que eles comem em casa.

Contudo, no dia-a-dia da escola, os alunos conseguem burlar a imposição prática da "merenda-ração" e conseguem aumentar, quando se trata de uma comida predileta, a quantidade a ser distribuída para cada aluno. Aproveitando-se da flexibilidade da distribuição feita em sala, eles assim procedem: ao comparecerem à cozinha para receber a bacia de merenda, informam à merendeira um número de colegas superior aos que estão em classe. Dessa forma, a quantidade enviada àquela turma permite que consumam além da quantidade habitual ("uma caneca pra cima do meio", duas conchas, etc.). Outro procedimento, que é mais raro, consiste em retornar à cozinha, após a bacia ter sido esvaziada na classe e falar para a merendeira que a merenda não deu para todos e necessitam de mais. São procedimentos que evidenciam o descompasso entre a operacionalização da política de alimentação escolar e a satisfação de seus usuários.

Ao contrário do que afirmaram diretores, professores e merendeiras, no discurso dos alunos, em nenhum momento, a merenda é associada à frequência⁸⁷, pois eles sabem com muita clareza o porquê de estarem frequentando a escola:

⁸⁷ Sobre esse assunto, Sabry (1990, p. 27) afirma que "ao indagar se o adolescente ia à escola por causa da merenda escolar, 292 (92,1%) afirmaram que a sua ida à escola não dependia da merenda escolar, demonstrando com isto que, apesar da precariedade do ensino público, a escola ainda é vista como local de aprendizagem". A autora conclui que "a merenda escolar não é um atrativo para a frequência escolar da maioria dos adolescentes pesquisados, mesmo 22% tendo afirmado ser a única refeição certa do dia" (p. 37).

Eu venho pra escola pra estudar, ler e aí ter um trabalho bom. E trabalhar igual a meu pai. Mesmo que acabasse a merenda eu vinha. (André).

Eu quero acabar os estudos e eu vou ser veterinário. E aí eu vou ajudar minha mãe. (Felipe).

Eu venho assim pra aprender ler, estudar e ter um trabalho decente, que ganhe, assim, dois salários por mês. (Paulo).

Eu só vou sair da escola com dezessete anos. Quando eu tiver dezoito, eu vou pro Exército. Depois, eu termino o Exército e vou ser advogado, pra sempre. (Luiz)

... E eu vou ser pedreiro. (Valdomiro).

Para a maioria dos alunos a escola significa, portanto, possibilidade de conseguir um emprego bom, suficiente para se manter e ajudar a família. Não há discriminação quanto à opção por ocupações manuais, mais árduas como pedreiro, motorista, trocador de ônibus. O que importa é o trabalho como fonte de renda, sem grandes sonhos materiais relacionados ao dinheiro e ao poder. Confirmando essa expectativa de preparação para o trabalho⁸⁸, via escola, está o depoimento de uma merendeira que também é mãe de aluno da escola:

⁸⁸ Lins (2001, p. 8) afirma que as representações de famílias em desvantagem social sobre a escola mostram que "o eixo de sustentação feito na instituição escolar e na escolarização ancora-se no tripé qualificação individual, perspectiva de inserção no mercado de trabalho e perspectiva de mudança de vida".

O estudo pra nós é aquele tipo assim: o rico, lá fora, ele tem o estudo do filho como uma obrigação, né. Quer que ele seja um médico, um engenheiro; seja isso, seja aquilo. Nós, não. O filho do pobre não chega a isso. Então, eu acho que os pais aqui é assim: se ele estudou assim um período que dê pra ele conhecer as ruas, andar, botar um carregão de caranguejo e entrar numa rua e sair noutra e saber onde tá, tá bom. É o prático. Fez a oitava série, pronto. Tá entendendo? Nós não tem aquela esperança não: o filho vai estudar que ele vai ser isso porque não vai. Vai parar por ali. Fez o segundo grau, pronto, parou. Fica mais difícil pro nosso lado. Não é que nem o rico lá que não fica não. Ele dá o jeito dele e paga o colégio do filho e faz isso, faz aquilo e continua até ele ser alguma coisa. E nós não. Pára por ali. É por isso que eu lhe digo: o interesse não é tanto do pai não, é do menino; ele vai até onde ele vê que dá. Ali ele vai, abandona na oitava série, no primeiro ano, que nem as minhas meninas, que fizeram o primeiro e abandonaram; não querem mais nem saber. (...) É, as nossas esperanças são muito poucas! (Marta).

Como fica evidente, as representações que os alunos elaboram sobre a merenda difere significativamente das elaborações expressas pelo grupo de diretores, professores e ainda pelo grupo de merendeiras. Isso reflete as assimetrias existentes entre os dois grupos (alunos e professores/gestores), que ocupam posições diferentes, tanto no meio social quanto no interior da escola. Assimetrias que, no espaço escolar, revestem-se de poder para administradores/professores e geram ausência de participação dos alunos e seus pais nas decisões sobre assuntos da escola.

Ademais, as merendeiras, apesar de pertencerem ao meio social dos alunos, elaboram representações sobre a merenda aproximando-se mais daquelas dos professores/gestores porque já vivenciam há muito tempo, no mínimo quinze anos, o cotidiano escolar, impregnando-se das representações que ali circulam e que naturalizam a afirmação de que o aluno vai à escola, principalmente, por causa da comida.

Levando-se em conta que predominam no planejamento e na organização das disposições práticas da merenda as representações do professor, divergente daquelas elaboradas por alunos, é compreensível a insatisfação desses com essa atividade.

Apesar dessa insatisfação, a forma como os alunos se referem à merenda, em que predomina a reclamação, pode ter sofrido interferência da situação de não participantes das decisões da escola vivida por eles nesse espaço, onde predomina a voz e a vontade das pessoas que ocupam as posições mais altas na hierarquia interna. O fato de pela primeira vez chegar alguém para ouvi-los desencadeou um processo de emergência da vontade de externar tudo que eles sentem e não podem expressar porque são considerados, na maioria das vezes, como massa que não tem o que comer, com poucos ou nenhum objetivo relacionado ao processo formativo em si que a escola pode proporcionar. Isso me fez optar por um trabalho mais árduo de levantamento de dados, que evoluiu de um grupo de 10 alunos, inicialmente planejado, para 25 porque me deparei com reações inesperadas ao revelar que a fase final de meu trabalho não envolveria a turma toda. Tal atitude soava para eles como um tratamento clientelista que já conhecem muito bem, apesar da idade entre oito e dez anos, pois no dia-a-dia da escola vivenciam situações em que outros alunos por serem filhos e/ou parentes de

funcionários da escola ou ainda preferidos da professora recebiam uma porção maior de merenda, podiam repeti-la na cantina, arengar com os colegas e não serem punidos, dentre outras. Então, sentiam-se discriminados. Ademais, a prática de burlar a pouca quantidade de merenda também pode ser entendida como uma reação de contestação da não participação deles nas decisões da escola, inclusive sobre a merenda.

