



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE
PROFISSIONAL**

MARIANA BELLONI MELGAÇO

**AS MERENDEIRAS DO DF: VOZ E SILÊNCIO NO PROGRAMA NACIONAL DE
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR**

**Brasília – DF
2021**

MARIANA BELLONI MELGAÇO

**AS MERENDEIRAS DO DF: VOZ E SILÊNCIO NO PROGRAMA NACIONAL DE
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza

**Brasília – DF
2021**

AS MERENDEIRAS DO DF: VOZ E SILÊNCIO NO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza.

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza – Universidade de Brasília (UnB)
Orientador

Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos – Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora

Prof. Dr. José Arimatéa Barros Bezerra – Universidade Federal do Ceará
Examinador

Profa. Dra. Thais Salema Nogueira de Souza – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Suplente

Dedico este trabalho ao meu companheiro de vida, Rodrigo, e aos meus filhos, Luiza e Gabriel, por serem meu acalento e pelas alegrias compartilhadas no dia a dia. E à minha “vó Mina” (*in memoriam*) pela sua presença constante em minha vida.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

AGRADECIMENTOS

Esse percurso foi permeado por muito amadurecimento e aprendizado. São vivências e conhecimentos construídos que me fazem hoje uma pessoa melhor do que quando comecei. Apesar de todo o aprendizado ao longo desse caminho, o processo de elaboração de uma dissertação é exigente, demanda tempo, gera angústias. E realizar um trabalho da magnitude que é uma dissertação de mestrado sob circunstâncias tão adversas foi um grande desafio. Por isso, eu agradeço a Deus por sua presença constante e por ter me dado força, coragem e inspiração para concluir este trabalho em meio à pandemia da COVID-19 e ao caos sanitário, político, social e econômico que estamos vivendo. Ao mesmo tempo, estar tão envolvida com este trabalho me deu sanidade mental e preencheu minha mente para seguir em frente em meio a tantas adversidades.

Este trabalho também só se tornou possível porque sou cercada de pessoas muito especiais, que me deram apoio ao longo desses dois anos de estudo. A contribuição de cada um, cada qual à sua maneira, foi fundamental nessa caminhada. Por isso, deixo registrado aqui meus agradecimentos:

Ao Rodrigo, meu companheiro de vida. São tantos os apoios que recebi de você! Esse trabalho só foi possível porque tive você ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por me acolher nas dificuldades, por acreditar sempre em mim, por me dar o suporte tecnológico diariamente e por entender as minhas ausências.

A Luiza e Gabriel, razões da minha vida, por trazerem tanta leveza e alegria na minha vida! Por preencherem meu coração de tanto amor!

Aos meus pais, Teresa e Osvaldo, por tantas renúncias que fizeram para me oferecer uma boa educação. Toda a base que tenho hoje veio de um trabalho incansável de vocês. Graças a vocês, sou o que sou hoje.

Às minhas irmãs, Marina e Marília, todo o meu amor por vocês! Sei que nunca estou sozinha!

A Wrsula e Diogo, minha família do coração. É um grande privilégio ter a companhia de vocês nesta vida.

À minha amiga Flávia, amiga querida que o FNDE me trouxe, companheira do mestrado e também da vida. Sem o seu apoio eu teria desistido logo de cara! Obrigada também por deixar meus dias mais divertidos!

Aos amigos que conheci nessa caminhada acadêmica, Karina e Kelly, pela companhia e pelo apoio recebido. Pelas trocas inestimáveis e fundamentais para a construção deste trabalho.

Às queridas amigas Luisete, Priscila e Patrícia, jardim da minha vida, que trabalham incansavelmente por um mundo melhor e que são grande inspiração para mim. Vocês foram um grande incentivo para a minha entrada na vida acadêmica.

Agradeço ao meu terapeuta João Milton, por me ajudar a encontrar a força interior necessária para começar e finalizar este trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza, por acreditar no meu trabalho e na minha capacidade, por toda a liberdade concedida na escrita deste trabalho e por compartilhar comigo um pouco do seu vasto conhecimento.

Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, meu local de trabalho, pelo reconhecimento da necessidade de formação de seus servidores e por permitir que ela aconteça.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília, pela oportunidade de formação e reflexão.

E, em especial, agradeço às merendeiras participantes desta pesquisa, que compartilharam comigo suas histórias, as dores e os prazeres desta profissão. A cada uma de vocês, dedico minha profunda admiração e respeito. Foi muito especial conhecer vocês!

Enfim, a todos que me apoiaram, acreditaram e torceram por mim!

RESUMO

O trabalho que se apresenta insere-se no estudo de uma política pública de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) de grande dimensão no Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O Programa possui, dentre suas diretrizes, a educação alimentar e nutricional, que deve estar inserida no processo de ensino e aprendizagem, perpassando o currículo escolar e ajudando a desenvolver práticas saudáveis de vida. Nesta pesquisa, teve-se, como objetivo geral, compreender os papéis das merendeiras no âmbito do PNAE, reconhecendo que estas não se limitam a um sujeito que desenvolve uma atividade restrita aos espaços da cozinha e refeitório escolar. Instigou-se a reflexão sobre a legitimidade e autorização que as merendeiras possuem para falar no e sobre o PNAE. Qual espaço e legitimidade tem as vozes das merendeiras? Ou são elas apenas silêncio? Foi utilizada abordagem metodológica com os seguintes instrumentos: a entrevista narrativa e a pesquisa documental, com seleção de sete merendeiras que atuam em escolas públicas beneficiárias do PNAE, no Distrito Federal. A narrativa biográfica permitiu entender as experiências e percepções das merendeiras sobre seu lugar dentro da escola e do PNAE. Para a análise documental, foram levantados os normativos e as iniciativas desenvolvidos pela Coordenação Geral do PNAE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação relacionados com o papel da merendeira no Programa. Para completar as informações, foi analisado o Projeto Político Pedagógico das escolas em que as merendeiras selecionadas atuam. A análise permitiu compreender que o trabalho de merendeira está permeado pelas desigualdades de classe, gênero e raça existentes, que se perpetuam pela formação social brasileira. As marcas do passado escravocrata e racista permanecem vivas nas estruturas social, econômica e política do Brasil. Todos esses fatores incutem no silenciamento das merendeiras dentro do contexto escolar e reforçam a posição de sujeito subalterno que ocupam. Enquanto sujeito subalterno, a sua participação na gestão escolar e o seu reconhecimento como educadoras e membros ativos da comunidade escolar ficam prejudicados. Sua atuação é, muitas vezes, reduzida a um papel meramente técnico e operacional e seus espaços são delimitados para a cozinha e o refeitório escolar. Apesar de as iniciativas e normativos do PNAE apresentarem potencialidades capazes de valorizar e reconhecer o papel educativo da merendeira, eles muitas vezes reforçam seu estereótipo voltado apenas para o preparo do alimento. Isso contribui para o seu desprestígio social e a consolidação da sua função enquanto sujeito subalterno e a consequente invisibilização de seus saberes. Como caminhos possíveis de valorização da merendeira e de fortalecimento da educação alimentar e nutricional nas escolas, este estudo apontou para a dialogicidade, a escuta ativa e sensível, a gestão democrática e participativa nas escolas. A constituição de espaços dentro do PNAE para discursos que não sejam apenas o hegemônico, mas daqueles que historicamente não tiveram o mesmo direito à voz ajuda a reconhecer e a valorizar os papéis da merendeira, contribuindo com a melhoria do PNAE e da alimentação escolar, fortalecendo a SAN e favorecendo o acesso ao Direito Humano à Alimentação Adequada.