7. A merenda é importante, porém grosseira, fraca; pouca, sem sustância e sem relação com a frequência do aluno

As representações sociais sobre a merenda escolar, elaboradas por mães de alunos, oscilam entre o enfoque nos aspectos negativos e positivos e a ênfase na forma de como deveria ser. Esse último decorre do predomínio dos aspectos negativos e indica o que gostariam que os filhos comessem na escola, sobretudo comidas diferentes daquelas "habitualmente" consumidas em casa e daquelas servidas na escola.

Os aspectos negativos da merenda estão relacionados com a composição da merenda, considerada como fraca, sem sustância e servida em pouca quantidade. Representam-na como repetitiva, com o gosto inadequado e descuidada na feitura e distribuição. Ademais, pode afetar o ritmo alimentar da criança em casa.

A merenda eu acho que não é muito boa não. Se é sopa, é muito oleosa. Tem dias que eles chegam aqui e dizem: a sopa tava só o óleo. Tem dias que a sopa tava salgada demais ou insossa. Tem dias que não tem. Tem dias que não tem água. Comer uma comida assim e nem ter água pra beber! O cuscuz é seco, seco.

Quando é bolacha, é só cinco pra cada aluno. (...) Eles já chegam em casa com fome. Eu acho também que a alimentação da escola não é forte o suficiente. É pouca e não tem a sustância necessária. (Ruth).

Geralmente a merenda daqui é mais sopa de carne, sopa de galinha e eles [alunos] já estão enjoados. Quando é sopa de carne, a merenda que faz à tarde ainda fica pra noite porque eles não gostam e comem pouco. Alguns nem comem. (...) Quem estuda à tarde, come o baião em casa; quando chega no colégio, baião de novo. Deveria variar mais. (...) Comer baião na escola, nove horas da manhã, quando ela chega em casa é claro que não almoça direito porque tem comido lá. A criança quer um lanche, uma coisa diferente. Mas só coisa cozida, coisa cozida. (Ana).

Os meus filhos não gostam muito de sopa de carne. De baião também. É que eles estão abusados da sopa. Não é só eles, mas os outros também. Quando é sopa de carne, eles não fazem nem questão; às vezes, nem procuram. Comida grosseira é muito pesada e atrapalha até a janta deles. Deixa a criança cheia a tarde todinha. Atrapalha demais. Quando é à noite, em casa, não querem nem saber de janta; só querem, assim, um leite. (Marlene).

Os meus que estudam de manhã, a merenda não atrapalha o almoço não, quando a sopa é mais pouca, mais fina e não é que nem o baião que é mais pesado. Quando é uma comida mais pesada, eles chegam e nem procuram comida. Quando é lá pra uma duas horas da tarde é que eles vão procurar comida. (Letícia).

Em poucos momentos a sopa aparece como um alimento preferido dos filhos, sendo logo substituída por outro mais preferido. Nota-se que o gosto atribuído pela mãe à sopa ou ao baião-de-dois servidos na escola está mais relacionado com a satisfação biológica, pois quando falam que a sopa estava boa, fazem no sentido de ocorrência esporádica, indicando que usualmente ela não é gostosa. A ênfase no destaque positivo da merenda está em motivo de ordem prática: a não procura de alimento pelos filhos quando chegam em casa. O prazer mesmo do gosto, a satisfação completa estaria em outros alimentos, que apesar de preferidos têm frequência de distribuição mínima ou nula na escola.

Eu acho muito boa essa merenda lá no colégio. Porque, às vezes... às vezes, não, porque toda vida eles merendam... Porque quando eles chegam aqui, eles dizem: não, mãe, eu merendei lá no colégio; mãe, a sopa hoje estava tão gostosa. Hoje estava tão boa. Eu pergunto: de que era? Eles dizem se era de frango ou de carne. Pronto, ali, eles chegam e não vão mais procurar comida Por que? Porque já têm merendado no colégio. Mas eles acham muito bom mesmo é no dia que é mingau de massa de milho com leite. Aí, na hora que eles chegam, eles dizem: mãe, hoje, eu comi duas copadas porque era mingau de milho com leite. É o que eles mais preferem: o mingau de milho e o baião com carne do sul. Mas o mingau sai muito pouco, é muito difícil. Assim, é difícil ter o mingau e o cuscuz com carne. O baião também é meio difícil, mas... (...) Eles gostam muito também quando é suco ou então nescau. Eles dizem: Oh, hoje é suco de goiaba. Ou então nescau. Todas as merendas eles acham bom,

mas de todas as que eles mais acham bom é o mingau e o baião com carne do sul. Eles gostam demais. (Letícia).

Está ausente no discurso das mães, a afirmação presente na fala dos professores e gestores de que o aluno vai à escola por causa da comida. Quando essas mães são instigadas sobre o assunto, elas dizem que muitos alunos vão pelo atrativo da merenda porque é mais fácil estudar quando há merenda, mais difícil quando não há e é ruim ficar o longo período da aula sem se alimentar. Quando questionadas sobre a relação e frequência do aluno e merenda, conforme afirmam os professores, apenas uma das mães disse ter notícia de aluno que iria só para comer; seria uma criança que mora na favela, nas ruas de baixo ou numa rua mais embaixo daquela em que ela mora.

Porque tem muitos alunos que vão a maior parte por causa da merenda. Porque muitos dizem assim: Ah, hoje não tem merenda, não, eu não vou; a gente vai ficar com fome até onze horas, eu não vou, não. Aí, quando diz assim hoje tem merenda, eles dizem: Ah, hoje eu vou porque tem a merenda. Essa merenda é uma coisa muito importante para os alunos. Tem muitos que dizem assim... O meu mesmo era o primeiro a dizer: Ah, hoje não tem merenda, vamos merendar bastante [em casa], de manhã, porque nós vamos ficar até onze horas sem merenda. O meu era o primeiro a dizer. Eu posso dizer: assim como o meu pode dizer, os outros também dizem do mesmo jeito. Porque dizendo que vai ter merenda, eles nem fazem questão. Tem uma menina minha que estuda de manhã, quando tem merenda lá, quando ela está

estudando, aqui ela nunca merenda não. Ela só faz se levantar, tomar banho e vai-se embora. Ela não bebe café de manhã; ela não merenda de jeito nenhum, de manhã, pra merendar lá no colégio. (Letícia).

Eu acho que muitas crianças vão por necessidade; tem alguns casos que eles vão mais só por causa da merenda. E não sei assim de um caso que conheço, mas sei por uma pessoa que me falou. (Ruth).

Por que a merenda não possui relação com a frequência dos alunos no discurso dos pais? Assim como na fala dos alunos, as mães afirmam procurar a escola em busca de educar seus filhos, o que resultaria na melhoria das condições materiais de vida, via trabalho. Ademais, outros motivos movem essa procura como a preparação para a convivência social⁸⁹, a proximidade de casa, o que dá tranquilidade porque o filho não se arrisca bairro afora, expondo-se à violência e às drogas. E a merenda? É muito importante e motiva o aluno, como se afirmou acima, mas em se tratando especificamente da relação da família com a escola, da procura pela escola, a merenda passa ao largo, mas é "uma coisa que podia acabar e não podia acabar".

O que eu espero da escola é que eles possam aprender porque, quando a gente matricula, quer que eles vão e aprendam. Às vezes, não

⁸⁹ Conforme Lins (2001, p.4), "a busca dos pais pela escolarização dos filhos articula-se com o fato de que o sujeito escolarizado é cercado por sinais que o distinguem do não escolarizado. O escolarizado geralmente é bem sucedido profissionalmente, possui maior poder de consumo, além de gozar de certo prestígio diante de seu grupo, saber se expressar com fluência, desenvolver argumentos bem estruturados e conseguir estabelecer respeito perante o grupo, sendo muitas vezes procurado por outros por ser considerado aquele que detém o saber e por isso acaba virando referência entre os seus".

encontra uma professora boa ou a escola... Assim, por exemplo, esse ano [2000] teve a greve e atrasou bastante. O objetivo é aprender mesmo. Não assim só as matérias, a gente tem que aprender todo um convívio social. Aprender a se comportar. Acho isso importante também. Ser alguém na vida, uma pessoa bem instruída. Hoje em dia, a pessoa sem estudo não é nada. Se a pessoa não estuda, ela está sempre no mesmo lugar. (Ruth).

Eles [pais] procuram a escola mais pelo estudo e porque a escola é boa e mais próxima de casa. A merenda seria uma coisa que podia terminar e não podia terminar. (...) Da educação deles, eu espero que sejam bons filhos pra mim e bons alunos daí do colégio. Com o estudo, espero que se transformem em pessoas boas porque a pessoa sem estudo não é nada. Só o que espero deles é eles serem bons alunos daí dessa escola, do jeito assim... do jeito que eles quiseram... do jeito que tem essas pessoas... do jeito que é o senhor. O que eu espero é que meus filhos sejam desse jeito. (Letícia).

Da escola, eu espero que eles sejam bons filhos pra mim, que eles aprendam para serem umas pessoas... Espero trabalho pra eles. Eu procuro a escola mais pelo futuro pra eles. Eu matriculo por causa do estudo. O Francisco Leonardo tá mais adiantado; vai entrar na quinta. Saber ler e escrever, tirar conta. Sabe muita conta, que as meninas [professoras] se admiram dele. Tô muito contente com ele. (...) A colônia de férias eu procuro porque é uma coisa boa pra eles não estarem no meio da rua, dá alimentação deles. (Lúcia).

Da escola, eu espero uma melhora pra eles; espero tudo de bom. A gente espera da escola uma melhora de trabalho mesmo porque, hoje em dia, que não tiver o segundo grau não tem direito a um trabalho melhor. E a pessoa que não sabe ler não tem direito a um trabalho. No meu entender, os pais esperam mais coisa da escola para os filhos; não matriculam só pela merenda. Eles pensam numa melhora para os filhos. (Ana).

Enfim, a dimensão do deveria ser das representações sobre a merenda; alimentação adequada, forte (com sustância), gostosa, temperada, variada e coisa diferente. Todas essas características procuram ultrapassar os aspectos dessa atividade que incomodam alunos e seus pais. Essas pessoas vivem uma realidade de carência alimentar. Suas dietas são monótonas e restritas ao feijão com arroz diário, acrescido alguma vez de uma mistura (ovo, presunto, mortadela, sardinha, etc.). Se o frango é raro, uma comida dos dias de domingo, a carne não faz parte dessa dieta. Complementando essa rotina alimentar, entra o café e o pão. Geralmente, não consomem leite, nem mesmo as crianças. Tendo como referência essa vivência, o que esses sujeitos esperam encontrar na merenda escolar? O diferente; o que não comem em casa: o leite, o suco, o sanduíche, o biscoito, a carne, o frango. A expectativa de uma alimentação melhor acompanha a expectativa de um lugar melhor (a escola) que suas casas e que pode fazê-los melhorar de vida. Ademais, comida envolve um conjunto de características que extrapolam o aspecto físico, biológico; envolve prazer, gosto, rituais de recusa ou rejeição, de aproximação das pessoas, de distinção social. Afinal, ninguém sai de casa para comer fora aquilo que come no seu dia-a-dia. Mesmo tendo

uma dieta precária, os alunos e suas famílias têm gostos, sensibilidade no comer, sonham com algumas comidas e esperam encontrá-las na escola.

É importante também que melhorasse ainda mais essa merenda. Assim, vamos supor, que cada dia fosse uma coisa diferente; mais diferente ainda. Repete muito a sopa, muito, muito. Você sabe, que essas crianças nossas aqui são muito carentes. Essa sopa eles já tomam em casa, às vezes, muitas vezes, à noite. A gente chega, à noite, faz uma sopa para as crianças tomarem. Eu acho que deviam botar outras coisas. Mais é sopa, mais é sopa. A sopa, o baião, eles já comem muito em casa. Querem mais uma novidade. (Ana).

Eu acho que deveria ser uma alimentação adequada e boa porque também dar qualquer coisa para as crianças ... (Ruth).

Se os alunos forem comer na escola o que eles já comem em casa, eles não vão gostar porque, vamos dizer assim, quando eles chegarem lá vão dizer: Vixe! Isso aqui eu já como em casa. Eles gostam mais do diferente do que eles comem em casa. (Letícia).

Eu digo que a merenda não é assim a vontade do aluno, acho que ele tem vontade de comer uma comida assim diferente, né. Era pra sopa ter batatinha, ter chuchu, ter cenoura. Uma carne cortada, um picadinho de carne. Ter salada de frutas porque uma vez a gente fez e eles adoraram. Mas mesmo assim, a merenda é importante pra eles. Chegou o recreio, ele merenda, e já volta pra sala com a cabecinha melhor pra fazer as tarefinhas dele, estudar a

lição, sem tá preocupado com a barriga. (Marta).

Deveria vir mais coisa líquida - um mingau, um nescau, um suco. No começo tinha bate-gute; não vem mais porque disseram que saía mais caro. Os meninos gostavam era muito. Acho que se diminuísse mais de comprar carne, comprar galinha, sobraria mais pra comprar leite. Melhorava mais porque eles comem mais, gostam muito e não atrapalhava tanto a refeição de casa. Uma criança comer um prato de sopa, uma merenda muito grosseira às três horas da tarde, com esse calor, passa o resto da tarde cheia. E voltar pra sala de aula pra estudar... O aluno está cheio, esbaforido; sente até mal. Ele precisa tá alimentado pra aprender, mas acho que a barriga cheia atrapalha. Tivesse assim um dia da semana que fosse suco por que os alunos iam dar mais valor a suco. Porque só um dia na semana é o leite, merenda líquida, e o resto da semana é merenda grosseira. Meus meninos é difícil eles quererem merenda quando é sopa porque já saíram almoçado de casa. Agora, quando é nescau ou suco, eles fazem questão, chegam até a repetir. (Marlene).