Palavras-chave: Merendeira. Educação Alimentar. Alimentação Escolar. Políticas Públicas. Educação.

ABSTRACT

The present work focus on the analisys of a large public policy in Brazil on food and nutrition security (Segurança Alimentar e Nutricional - SAN), the National School Feeding Program (Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE). The Program has among its guidelines the food and food education that must be inserted in the teaching and learning process, going through school curriculum and helping to develop healthy life practices. In this research, the general objective was to understand lunch ladies' (merendeiras') roles within PNAE's scope, recognizing they are not limited to a subject who develops activity restricted to the kitchen and school cafeteria spaces. It instigated reflection on the legitimacy and authorization lunch ladies have to speak in and about PNAE. It talks about space and legitimacy lunch ladies' voices have. Or if they are just silence. A methodological approach was used with the following instruments: narrative interview and documentary research, selecting seven school lunch ladies who work in public schools that are PNAE's beneficiaries in brasilian Federal District. The biographical narrative made it possible to understand the lunch ladies' experiences and perceptions about their place within school and PNAE. For the documentary analysis, it selected norms and initiatives developed by PNAE's General Coordination related to the lunch ladies' role in the Program . To complete the information, it analyzed the Pedagogical Political Project of schools where the lunch ladies work. The analysis made it possible to understand that lunch ladies' work is permeated by the existing class, gender and race inequalities that are perpetuated by Brazilian's social formation. The marks of the past slavery and racism remain alive in Brazil's social, economic and political structures. All of these factors instill in lunch ladies' silencing within the school context and reinforce the position of subordinate subject they occupy. As a subordinate subject, its participation in school management and its recognition as educators and active members of the school community are impaired. Their performance is often reduced to a purely technical and operational role and their spaces are limited to the kitchen and school cafeteria. Although PNAE's initiatives and regulations present potentialities that are capable of valuing and recognizing the lunch ladies' educational role, they often reinforce their stereotyped aimed only at food preparation. This contributes to their social disrepute and the consolidation of their function as a subordinate subject and the consequent invisibility of their knowledge. As possible ways of valuing the lunch lady and strengthening food and food education in schools, this study pointed to dialogicity, active and sensitive listening, democratic and participative school management. The constitution of spaces within PNAE for speeches that are not only hegemonic, but those that historically did not have the same right to voice helps to recognize and value the lunch ladies' role, contributing to PNAE and school feeding's improvement, strengthening SAN and favoring access to Human Right to Adequate Food.

Keywords: Merendeira. Food education. School Feeding. Public policies. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios do silêncio conforme Orlandi (2007)	31
Figura 2 – Razão de rendimentos das pessoas ocupadas por raça e gênero	38
Figura 3 – Dados referentes a desigualdades sociais por cor ou raça	38
Figura 4 – Quarta capa dos livros distribuídos aos anos iniciais do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático no ano de 2019	232

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo referente a execução físico-financeira do PNAE	53
Quadro 2 – Descrição dos princípios das ações de EAN no processo de ensino e aprendizagem	62
Quadro 3 – Dados da Jornada de EAN por ano, número de e escolas inscritas, as que concluíram e o número total de atividades realizadas pelas escolas	64
Quadro 4 – Descrição dos temas trabalhados na Jornada de EAN por ano	65
Quadro 5 – Dados do PNLD por ano: números de exemplares distribuídos, de alunos e escolas beneficiados	67
Quadro 6 – Elementos da comunicação no contexto da educação alimentar e nutricional	71
Quadro 7 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – CAPES	77
Quadro 8 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – Scielo	78
Quadro 9 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – BDTD	79
Quadro 10 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – Google Acadêmico	79
Quadro 11 – Fases principais da entrevista narrativa e suas regras	89
Quadro 12 – Dados do Programa de Alimentação Escolar do Distrito Federal (PAE-DF) referente ao ano de 2019	95
Quadro 13 – Dados referentes ao repasse do PNAE para a SEEDF no exercício de 2020	96
Quadro 14 – Descrição dos itens analisados na pesquisa documental	173
Quadro 15 – Descrição das notas técnicas referentes ao PNAE elaboradas pela coordenação do PNAE	178
Quadro 16 – Descrição das possíveis atividades do manipulador de alimentos do PNAE	180
Quadro 17 – Descrição das perguntas que compõem o monitoramento do PNAE feito pelo FNDE	187
Quadro 18 – Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição do vínculo trabalhista das merendeiras e a região administrativa das escolas	85
Tabela 2 – Descrição dos dados das entrevistas com as merendeiras	91
Tabela 3 – Sistematização do perfil socioeconômico das merendeiras entrevistadas	98
Tabela 4 – Dados relacionando a média do orçamento familiar mensal com o vínculo trabalhista e o número de pessoas que moram na casa da merendeira	100
Tabela 5 – Classes sociais e merendeiras do DF	100
Tabela 6 – Dados relativos à identificação das merendeiras, das escolas e a presença de atividades de EAN e com as merendeiras no PPP	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
CGPAE	Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPGEMP	Programa de Pós Graduação em Educação - Modalidade Profissional
UnB	Universidade de Brasília
EAN	Educação alimentar e nutricional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SciELO	The Scientific Electronic Library Online
RIUnB	Repositório Institucional da UnB
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
DF	Distrito Federal
PPP	Projeto Político Pedagógico
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais
LOSAN	Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
EEx	Entidades executoras
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
TCU	Tribunal de Contas da União
CGU	Controladoria Geral da União
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
CECANEs	Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar
REBRAE	Rede Brasileira de Alimentação Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PeNSE	Pesquisa de Saúde do Escolar
PSE	Programa Saúde na Escola
PAE-DF	Programa de Alimentação Escolar do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Educação do DF
GDF	Governo do Distrito Federal
GADEP	Gerência de Apoio e Desenvolvimento de Pessoas
SUGEP	Subsecretaria de Gestão de Pessoas
SUAG	Subsecretaria de Administração Geral
NUGINF	Núcleo de Gestão da Informação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Importância da alimentação: dimensão social e cultural	19
1.2 Formulação do problema de pesquisa	24
1.3 Objetivos	26
1.4 Justificativa	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 A arte de cozinhar e suas relações com raça/etnia, gênero e classe	36
2.2 Sobre a colonialidade e sua intersecção com raça e gênero	39
2.3 PNAE: espaço de educação e saúde	44
2.3.1 Políticas públicas educacionais e a desigualdade social no Brasil	45
2.3.2 Apresentação do PNAE: histórico, dimensão, objetivos e diretrizes	50
2.3.3 Os marcos legais da educação alimentar e nutricional	57
2.3.4 A educação alimentar e nutricional e o PNAE	62
2.3.5 Educação alimentar e nutricional a partir de um pressuposto dialógico.....	70
2.3.6 Desafios da educação alimentar e nutricional e o objeto deste estudo	73
2.4 Estado da arte	77
3 PERCURSO METODOLÓGICO	82
3.1 Caracterização da pesquisa	82
3.2 Sujeitos da pesquisa e seleção	84
3.3 Instrumentos	86
3.3.1 Entrevista narrativa.....	86
3.3.2 Pesquisa documental.....	92
3.4 Tratamento e análise dos dados	93
4 AS MERENDEIRAS DO DF: IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS	94
4.1 A alimentação escolar no Distrito Federal	94
4.2 As merendeiras e a terceirização da alimentação escolar no DF	96

4.3	Entendendo o perfil socioeconômico das merendeiras	98
4.4	O trabalho das merendeiras	103
4.4.1	Contextualização da profissão	104
4.4.2	O ingresso na profissão: necessidade ou escolha?.....	108
4.4.3	Os prazeres.....	117
4.4.4	As dores	123
4.5	As Merendeiras e o Programa Nacional de Alimentação Escolar	136
4.5.1	A merendeira como educadora	136
4.5.2	O que as merendeiras sabem sobre o PNAE?.....	144
4.5.3	O cardápio da alimentação escolar a partir do olhar da merendeira	150
4.5.4	A relação merendeira e nutricionista	155
4.5.5	A capacitação como estratégia de valorização da profissão	160
	5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	165
5.1	Artigo – Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE	165
5.2	Projetos político pedagógicos e ausências	190
	6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
	REFERÊNCIAS	202
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	226
	APÊNDICE B – Questionário de Perfil	227
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Narrativa	228
	APÊNDICE D – Comprovante de Submissão do Artigo	229
	APÊNDICE E – Produto Técnico	230

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória de formação, a graduação no curso de Fonoaudiologia, foi inicialmente guiada pelo meu interesse na área de saúde. Ingressei na graduação em 2002 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O curso sempre teve um vínculo com a educação e questões pedagógicas e, ao longo da graduação, me aproximei dessas questões: educação e saúde.

A educação oferece um vasto campo de atuação para a Fonoaudiologia. Na escola, o fonoaudiólogo pode atuar na prevenção e na promoção da saúde, especialmente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral, letramento e alfabetização. Assim, a atuação desse profissional vai além da identificação de dificuldades ou alterações no desenvolvimento da comunicação oral e escrita e da audição. Ele pode atuar juntamente com a equipe escolar na elaboração de projetos e atividades pedagógicas que otimizem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A graduação em Fonoaudiologia da UNICAMP é ofertada pela Faculdade de Ciências Médicas, mas, oferece uma formação multidisciplinar. O curso possui uma base nas ciências humanas, ofertando disciplinas que abrangem questões da educação, de políticas públicas e estudos da família.

Outro ponto importante oferecido pelo curso refere-se aos estágios. Passamos por várias instituições, tendo a oportunidade de conhecer diversos campos de atuação, tanto da fonoaudiologia clínica quanto comunitária. Tive a oportunidade de estagiar em uma escola pública e, dentre as várias atividades que desenvolvemos, destaco a avaliação da mastigação das crianças, observando todo o processo da alimentação e merenda escolar. Nesse momento, me envolvi com a alimentação e a escola sem saber que o futuro me reservava justamente essa temática conjunta – seja em relação ao campo de trabalho ou a uma área de estudo e pesquisa.

Em 2008, após dois anos de graduada, ingressei no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹ (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio de concurso público para o cargo de Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais. Fui lotada na Diretoria de Ações Educacionais, primeiramente na Coordenação de Apoio ao Transporte Escolar, em que trabalhei na execução do Programa

¹ Criado pela Lei nº 5.537/1968 (BRASIL, 1968), o FNDE é uma autarquia federal responsável por executar ações e programas voltados especialmente à educação básica pública brasileira como o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional do Livro e Material Didático e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.

Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e do Programa Caminho da Escola, depois sendo realocada na Coordenação do Programa Nacional do Livro Didático. Em 2017, pedi transferência para a Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar (CGPAE). E, apesar de ter aprendido muito nos outros programas educacionais, foi no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que encontrei a minha grande paixão, a vontade de aprender e aperfeiçoar meu trabalho.

A alimentação sempre ocupou um espaço de interesse importante na minha vida, tanto no âmbito pessoal, que se reflete nas minhas escolhas, quanto no âmbito coletivo e profissional. Há algum tempo priorizo a compra de alimentos orgânicos, reduzi drasticamente o consumo de ultraprocessados como refrigerantes ou embutidos e todas as refeições do dia a dia são feitas em casa. A aproximação com esse tema é que me motivou a tomar outro rumo no trabalho e pedir transferência para a Coordenação do PNAE.

Minha atuação profissional na CGPAE tem permeado diversas áreas e possibilitado uma visão ampliada de várias etapas do ciclo da política pública. Além disso, o trabalho nesse setor trouxe um olhar muito mais amplo e sensível para as questões alimentares. Antes, a minha preocupação maior estava relacionada com boas escolhas alimentares e com a saúde. Agora passei a entender que as nossas escolhas alimentares estão diretamente ligadas a questões sociais, ambientais e políticas. A participação em agendas com outros setores governamentais e não governamentais me permitiu entender questões de segurança alimentar e nutricional, soberania alimentar, sustentabilidade e direito humano à alimentação adequada.

Desta forma, a comida ganhou mais um significado, não apenas de sustento e saúde, mas o de comer como um ato político. Comprar da agricultura familiar, preferencialmente sem agrotóxico, e comer comida de verdade², no lugar de industrializados, são escolhas que refletem uma posição política e uma preocupação socioambiental. A forma como os alimentos são produzidos podem gerar um impacto altamente negativo ao meio ambiente. O modelo agrícola convencional dentro da lógica de produção industrial está convertendo as florestas em pasto e em sistemas de monocultura, os trabalhadores rurais são explorados, o uso de agrotóxicos contamina os alimentos, o solo e a água. As nossas escolhas alimentares podem colaborar ou

² Durante a 5ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional foi lançado o Manifesto da Comida de Verdade. Este documento traz a definição de comida de verdade como saudável tanto para o ser humano quanto para o planeta. Garante os direitos humanos, o direito à terra e ao território, a alimentação de qualidade e em quantidade adequada. Comida de verdade garante a soberania alimentar; protege o patrimônio cultural e genético; reconhece a memória, a estética, os saberes, os sabores, os fazeres e os falares, a identidade, os ritos envolvidos. É produzida em condições dignas de trabalho. É socialmente justa e não está sujeita aos interesses de mercado (CONSEA, 2015).

não com uma agricultura mais justa e saudável. Além dessas escolhas, a opção por preparar a comida em casa também define um posicionamento político.

É como traz Michael Pollan em seu livro *Cozinhar: uma história natural de transformação*:

O ato de cozinhar tem o poder de transformar mais do que plantas e animais: ele também nos transforma, de meros consumidores em produtores. Não completamente, nem o tempo todo, mas descobri que fazer a balança pesar mesmo que só um pouquinho a favor da produção é algo que proporciona satisfações profundas e inesperadas. Cozinhar é um convite a modificar, ainda que ligeiramente, a correlação entre produção e consumo na sua vida (POLLAN, 2014, p. 30).

Além de me apropriar desse entendimento mais amplo referente à alimentação, comecei a trabalhar mais diretamente com ações de educação alimentar e nutricional (EAN) dentro do PNAE. A EAN é uma das diretrizes do PNAE e tem, como objetivo, estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis³.

Trabalhar nesse Programa, e em todas as agendas sociais e políticas que ele abrange, significou para mim um grande despertar. Atuando com o planejamento de ações de educação alimentar e nutricional, sempre me questionei se os projetos propostos pelo Governo Federal eram de fato absorvidos e incorporados pelos diversos atores do PNAE. Será que ouvimos os diversos atores envolvidos com o Programa? Será que as ações do PNAE colaboram para dar visibilidade ou, ao contrário, silenciam alguns desses atores? A partir desses meus questionamentos, verifiquei a necessidade de buscar uma formação que pudesse me oferecer embasamento científico e metodológico para tentar respondê-los.

Encontrei a oportunidade de estudar e desenvolver a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Universidade de Brasília (UnB). Ingressei no mestrado no segundo semestre de 2019, sob a inspiração e orientação do Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza, buscando qualificar meu trabalho no contexto da educação e do PNAE.

Muitas produções científicas referentes à temática proposta neste estudo são realizadas e analisadas a partir de questões relativas à saúde. Esta pesquisa, ao ser desenvolvida dentro das Ciências Humanas e Sociais, possibilita a problematização e a reflexão das vivências cotidianas, como a alimentação, mobilizando outras perspectivas teóricas, as quais se configuram de maneira fundamental para o entendimento das práticas sociais. Nesse sentido, busquei agregar

³ Na seção 2, item 2.3, trago um debate amplo sobre a EAN.

um outro olhar ao conhecimento que vem sendo construído a partir de estudos realizados especialmente no âmbito da alimentação escolar.

Além disso, o mestrado proporciona um engrandecimento pessoal e profissional. Novos olhares e novas perspectivas surgem. É a construção de uma nova forma de pensar e agir que vai se refletir na minha vida pessoal e profissional. Creio ser possível nos tornarmos sujeitos, cidadãs e cidadãos melhores nesse processo. Como servidora pública, acredito que o mestrado me permitirá, além de desenvolver a pesquisa, desempenhar um trabalho de mais qualidade para a sociedade.

Creio também ser extremamente relevante a aproximação entre a formação acadêmica e a concretude das políticas públicas. Cursar o mestrado com o objeto de pesquisa proposto é uma forma de construir um elo entre esses dois campos, especialmente entre uma política pública do MEC e a Faculdade de Educação da UnB.