As representações das mães sobre a merenda escolar coincidem, então, com aquelas elaboradas por seus filhos alunos: não correspondem ao que gostariam de comer, é alimento grosseiro, sem gosto e sem cheiro, saturado pela repetição. O comer na escola é mais uma prática desenvolvida na escola, não determinante da frequência, mas que contribui no processo de aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa me permitem afirmar, por um lado, que as representações sociais acerca da merenda escolar, elaboradas pelos profissionais da escola, tendo como predisposição a concepção de aluno carente, necessitado de um prato de comida e que come qualquer coisa, gera um *habitus* correspondente que tende a orientar as disposições práticas relacionadas ao comer na escola (servindo repetidamente alimentos encorpados), à organização do trabalho pedagógico (elaborado em função da merenda) e à jornada escolar (reduzida em períodos de falta de alimentação). Ademais, as práticas relacionadas à merenda escolar que, no caso estudado, orientam-se somente por meio das representações dos profissionais da escola, atuam como elemento curricular de reforço à submissão dos alunos e tendem a naturalizar a situação de exclusão em que a maioria deles se encontra. Constatou-se ainda que não se sustenta a afirmação de que a merenda é o principal motivo da frequência do aluno à escola.

Por outro lado, permitiram-me ampliar o entendimento da merenda escolar em duas dimensões: da política e da prática escolar. No primeiro caso, pude compreender que o processo de emergência e desenvolvimento da política nacional de merenda escolar foi e continua permeado de outros interesses que não se relacionam com o propósito de alimentar o aluno da escola pública: interesses econômicos, ideológicos, políticos identificados ora com a produção, reprodução e expansão do capital internacional e nacional, ora com interesses de intelectuais da nutrição e objetivos político-eleitorais.

No âmbito da prática escolar, ao explicitar que atos de exclusão se desenvolvem através da merenda, uma atividade considerada sem vínculo ou sem vínculos significativos com o currículo escolar, evidencia-se o predomínio da prática docente e de gestão escolar orientadas por uma concepção instrumental de currículo, limitando-o às ações diretamente ligadas ao ensinar e ao aprender conteúdos e habilidades, prescritos nos parâmetros determinados pela política educacional vigente.

Por fim, aprendi que o estudo da realidade escolar, contemplando a voz do sujeito que aprende, é indispensável na identificação e compreensão de ações e discursos cristalizados; atos e falas cuja superação pode possibilitar a reconfiguração das práticas escolares, contemplando os objetivos, os anseios e os sonhos que os alunos e seus pais pretendem atingir com ajuda da escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? In: ABREU, Mariza (Org.). *Em aberto: merenda escolar*. Brasília: MEC/INEP, n.º 67, ano XV, jul./set., 1995a, p. 5-20.

_____. Alimentação escolar na América Latina: programas universais ou focalizados/políticas de descentralização. In: ABREU, Mariza (Org.). *Em aberto: merenda escolar*. Brasília: MEC/INEP, n.º 67, ano XV, jul./set., 1995b, p. 21-32.

_____. Experiências de "municipalização" da merenda: problemas e tendências atuais. In: ABREU, Mariza (Org.). *Em Aberto: merenda escolar*. Brasília: MEC/INEP, n.º 67, ano XV, jul./set., 1995c, p. 129-135.

_____. A escola possível e a merenda escolar. In: *Cadernos de Autoria: classes populares e educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 173-204.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: Vários. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 35-45.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. *Conhecimento oficial. A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1999b.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995a. Cap. 2, p. 39-58.

ARON, Raymond. Émile Durkheim. In: ARON, Raymond. *As etapas do pensamento socialógico*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 295-375.

BARREIRA, Maria do Socorro Chagas. A intervenção planejada e o discurso da participação. In: Vários. *A Política da Escassez - Lutas Urbanas e*

Programas Sociais Governamentais. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1991, p. 77-110.

BEZERRA, Adriano. *Barragem do Patu: descaminhos de uma obra*. Senador Pompeu - CE: mimeografado, s. ed., s.d.

BEZERRA, Francisco Maximiano. A descentralização da merenda escolar no Rio Grande do Norte: problemas emergentes. *Cadernos de Pesquisa n° 01 - Base de Pesquisa Estado e Políticas Públicas / Mestrado em Ciências Sociais*. Natal: UFRN, 1998.

BEZERRA, José Arimatea Barros. A alimentação torna-se ciência: os caminhos de um saber em busca de autonomia. In: VASCONCELOS, José Gerardo, JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães, FONTELES, José Mendes (Org.). *Ditos(Mau)ditos*. Coleção Diálogos Intempestivos n.º 1. Fortaleza: LCR, 2001, p. 198-206.

_____. Aspectos históricos da alimentação escolar no Brasil. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. *Seminários de Educação Brasileira. Cadernos da Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Ceará*, n.º 13 (1/2). Fortaleza: EDUFC, 1998a, p. 151-156.

_____. A merenda escolar no contexto de práticas educacionais emancipatórias. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). *Correntes Modernas de Filosofia da Ciência. Cadernos da Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Ceará*, n.º 10 (1/2). Fortaleza: EDUFC, 1998b, p. 71-74.

_____. *Comendo e aprendendo: merenda escolar e acumulação de capital e construção de cidadania*. Quixadá - Ce: Monografia (Especialização em Educação Popular em Saúde), Universidade Estadual do Ceará / Escola de Saúde Pública do Ceará, 1996.

_____. *A municipalização da merenda escolar: avanços e desafios*. Trabalho apresentado no II Encontro de Pesquisadores da UECE. Fortaleza: nov/1997, Anais, p. 226.

BOMFIM, Manoel. (1930). *Brasil Nação - realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães. *Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão*. São Paulo: Hucitec, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu - escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. Cap. 3, p. 67-69.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.º 39. São Paulo: Ática, 1994, p. 38-45.

BRASIL. *Constituição, 1934*. Coleção Constituições Brasileiras, v. 3. Brasília: Senado Federal, Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

CÁCERES, Florival. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1993.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de, NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1996.

CASTRO, Josué de. *Fisiologia dos tabus*. São Paulo: s.e., 1938.