A linguagem evidencia relações de poder intimamente ligadas com o sujeito que fala ou escreve. Assim, entendo que todo texto demonstra um posicionamento, carrega valores, visões de mundo e representa o lugar social do sujeito. Portanto, compreendendo a importância de me posicionar neste trabalho, especialmente por trazer questões referentes ao racismo, gênero, invisibilidade e trabalho subalterno, esclareço que o escrevo do meu lugar de privilégio por ser branca. Muitas vezes fui silenciada ou subalternizada por ser mulher, mas minha história não está marcada pelo racismo. Escrevo a partir do meu lugar de fala como uma servidora pública que busca conhecimento e espaço para dar visibilidade aos atores sociais do PNAE, que podem não ter essa possibilidade.

Outro ponto que gostaria de ressaltar é a minha preocupação com as violações aos direitos humanos que vêm ocorrendo sistematicamente no governo atual, especialmente ao Direito Humano à Alimentação Adequada. A possibilidade de estudar e contribuir para a melhoria de uma política pública de extrema relevância no âmbito educacional e na garantia de segurança alimentar e nutricional significa uma postura de resistência e de engajamento contra as desigualdades sociais.

1.1 Importância da alimentação: dimensão social e cultural

The shared meal elevates eating from a mechanical process of fueling the body to a ritual of family and community, from mere animal biology to an act of culture (POLLAN, 2008).

Comer é um ato social que vai além da necessidade fisiológica motivada pela fome. É uma forma de compartilhar momentos e satisfazer prazeres. Os alimentos não são constituídos apenas por nutrientes, mas carregam sentimentos, memórias e emoções.

Historicamente, as pessoas comem por muitas razões, além da necessidade biológica. A comida se relaciona tanto com a cultura quanto com a biologia. Envolve prazer, comunidade, espiritualidade, família, a natureza e a expressão da identidade (POLLAN, 2008).

O ato de nos alimentar e às pessoas a nossa volta é, orgânica e socialmente, o ato de constituir pessoas. Assim como a natureza oferece os nutrientes necessários para que cada célula do corpo se forme e, juntas, formem tecidos, órgãos, sistemas e todo um organismo que permite a vida, nossa história, cultura e sociabilidade transformam esta mesma matéria-comida em simbologias, afetos e formas de existir coletivamente no mundo (FIAN-BRASIL, 2020).

A alimentação e o ato de comer constituem parte importante da cultura de uma sociedade. Geram relações de identidade, acolhimento e o sentimento de pertença a um grupo, representando, coletivamente, o entrelaçamento das complexidades e riquezas enquanto sujeito e sociedade.

Ao alimentar-se junto a sua família, amigos e comunidade, comendo pratos típicos de sua infância e cultura, o indivíduo e o grupo, além de restabelecer a sua energia física e saúde, reafirmam a sua identidade cultural, o seu domínio sobre o curso da vida e sobre a dignidade humana. Ao nos alimentarmos uns aos outros e prepararmos refeições para nossas famílias, amigos e estranhos, aproveitando receitas ancestrais ou familiares, nós nos reconstruímos enquanto seres humanos em nossas dimensões orgânica, intelectual, psicológica, cultural e espiritual (VALENTE, 2014).

O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois, constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, tradições, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro [...] Neste sentido, o que se come é tão importante quanto onde se come, quando se come, como se come e com quem se come (SANTOS, 2005, p. 12-13).

Os hábitos e práticas alimentares de grupos sociais fazem, muitas vezes, com que o indivíduo se constitua num contexto sociocultural que lhe outorga uma identidade. A maior parte das celebrações da humanidade, como as festividades familiares e comunitárias e os rituais religiosos, envolve a partilha de refeições, reafirmando a identidade e a diversidade cultural, no contexto da universalidade humana:

Os seres humanos, ao longo de sua evolução, desenvolveram uma rica e complexa relação com o processo alimentar, transformando-o em um ritual rico de criatividade, partilha, amor, solidariedade e comunhão entre seres humanos e com a natureza, permeado pelas características culturais de cada comunidade e agrupamento humano (VALENTE, 2014, p.7).

A alimentação envolve ainda aspectos importantes relacionados às possibilidades de escolha e acesso aos alimentos, aos rituais e tradições, ao tempo e atenção dedicados ao preparo e comunhão das refeições e ao conhecimento e informações disponíveis.

A comida e o comer estão intimamente ligados à dignidade e ao bem-estar humanos. Alimentar-se de forma adequada e saudável, conectado com a sua história e sua cultura, gera, além de saúde, conforto físico e emocional.

Para Santos (2005), a cozinha é um espelho da sociedade, um microcosmo da sociedade, é a sua imagem. Além de ser o local onde os alimentos são preparados, nela há a intimidade familiar, os investimentos afetivos, simbólicos, estéticos e econômicos. No interior da cozinha, despontam as relações de gênero, de geração, a distribuição das atividades que traduzem uma relação de mundo e um espaço rico em relações sociais, fazendo com que a mesa se constitua, efetivamente, num ritual de comensalidade.

Contreras e Gracia (2011) afirmam que as cozinhas refletem as sociedades, determinando o que é e o que não é comestível, as preferências e aversões alimentares por meio de saberes, habilidades e técnicas transmitidos de geração em geração. As práticas alimentares são primordiais no estabelecimento e na manutenção da sociabilidade humana e marcam diferenças étnicas e sociais.

Para essas autoras, comida e cultura estão entrelaçadas, já que os comportamentos, as crenças e práticas alimentares são herdados e/ou aprendidos e compartilhados pelos indivíduos de uma determinada cultura ou grupo social. De fato, a alimentação é a primeira aprendizagem social do ser humano.

Como a alimentação é um processo complexo, rico e profundo, ela permite que vários aspectos sociais e culturais sejam observados, conhecidos e compreendidos. Além disso, ela acontece em diferentes espaços e ambientes, como nas escolas.

A escola se configura como espaço e tempo privilegiados para a construção de conhecimentos, desde os conteúdos da educação formal, por meio dos componentes curriculares, até as aprendizagens das relações sociais e humanas. Essas relações são desenvolvidas na convivência entre escolares, professores e demais participantes da comunidade escolar.

Sabe-se que as práticas alimentares são adquiridas durante toda a vida e a escola exerce influência na formação de crianças e adolescentes. Por isso, ela é considerada um ambiente potencial para a promoção da saúde e da alimentação adequada e saudável, desempenhando papel fundamental na formação de valores e hábitos, dentre eles, os alimentares.

Por ser a alimentação considerada não somente um ato fisiológico, mas também social, ela é influenciada pelas experiências e trocas de vivências a que são submetidas as crianças nos espaços de convivência, sejam eles familiares ou escolares. Assim, a escola, que se configura como importante espaço de integração social, possibilita a troca de experiências e informação com a família, podendo ser um canal educativo a respeito da alimentação adequada e saudável.

Neste contexto, a escola aparece como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de melhoria das condições de saúde e do estado nutricional dos escolares, sendo um setor estratégico para a concretização de iniciativas que promovam a educação alimentar e nutricional. Essas ações devem consistir em processos ativos, lúdicos e interativos, que favoreçam mudanças de atitudes e das práticas alimentares (BRASIL, 2018a).

A alimentação escolar envolve, então, tanto os aspectos nutricionais como os educativos. Pode contribuir para a melhoria das condições nutricionais dos estudantes e do desempenho escolar, além de favorecer o crescimento e o desenvolvimento adequados. A escola, além de se configurar como um lugar de aprendizagens e de sociabilidade, é também um lugar de comer.

Nesse sentido, o momento da alimentação nas escolas deve ser uma extensão da proposta pedagógica e deve, além da orientação e da formação dos hábitos alimentares saudáveis, buscar o diálogo com os valores culturais, sociais, afetivos, emocionais e comportamentais da criança.

Para que a escola, constituída em espaço de convivência de ensino-aprendizagem, seja um ambiente promotor da alimentação adequada, é necessário que haja o envolvimento de toda a comunidade escolar. As iniciativas de educação alimentar e nutricional devem estar vinculadas a estratégias e programas de promoção da alimentação saudável. Essas ações devem garantir, de maneira atrelada ao conteúdo programático, a oferta, a qualidade das refeições e o desenvolvimento de conceitos de alimentação e nutrição nos diferentes níveis de ensino.

A alimentação é um direito humano a ser protegido, promovido e garantido. No Brasil, o PNAE tem um importante papel em todas estas dimensões. O Programa se destaca por atuar com o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos

por meio de ações de educação alimentar e nutricional, além da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009).

A alimentação inserida no contexto escolar apresenta um caráter intersetorial e interdisciplinar, envolvendo diversos atores. A educação ocorre em todas as áreas da escola e por todos aqueles que transformam sua rotina de trabalho em ação educativa. Todos os funcionários da escola, envolvidos nos processos educativos formais ou informais e na gestão e organização escolar, são profissionais da educação.

Os educadores são fundamentais na formação integral do aluno e devem ser reconhecidos e valorizados como tal. Esses sujeitos são promotores de ações que favorecem a aquisição de hábitos alimentares saudáveis, além de serem referência de comportamento. O educador deve ser um facilitador e, ao apresentar espaço e condições para utilizar estratégias de ensino, poderá contribuir para a melhoria da alimentação dos alunos.

Assim, é essencial que todos estejam envolvidos na construção de hábitos saudáveis de vida, especialmente sobre as práticas alimentares. Educar no âmbito da alimentação é a construção conjunta de processos permanentes e contínuos para aprimorar a produção, a distribuição, a seleção e o consumo de alimentos de forma adequada, saudável e segura.

Quando valorizada, esclarecida e informada, a comunidade escolar assume papel ativo na construção e orientação de hábitos alimentares saudáveis dos escolares, deixando clara a importância da EAN no currículo escolar. Na esfera da educação, a EAN deve observar os princípios e diretrizes do PNAE.

Dentre os atores da comunidade escolar, há as merendeiras⁴, como são comumente conhecidas. São as profissionais responsáveis pelo preparo e distribuição da alimentação escolar. Porém, o papel que desempenham dentro da escola não se limita ao preparo dos alimentos e à higienização das áreas físicas. As merendeiras mantêm contato diário e direto com os estudantes, podendo exercer uma função contudente em relação à educação alimentar e nutricional e à formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos. Essas profissionais possuem, além do conhecimento técnico necessário para a manipulação dos alimentos, o conhecimento de ordem prática (NUNES, 2000). Esse fato, aliado ao contato com o estudante dentro da escola, cria um vínculo afetivo que coloca a merendeira em uma função primordial de educadora.

Estudo realizado por Cervato-Mancuso, Westphal, Araki e Bógus (2013) em escolas públicas no município de Guarulhos (SP) trouxe uma discussão importante acerca do papel das

⁴ Neste estudo optei por utilizar o termo merendeiras no feminino devido ao maior número de mulheres em relação a homens exercendo essa função. Porém, este grupo social inclui igualmente o gênero masculino.

merendeiras. O estudo apontou que, entre as merendeiras e as crianças, é desenvolvida uma forte relação de afeto, fazendo com que essas profissionais extrapolem a função de preparo e distribuição de alimentos, desempenhando um papel de cuidadoras. Desta forma, a merendeira é um ator-chave ao oferecer os alimentos necessários à saúde das crianças, especialmente frutas e hortaliças, revelando a importância do seu papel, já que o estímulo ao consumo desses alimentos pelos escolares é fundamental na formação de hábitos alimentares saudáveis.

O PNAE, além de ter como objetivo a oferta de alimentação adequada e saudável aos estudantes, possui a educação alimentar e nutricional como diretriz. As merendeiras são sujeitos ativos e fundamentais do PNAE, uma vez que trabalham com os dois pilares do programa: a alimentação adequada e saudável e a educação alimentar e nutricional.

1.2 Formulação do problema de pesquisa

O PNAE, com o amparo de legislações e por meio de ações propostas pela equipe técnica, busca atingir os seguintes objetivos: a oferta de alimentação saudável e a educação alimentar e nutricional. A merendeira aparece como sujeito fundamental para a correta execução do Programa.