_____. *Geografia da fome*. São Paulo: Brasiliense, 1959.

_____. *Geopolítica da fome*. São Paulo: Brasiliense, 1959(a).

_____. *O livro negro da fome*. São Paulo: Brasiliense, 1966.

CECCIM, Ricardo Burg. A merenda escolar na virada do século - agenciamento pedagógico da cidadania. In: ABREU, Mariza (Org.). *Em aberto: merenda escolar*. Brasília: MEC/INEP, n.º 67, ano XV, jul./set., 1995, p. 63-72.

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce, MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1998.

COIMBRA, Marcos, MEIRA, João Francisco Pereira de, STARLING, Mônica Barros de Lima. *Uma história da alimentação escolar no Brasil*. Belo Horizonte: MEC/INAE, 1982.

COIMBRA, Marcos. Dois modelos de intervenção nutricional no Brasil: PNS e PROAB. In: CASTRO, Cláudio de Moura, COIMBRA, Marcos (Org.). *O problema alimentar no Brasil*. Campinas: ALMED/UNICAMP, 1985.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *Influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização: um estudo experimental*. São Paulo: 1982. Tese (doutorado) - USP.

_____. Programa de merenda escolar. In: *Cadernos CEDES n.º 15: Fracasso escolar: uma questão médica?* São Paulo: Cortez, 1985.

COLLARES, Cecília Azevedo L., MOYSÉS, Maria Aparecida A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREIA, Telma de Barros. *Pedra: plano e cotidiano operário no sertão*. Campinas: Papyrus, 1998.

COSTA, Vera Lúcia Cabral(Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP / Cortez, 1999, p. 68-98.

COUTINHO, Antônio Osvaldo Nunes. *Alimentação do brasileiro: "uma visão histórica"*. In: *Saúde em Debate*, n.º 23. Londrina - PR, Centro Brasileiro de Estudos da Saúde, 1988, p. 32-39.

CUNHA, Euclides da. (1905). *Os Sertões: campanha de Canudos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DAMATTA, Roberto. *Torre de Babel. Ensaio, crônica, críticas, interpretações e fantasias*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

_____. Sobre comidas e mulheres. In: DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997b, p. 49-64.

DELPEUCH, Bertrand. *O desafio alimentar Norte-Sul*. Petrópolis: Vozes, 1990.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Classe média assalariada e representações sociais da educação: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). *Representações sociais e educação: algumas reflexões*. Coleção PPGEd, Série NEPERS, Vol. 1. Natal, RN: EDUFRN, 1997, p. 21-38.

DRAIBE, Sônia Míriam. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In:

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade - a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19-57.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FONSECA, João Pedro. *Merenda escolar: uma contribuição para seu estudo*. Tese de doutoramento/Faculdade de educação da USP. São Paulo: mimeografado, 1987.

_____. Municipalização da merenda escolar paulista. In: *Revista Educação Municipal* n.º 3. São Paulo: Vol. 1, dez/1988, p. 106-115.

FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAS, M. B. S. *Desnutrição e fracasso escolar: um novo olhar a partir de crianças capixabas*. Dissertação de mestrado. Vitória: mimeografado, 1995.

GARCÍA, Tarcísio. *Dicionário do Ceará - as palavras, as expressões e como usá-las*. Fortaleza: Prêmios Editora / Livrarias Livro Técnico, 2000.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a escola*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOLLANDA, Eliane. A merenda escolar pode ajudar a superação do fracasso escolar? In: ABREU, Mariza (Org.). *Em aberto: merenda escolar*. Brasília: MEC/INEP, n° 67, ano XV, jul./set., 1995, p. 57-62.

JODELET, Denise. *Representações sociais: um domínio em expressão*. Paris, PUF, 1991, p. 31-61. Tradução de SOUZA, Ângela T. Fortaleza: mimeografado.

JORNAL A FOLHA DE SÃO PAULO. Município da PB tem evasão de 30% nas escolas urbanas e 40% na zona rural provocada pela falta de merenda. *Cotidiano*, p. 4. São Paulo, 10/04/1996

JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE. Aplicação de recursos da merenda escolar não é fiscalizada. *Caderno Regional*. Fortaleza: Fundação Édson Queiroz, 22/02/2000.

_____. Umirim comprou merenda em empresa irregular. *Caderno Regional*, p. 4. Fortaleza: Fundação Édson Queiroz, 23/02/2000.

_____. Em Paracuru comida fica estocada no chão. *Caderno Regional*, p. 1. Fortaleza: Fundação Édson Queiroz, 24/02/2000.

_____. Prefeito de Paracuru acusa oposição de forjar fatos. *Caderno Regional*, p. 1. Fortaleza: Fundação Édson Queiroz, 25/02/2000.

_____. Comércio intermediário encare a merenda. *Caderno Regional*, p. 1-2. Fortaleza: Fundação Édson Queiroz, 26/02/2000.

JORNAL O ESTADO. O FISI e a mortalidade infantil. Fortaleza: s/e, 23/04/55.

JORNAL O POVO. Um bilhão passa fome e sede. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 10/09/98.

JORNAL O POVO. Escola diferenciada Tapeba em Caucaia reduz aulas por falta de merenda. Caderno Cidades, p. 17a. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 26/09/1998.

_____. Escolas de Aquiraz estão sem merenda. Caderno Cidades, p. 5a. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 26//03/2000.

_____. Editorial do O Povo que pede CPI da merenda vai para os anais da Assembléia Legislativa. Fortaleza; fundação Demócrito Rocha, 08/04/2000.

_____. Merenda escolar: Assembléia decide na sexta sobre instalação de CPI. Caderno Política, p. 10a. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 12/04/2000.

_____. CPI da merenda é barrada / Competência de fiscalização. Procuradoria rejeita CPI da merenda na Assembléia. Caderno Política, p. 13a. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 15/04/2000.

_____. Denúncia sobre merenda em Hidrolândia. Caderno política, p. 9a. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 03/06/2000.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

LAMARE, Rinaldo de. *Manual de alimentação escolar*. Rio de Janeiro: Victor Publicações, 1968.

LIMA, Eronides da Silva. *Mal de fome e não de raça: gênese e constituição da educação alimentar*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LIMA, Gérson Zanetta de. *Saúde Escolar e Educação*. São Paulo: Cortez, 1985.

LINHARES, Maria Yedda. *História do abastecimento: uma problemática em questão (1530 - 1918)*. Brasília: BINAGRI, 1979.

LINS, Carla Acioli. *A escola e a escolarização: as representações sociais dos pais*. São Luís: Cd-rom do EPENN, 2001.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A Medicalização da Raça: médicos, educadores e o discurso eugênico*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Fundação de Assistência ao Estudante: Portaria 459 - FAE. *Regulamentação do Processo de Descentralização do Programa de Alimentação Escolar*. Brasília: FAE, 1993.