Apesar de todo o arcabouço legal existente, tanto no que se refere à alimentação escolar quanto à legislação que garante que todo funcionário da escola é um educador, a tarefa executada pela merendeira pode ser limitada a uma atividade meramente técnica e higienista.

Para Silva, Amparo-Santos e Soares (2019), a escola é uma instituição social em que há relações de poder, produção de identidades hegemônicas e processos de resistências e ressignificações pelos sujeitos. É necessário, então, um olhar atento às relações sociais que ocorrem dentro das escolas, no sentido de observar se os funcionários possuem seu lugar de fala reconhecido:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2019, p. 64).

Ribeiro (2019) defende que todos têm lugar de fala, pois, reconhece que cada um ocupa um lugar social, do qual deriva sua possibilidade de falar. A autora destaca também a existência

de grupos privilegiados, os quais têm seu discurso legitimado em detrimento de outros, o que coloca a necessidade de estas relações de poder e legitimação serem revistas:

[...] quem possui o privilégio social, possui o privilégio do epistêmico uma vez que o modelo valorizado e universal da ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a epistemologia eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2019, p. 24-25).

Podemos levar essa relação para o cotidiano, especialmente dentro das escolas. Os saberes populares são desvalorizados e, muitas vezes, negados, principalmente quando a fonte desses saberes vem de pessoas que realizam trabalhos considerados subalternos.

Alcoff (2016) traz a necessidade de se pensar outros saberes e o conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais, afinal, a experiência e o conhecimento dos oprimidos não são reconhecidos pelo discurso dominante existente. Para isso, é necessário questionar e transcender a hegemonia ocidental no domínio da racionalidade, das virtudes intelectuais e da verdade, além de debater como as identidades foram construídas nesses contextos.

Ao pensarmos nas merendeiras, estamos falando de um grupo social constituído primordialmente por mulheres negras e de baixa escolaridade. Essas mulheres, apesar de estarem dentro das escolas, sendo, portanto, consideradas educadoras e de desempenharem um papel fundamental dentro do PNAE, são vistas e valorizadas como tal? Ou, ao contrário disso, são invisibilizadas e/ou silenciadas? Será que as suas vozes são ouvidas? Será que as merendeiras têm as mesmas chances de falar e serem ouvidas que os outros funcionários das escolas ou atores envolvidos com o PNAE? Os questionamentos aqui colocados são feitos tendo-se uma consciência de que suas respostas são negativas. Esse fato acaba potencializando o que está sendo proposto neste trabalho, pois possibilita uma reflexão mais sensível e profunda destas questões.

Assim, a pergunta que se coloca nesta pesquisa é: em que medida o PNAE, enquanto política pública, colabora com a invisibilidade⁵ e a subalternidade da merendeira, diminuindo o seu papel como educadora alimentar e nutricional?

⁵ O sentimento da invisibilidade é originado pelo não reconhecimento e pelo desprezo social, sendo partilhado por certos grupos sociais como os negros ou as mulheres. A história dos invisíveis e a dos desprezados estão intimamente ligadas. O sujeito invisível é aquele que é insignificante ao outro (TOMÁS, 2009).

Este estudo se propõe, então, a elaborar reflexões sobre os papéis que efetivamente as merendeiras executam dentro das escolas e de como o PNAE, suas legislações e iniciativas, contribuem para a valorização ou para a invisibilidade dessas profissionais.

1.3 Objetivos

O presente estudo tem, como objetivo, compreender os papéis das merendeiras no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, partindo do princípio de que estas não se limitam a sujeitos que desenvolvem uma atividade restrita aos espaços da cozinha e refeitório escolar.

Além disso, este estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar como as merendeiras percebem as ações do PNAE;
- b) Analisar o que tem sido feito dentro do PNAE que pode impactar os papéis assumidos pelas merendeiras;
- c) Conhecer a história de vida da merendeira, relacionando com a percepção do seu papel dentro da escola, na condição de participante dos processos educativos, e propagadora da educação alimentar e nutricional, levando em consideração as relações que estabelece com a comunidade escolar;
- d) Propor linhas de ação para a Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar do FNDE, de maneira a buscar o fortalecimento e o reconhecimento do papel da merendeira no PNAE a partir dos achados de pesquisa e das discussões suscitadas.

1.4 Justificativa

Entendendo a alimentação como uma prática social que resulta da integração das dimensões biológica, sociocultural, ambiental e econômica, a ação de educação alimentar e nutricional pressupõe uma abordagem integrada, multiprofissional, transdisciplinar e intersetorial (BRASIL, 2018a).

Para que seja possível efetivar a EAN dentro dessa abordagem, é necessário que haja um processo de formação, escuta e diálogo entre os diferentes profissionais que atuam com a alimentação escolar, especialmente de valorização dos saberes não só técnicos, mas populares também.

Diante do exposto, justifica-se a pesquisa pela importância da merendeira para o PNAE, uma política pública de grande dimensão que promove a segurança alimentar e nutricional dos

estudantes da educação básica pública. Entender os papéis que as merendeiras assumem, as ações executadas pelo PNAE e se existe articulação entre ambos possibilitará a proposição de possíveis práticas dentro do programa que valorizem e fortaleçam o papel de educadora da merendeira nas escolas.

Sendo assim, essa pesquisa possibilitará subsidiar as tomadas de decisão pelo FNDE com relação à política pública, buscando soluções com intuito de promover a educação alimentar e nutricional e a alimentação adequada e saudável a partir do reconhecimento e da valorização dos papéis da merendeira. Tais ações poderão propiciar a melhoria da gestão do PNAE e da alimentação escolar dos alunos.

A pesquisa evidencia, dessa forma, a sua relevância social, uma vez que pode colaborar com a melhora na execução do programa educacional desenvolvido pelo governo federal. Ao valorizar as diversas dimensões da alimentação, ela fortalece a SAN e favorece o acesso ao Direito Humano à Alimentação Adequada. Além disso, ao estabelecer uma relação de diálogo entre o saber popular e o saber técnico, valorizando o papel e o espaço da merendeira na escola e no PNAE, pode-se contribuir para a obtenção de melhores condições de vida e de trabalho. Em especial, para as merendeiras, as quais constituem um grupo social que realiza um trabalho subalterno e que, muitas vezes, não usufrui de condições adequadas de trabalho e salários justos.