_____. FNDE/DAAE. *Orientações básicas para o Programa Nacional de Alimentação Escolar*. Brasília: MEC/FNDE, 1998.

_____. Fundação de Assistência ao Estudante. *O controle da qualidade da merenda escolar a nível de municípios*. Brasília: FAE/DAAN, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1998.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOYSÉS, Maria Aparecida A. et al. *Desnutrição, rendimento escolar, merenda: uma querela artificial*. In: VALENTE, Flávio Luiz Schieck (Org.). *Fome e desnutrição: determinantes sociais*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 95-107.

MOYSÉS, Maria Aparecida A., COLLARES, Cecília Azevedo L. *Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda*. In: ABREU, Mariza (Org.). *Em aberto: merenda escolar*. Brasília: MEC/INEP, n.º 67, ano XV, jul./set., 1995, p. 33-56.

NEVES, Frederico de Castro. *Curral dos bárbaros: os campos de concentração no Ceará (1915 e 1932)*. In: *Revista Brasileira de História - representações*. São Paulo: ANPUH / Contexto, V. 15, n.º 29, 1995, p. 93-122.

NISKIER, Arnaldo. Escola ou restaurante? In: *Revista Brasileira de Saúde Escolar*. V. I, n.º 3/4, jul./out., ABRASE, s/l, 1990, p. 36-40.

NORONHA, Cecília dos Santos et al. Merenda escolar - mito ou realidade? In: *Arquivos Brasileiros de Medicina*. Rio de Janeiro: n.º 6, vol. 60, nov./dez, 1986, p. 481-486.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus, 1997.

PONTE, João Conrado Cavalcante da, CARNEIRO FILHO, José Olimar. *Dicionário de Medicina Popular*. Sobral: Secretaria de Cultura, Desporto e Mobilização Social / CEPEMA, 2000.

PROJETO BARUERI. Disponível em:
<http://www.abip.org.br/congrepan99/materia.htm>.

QUEIROZ, Raquel de. (1930). *O Quinze*. São Paulo: Siciliano, 1996.

REVISTA QUALIDADE EM ALIMENTAÇÃO. Ano II, n.º 8, mai.jun./2001. São Paulo: Ponto Crítico, 2001. Texto disponível em:
http://www.pontocritico.com.br/Revista/Telas/anteriores/integra_revista2.htm.

SABRY, Maria Olganê Dantas. Expectativas do adolescente em relação a merenda escolar no distrito de Fortaleza - Ceará. Fortaleza: Monografia de Especialização em Nutrição Humana, Universidade Estadual do Ceará, mimeografada, 1990.

SAMPAIO, Ivonete Maria de Souza. *Merenda escolar: um sanduíche de cidadania*. Quixadá, CE: monografia, mimeografado, 1998.

SAMPAIO, José Levi Furtado. *A fome e as duas faces do estado do Ceará*. São Paulo: Tese de Doutorado em Geografia Humana, Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, mimeografada, 1999.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M. Bousquet, COSTA, Vanda M. Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra / EDUSP, 1984.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. *A Escola Normal do Ceará: luzes e modernidade contra o atraso na Terra da Seca*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: mimeografada, 2001.

SUCUPIRA, Ana Cecília S. L. O ensino da saúde no espaço da escola e creches e a segurança alimentar. In: Anais do I Simpósio de Segurança Alimentar do Estado de São Paulo, realizado em São Paulo, de 21 a 23 de setembro de 1998, p. 15-17. Disponível em: <http://www.cip.saude.sp.gov.br/apresentação.htm>.

TEÓFILO, Rodolfo. (1890). *A fome - violação*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1979.

TESSER, Ozir, SOUSA, Antônia Marta de, OLIVEIRA, Emanuel Manu Barreto de. *Construindo Cidadania.. Relatório de Pesquisa sobre as condições da educação escolar nos municípios de Milhã, Acopiara, Cariús, Pedra Branca e Irapuan Pinheiro*. Senador Pompeu - Ce: mimeografado, 1993.

THOMPSON, John B. A metodologia da interpretação. In: THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 355-427.

VALLA, Victor Vicente, HOLLANDA, Eliane. A escola pública - fracasso escolar, saúde e cidadania. In: VALLA, Víctor V., STOTZ, Eduardo N. (Org.). *Educação, saúde e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes. *A política social de alimentação e nutrição no Brasil: do Estado Novo à Nova República*. João Pessoa: Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes(Serviço Social)/UFPB, 1988.

_____. *Acumulação de capital, corrupção e fome*. In: *Revista Saúde em Debate*, n.º 39. Londrina: CEBES, 1993.

VIANA, Solange Veloso. *Nutrição, trabalho e sociedade*. São Paulo / Salvador: Hucitec / EDUFBA, 1995.

VIEIRA, Isabel Cristina. *Métodos de aceitação em merenda escolar*. Campinas: Dissertação (mestrado) - Faculdade de Engenharia de Alimentos e Agrícola/ UNICAMP, 1981.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WILLIS, Susan. *Cotidiano: para começo de conversa*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Ricardo. *O que é fome. Coleção Primeiros Passos, n. 102.* São Paulo: Brasiliense, 1989.

ADERALDO, Mozart Soriano. *Velhas receitas da cozinha nordestina.* Fortaleza: EDUFC, 1981.

AGOSTINHO, Pedro. *Comida e presentes em tempo de passagem: aniversários de criança em Salvador, Bahia. Estudos Baianos, n. 14.* Salvador: EDUFBA, 1983.

ANDERY, Maria Amália et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.* Rio de Janeiro: Espaço e Tempo / São Paulo: EDUC, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, José Leopoldo Ferreira. *Medicina, leis e moral: pensamento médico e comportamento no Brasil (1870 - 1930).* São Paulo: UNESP, 1999.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

AQUINO, Maria Antônia de. *Orientações para a programação de alimentos. Série Alimentação Escolar n. 1.* Brasília: FAE, 1985.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar.* São Paulo: Cortez, 1996.

ÁVILA, Maria Marlene Marques. *Multimistura da alimentação alternativa: mito ou realidade?* Fortaleza: FUNECE, 2000.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais.* São Paulo: HUCITEC, 1993.

BEZERRA, José Arimatea Barros. *Campo de estudos da merenda escolar no Brasil: temas e enfoques de discussão*. Salvador: Cd-rom do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas - SP: Papirus, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Plantar, colher, comer: ideologia e práticas alimentares de camponeses. Um estudo sobre o camponato goiano*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

BRASIL. *Constituição, 1988*. Coleção Constituições Brasileiras, v. 7. Brasília: Senado Federal, Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

BRAUDEL, Fernand. O pão de cada dia. In: BRAUDEL, Fernand. *As estruturas do Cotidiano: civilização material, economia e capitalismo nos séculos XV - XVII*. V. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 89-160.

_____. O supérfluo e o costumeiro: alimentos e bebidas. In: BRAUDEL, Fernand. *As estruturas do Cotidiano: civilização material, economia e capitalismo nos séculos XV - XVII*. V. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 161-236.

CAMPOS, Eduardo. *A gramática do paladar: antepasto de velhas receitas*. Fortaleza: Casa José de Alencar / Programa Editorial, 1996.

CARDOSO, Ruth (Org.). *A aventura antropológica. Teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). *Construindo o saber: metodologia científica - fundamentos e métodos*. Campinas: Papirus, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Antologia da Alimentação no Brasil*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

_____. *História da Alimentação no Brasil*. V. 1. Belo Horizonte / São Paulo: Itatiaia / EDUSP, 1983.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da Alimentação no Brasil*. V. 2. Belo Horizonte / São Paulo: Itatiaia / EDUSP, 1983.

_____. Caça, pesca, domesticação de animais, agricultura e alimentação. In: CASCUDO, Luís da Câmara. *Civilização e cultura*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983, p. 290-440.

CASTRO, Anna Maria de (Org.). *Fome, um tema proibido: últimos escritos de Josué de Castro*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CIRNE-LIMA, Carlos. *Dialética para principiantes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde. In: *Cadernos CEDES n.º 15: Fracasso escolar: uma questão médica?* São Paulo: Cortez, 1985, p. 7-16.

COLLARES, Cecília Azevedo L., MOYSÉS, Maria Aparecida A. Educação, saúde e formação da cidadania na escola. In: *Educação & Sociedade*. Ano X, n. 32, abr./89. São Paulo: Cortez, 1989, p. 73-87.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. "Habitus" e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes, OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, GO: AB Editora, 1998, p. 117-130.

ENGEL, Magali. *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840 - 1890)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FALEIROS, Vicente de Paulo. *A política social do Estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1980.

FALEIROS, Vicente de Paulo. *O que é política social*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FISHER, M. F. K. *Como cozinhar um lobo* (como matar a fome em tempos de escassez). (1942). São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

FISHMANN, Roseli. Educação, alimentação e economia: uma relação de coerência ou de contradição? In: *Educação & Sociedade*. Ano VIII, n. 24, ago./86. São Paulo: Cortez, 1986, p. 75-98.

FLANDRIN, Jean-Louis, MONTANARI, Massimo. *História da Alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAMBOA, Sílvio Sanchez, FILHO, José Camilo dos Santos. *Pesquisa educacional: quantidade - qualidade*. Coleção Questões da nossa época n.º 42. São Paulo: Cortez, 1997.

GONDIM, Linda M. P. (Org.). *Pesquisa em ciências sociais: o projeto de dissertação de mestrado*. Fortaleza: EDUFC, 1998.

GOODY, Jack. *Cooking, cuisine and class: a study in Comparative Sociology*. New York: Cambridge University Press, 1982.

GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio, TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, EDIPUC-SP, Ação Educativa, 1996.

HAGETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS - Comida. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Ano 1, n. 4. Porto Alegre: UFRS / IFCH, 1995.

JORNAL O POVO. *Um terço da população do Ceará não tem instrução*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 03/10/99.

_____. *O mundo pertence a poucos*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 18/07/99.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LEME, Maria José Paes, PERIM, Maria da Luz Fernandes. *1, 2... Feijão com arroz! Educação alimentar*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LÉVI-STRAUSS. *O cru e o cozido*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEWIN, Zaida Grinberg. *A criança, os comerciais de televisão e a cultura alimentar: uma análise crítica*. In: *Educação & Sociedade*. Nº 43. Ano XII, dez./92. Campinas: Papyrus, 1992, p. 504-523.

LIMA, Gérson Zaneta de, COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico?* In: *Educação e Sociedade*. Ano VII, v. 20, jan./abr./85. São Paulo: Cortez, 1985.

LIMA, Nei Clara de. *A festa de Babette: consagração do corpo e embriaguês da alma*. In: *HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS - Comida*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Ano 1, n. 4. Porto Alegre: UFRS / IFCH, 1995, p. 71-83.

LINHARES, Maria Yedda. *De que se alimentam as teorias sobre a fome?* In: *Ciência Hoje (SBPC)*, Especial n.º 100, v. 17, maio. / jun. 1994. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1994, p. 44-51.

LOPES, João Teixeira. *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

LOWIE, Robert H. El fuego, la cocina y los alimentos. In: LOWIE, Robert H. *Antropologia cultural*. México / Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1940, p. 62-74.

MACLAREN, Peter. *A vida nas escolas*. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAIO, Marcos Chor, SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ / Fundação Cultural Banco do Brasil, 1996.

MELLO, A. da Silva. *Alimentação, instinto e cultura*. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1943.

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. In: MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Coleção Temas Sociais. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES, Maria Amélia Chaib. *Avaliação dos efeitos da merenda escolar em alunos da 1ª série do 1º grau na cidade de Paulínia - SP*. Campinas: Tese de Livre Docência / Faculdade de Engenharia de Alimentos e Agrícolas, UNICAMP, 1982.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 1, p. 7-37.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

MURRIETA, Rui Sérgio Sereni. *O dilema do papa-chibé: consumo alimentar, nutrição e práticas de intervenção na ilha de Ituqui, baixo Amazonas, Pará*. In: *Revista de Antropologia*. V. 41, n. 1. São Paulo: USP, 1998.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Fátima O. de, WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 104-117.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. A teoria da educação no conflito das racionalidades. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Tópicos de dialética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p. 203-225.

ONFRAY, Michel. *A razão gulosa - Filosofia do gosto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.º 39. São Paulo: Ática, 1994.

PAULA, Sérgio Goes de, BENJAMIN, César Queiroz. "... e o sertão de todo se apropriou à vida...". Um estudo sobre a fome e a seca no Nordeste. Petrópolis: Vozes, 1986.

PELIANO, Anna M. Medeiros, COIMBRA, Marcos. A descentralização da merenda escolar: o modelo funcionou no Rio. Funcionará em outros estados? In: COIMBRA, Marcos, CASTRO, Cláudio de Moura. *O problema alimentar no Brasil*. São Paulo/Campinas: Almed/Editora UNICAMP, 1985.

PINTO, Vera Lúcia Xavier. *Cozinha e imaginário: a história da alimentação pela literatura*. XIX Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste. Natal: mimeografado, 1999.

PORTELLA, Tarciana, Aamot, Daniel, PASSAVANTE, Zélito. *Homem-gabiru: catalogação de uma espécie*. São Paulo: Hucitec, 1992.

QUEIROZ, Raquel de. *O Não me deixes - suas histórias e sua cozinha*. São Paulo: Siciliano, 2000.

QUIVY, Raymond & VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

REIS, José Roberto Franco. "De pequenino é que se torce o pepino": a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. In: *Revista História, ciência e saúde - Manguinhos*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, v. 7, n. 1, mar. / jun. 2000, p. 135-157.

REVEL, Jean-François. *Um banquete de palavras: uma história da sensibilidade gastronômica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Ensaio de Antropologia brasileira*. São Paulo / Brasília: Companhia Editora Nacional / Editora UnB, Coleção Temas Brasileiros, v. 37, 1982.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVARIN, Brillat. *A fisiologia do gosto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 - 1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TORRES, Carlos Alberto, MORROW, Raymond Allen. *Teoria social e educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM MERENDEIRAS

- A aprendizagem sobre o cozinhar: quando aconteceu e com quem aprendeu;
- As vantagens e as dificuldades da função de merendeira;
- Opinião sobre o que a merenda significa para o aluno;
- As atitudes dos alunos quando falta merenda;
- A relação da merenda com a frequência dos alunos;
- A rotina da escola e os horários das atividades escolares em períodos de falta de merenda.

- Outro tipo de merenda que gostaria de servir aos alunos.
- Alimentos que têm maior aceitação e os mais rejeitados pelos alunos, dentre os servidos na merenda.

- Uma cena inesquecível relacionada com a merenda.
- Opinião sobre o modelo atual de gestão (escolarizada) da merenda escolar.

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES

- O trabalho de direção/articulação comunitária na escola;
- A relação da escola com a comunidade, atualmente;
- Os principais problemas da escola;
- As condições de estrutura e funcionamento da escola para cumprir com seu papel, fazendo com que o aluno a frequente e se escolarize;
- Opinião sobre a oferta de merenda ao aluno, no caso dessa escola;
- A alimentação escolar e a aprendizagem;
- Significado da merenda para os alunos;
- Merenda escolar e frequência;
- Um episódio/cena inesquecível relacionado/a com a merenda escolar;
- Atitudes e comportamentos dos alunos quando há merenda e quando falta;
- As alterações da rotina da escola em tempos de falta de merenda;
- Comparação entre a merenda centralizada, de antes, e a escolarizada de hoje.
- Opinião sobre o modelo atual de gestão (escolarizada) da merenda.

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS

- O acompanhamento dos resultados da aprendizagem dos alunos, pelos pais e pela direção da escola;
- Atividades e rotinas da escola que considera como impecilho ao seu trabalho. Caso indique a distribuição/consumo da merenda, questionar por que e que outra forma sugere;
- Opinião sobre o que, na escola pública, contribui para que o aluno tenha aprendizagem e frequência satisfatórias;
- A relação entre alimentação e aprendizagem;
- O opinião pessoal sobre a merenda escolar;
- A relação entre a oferta de merenda e a frequência do aluno à escola;
- Descrição de uma cena representativa de aspectos agradáveis/prazerosos da merenda escolar.
- Descrição de uma cena que considerou uma situação desagradável e/ou humilhante relacionada com a merenda.
- O significado da merenda para o aluno e para você, que também é consumidora;
- Atitudes dos alunos em relação a merenda;
- Ansiedade dos alunos em relação à merenda e/ou busca de maior consumo, na 2ª feira e 6ª feira. Especificar, em caso afirmativo;
- A reação dos alunos, em se tratando de aprendizagem, comportamento, nos períodos de falta de merenda;
- A forma de organizar a turma para o recebimento e consumo da merenda. Justificar.
- A existência ou não de projetos de ensino-aprendizagem, que tratem de alimentação/comida/merenda e/ou fome, dentre os eleitos para serem desenvolvidos nas turmas de ciclos. Em caso negativo, perguntar se os aborda nas aulas de ciências.

ANEXO D - QUESTIONÁRIO N.º 01, APLICADO AOS ALUNOS

1. O que você acha da sua escola?

2. Quais os dois principais motivos que fazem você frequentar a escola?

3. O que mais atrai você na escola?

4. O que você não gosta na escola?

5. O que a sua escola não tem, mas que você gostaria que tivesse?

6. Quais são seus colegas preferidos na escola?

7. O que você come na escola?

Aluno: _____

Ciclo: _____ Turno: _____ Data: ____/____/____

ANEXO E - QUESTIONÁRIO N.º 2, APLICADO AOS ALUNOS

1. Qual sua idade? _____
2. Em que lugar você nasceu?

3. Quais são as pessoas que moram em sua casa?

4. Quais as pessoas de sua casa que trabalham?

5. Onde são comprados os alimentos consumidos em sua casa?

6. Em casa, quantas vezes se alimenta por dia?

7. Que comidas você gostaria que existissem mais na sua casa?

8. Em sua casa:
() Sempre tem comida.
() Às vezes não tem comida. Quando é que não tem?

() Sempre falta comida
porque _____

ANEXO F - QUESTIONÁRIO N.º 3, APLICADO AOS ALUNOS

1. Você consumiu a merenda escolar **hoje**?
() Sim. O que achou dela?

() Eu não consumi a merenda porque

2. **Hoje**, você merendou alguma coisa diferente da merenda escolar?
() Não.
() Sim eu comi também

3. **Ontem**, você jantou?
() Sim, eu jantei

() Não, porque

4. **Hoje pela manhã**, você se alimentou?
() Sim, eu comi

() Não comi nada porque

5. Você almoçou **hoje**?
() Sim, eu comi

() Não almocei porque

Código: _____

ANEXO G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- As coisas preferidas na escola e aquelas das quais não gostam;
- A razão pela qual freqüentam a escola.
- Opinião sobre as professoras e a direção.
- Opinião sobre a merenda escolar: as preferidas, as que não gostam, as desejadas, os utensílios de distribuição/consumo (pratos, bacias e colhes de plástico);
- Comparação do comer na escola com o comer em casa;
- A escola quando não tem merenda.
- A razão de serem liberados mais cedo, nos dias em que não há merenda.
- Opinião sobre a justificativa das professoras de que os alunos pressionam para saírem mais cedo, quando não há merenda;
- As conseqüências decorrentes de sair mais cedo;

ANEXO H - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES

- Informações sobre as pessoas da família: quantidade de pessoas, quem trabalha, pessoas que estudam, local de origem da família;
- Expectativas em relação a educação escolar: o por quê da procura pela escola;
- Opinião sobre a escola e o trabalho voluntário que realiza na escola;
- Opinião sobre a merenda escolar: preferências dos filhos, rejeições; a influência da merenda na regularidade das refeições em casa;
- Merenda escolar e a frequência dos filhos à escola;
- Merenda e os hábitos alimentares de casa;
- A composição diária e semanal da dieta alimentar da família: o que mais comem, o que menos comem, os desejos e as recusas alimentares;
- O processo de aquisição de produtos alimentícios: onde compra, de que forma compra, quais as quantidades.

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROPRIETÁRIOS DE MERCADINHOS/BODEGAS

- As pessoas que fazem compras no/a mercadinho/ bodega: quem são, como vivem, onde moram;
- Os gêneros alimentícios mais vendidos;
- As formas de venda/compra de mercadorias;
- A seleção dos fregueses "da caderneta";
- A fome no bairro: quais pessoas, onde moram e como sobrevivem.