Outra justificativa deste estudo é a busca pela gestão democrática de uma política pública como possível caminho de correção para as desigualdades sociais e educacionais:

Políticas públicas democráticas podem construir um caminho para a garantia do direito à educação. A democratização das políticas requer que sua prescrição não aconteça de forma imposta e somente nos momentos de elaboração pelo poder público, sem a participação dos destinatários das mesmas. Um processo democrático prevê que as políticas em educação sejam elaboradas com a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico (MELLO; MOLL, 2020, p. 4).

Buscando, então, a democratização da política pública, cabe a este estudo instigar a reflexão sobre a legitimidade e a autorização que as merendeiras possuem para falar no e sobre o PNAE. Qual espaço e legitimidade têm as vozes das merendeiras. Ou são elas apenas silêncio?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalho subalterno pode ser definido como aquele com pouca demanda intelectual, que, de modo geral, exige baixa qualificação e remunera precariamente o trabalhador. É, portanto, um trabalho desvalorizado socialmente.

Em *Pode o subalterno falar?*, Spivak (2010) discorre sobre os silenciamentos que recaem sobre os historicamente marginalizados. O sujeito subalterno, na definição de Spivak (2010, p. 12), é aquele pertencente “[...] às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

Considerando que o conceito de invisibilidade social tem sido aplicado a sujeitos que estão à margem da sociedade, tornados invisíveis pelo preconceito, pela indiferença e por questões socioeconômicas, pontua-se que a subalternidade e a invisibilidade estão mescladas.

Alguns autores que analisaram serviços de baixa qualificação aproximam essas atividades à histórica desvalorização do labor doméstico feminino não remunerado: eles são realizados sobretudo por mulheres, imigrantes ou negros(as). Tais serviços, considerados “sujos”, são mantidos na invisibilidade, nos bastidores, assim como aqueles(as) que os desempenham, segundo Gleen e Duffy (*apud* NUNES, 2014).

O psicólogo Fernando Braga da Costa (2008)⁶ realizou, durante dez anos, um intensivo estudo entre garis, o qual incluía observação participante, histórias de vida e ressaltava a invisibilidade pública de trabalhadores de baixa qualificação. Para o autor, a invisibilidade pública é caracterizada pelo “desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio de outros homens”, o que é resultante da percepção humana distorcida e condicionada à divisão social do trabalho, ou seja, enxerga-se somente a função e não a pessoa (COSTA, 2008, p. 17).

Torna-se necessário desabar as certezas, as convicções e os preconceitos que, ao longo da história e da cultura, se solidificaram, impedindo a visibilidade de sujeitos que exercem atividades subalternas, de maneira a desvelar que o mito constitucional da igualdade não existe, senão formalmente (TRT, 2018).

Conforme Ribeiro (2019), é necessário um olhar atento às mulheres, sobretudo negras, por ocuparem um lugar de maior vulnerabilidade social. Torna-se fundamental nomear uma realidade que segue invisível.

⁶ A partir da sua dissertação de Mestrado defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Fernando Braga da Costa lançou o livro “Homens Invisíveis: Relatos de uma Humilhação Social”.

O presente estudo traz uma reflexão sobre os papéis das merendeiras – um grupo social constituído predominantemente por mulheres, na sua maioria negras – a partir de suas narrativas. Considero importante trazer essas reflexões a partir de pensadoras negras, como Djamila Ribeiro (2019), Lélia Gonzalez (1984, 1988, 2011, 2018), Conceição Evaristo (2020). São brasileiras ligadas ao pensamento crítico, militante e histórico, com conexões feministas, junto ao movimento negro e/ou com o movimento de mulheres negras.

Para iniciar, trago um pouco da história pessoal e da obra de Lélia Gonzalez, uma das principais referências na luta contra o racismo e o sexismo no Brasil:

Lélia Gonzalez, a décima-sétima de dezoito filhos de uma empregada doméstica de ascendência indígena e de um ferroviário negro, foi uma destas raríssimas mulheres pretas a deixar uma densa obra para o pensamento social brasileiro e um legado para os movimentos sociais, em especial para o feminismo e para o movimento negro. Atrevida, sem pedir licença, circulou pelo elitista meio acadêmico brasileiro, subverteu a norma culta e impôs o “pretuguês”. Dedicada, mergulhou em busca de suas origens. Ousada, se pôs em movimento e denunciou a estrutura racista e patriarcal da sociedade brasileira. Irreverente, não aceitou reduzir a questão racial e de gênero a uma simples relação econômica. Lélia Gonzalez foi um turbilhão de ideias e de ações (GONÇALVES, 2019, p. 193).

Lélia Gonzalez (1984) faz uma articulação entre racismo e sexismo, mostrando as implicações dessa relação sobre a mulher negra. Esse fenômeno constrói as noções da mulher negra sob a perspectiva de mulata, doméstica e mãe preta, naturalizando o discurso e o seu lugar como “cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Em suas obras, Lélia Gonzalez traz pontos importantes como reconhecer que vivemos num país racista e desconstruir o mito da democracia racial⁷, o qual funda o sistema de opressão no Brasil. Analisa a cultura, as relações de gênero e de raça, trazendo conceitos centrados nas experiências pretas como amefricanidade e pretoguês.

A amefricanidade entende a negritude e a questão indígena como fatores importantes para compreendermos o Brasil e a sua realidade. Para Lélia Gonzalez (1988), essa categoria de análise das relações étnico-raciais traz um novo e criativo enfoque na formação histórico-cultural do Brasil, que, por razões de ordem geográfica e sobretudo da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente brancas e europeias.

⁷ A crença na democracia racial desconsidera a experiência nefasta do racismo em nossa sociedade, negligenciando conflitos raciais que marcam duramente as relações sociais (BRASIL, 2017).

Trago também um pouco da história e do lugar de escrita negra de Conceição Evaristo. Sua vida foi atravessada pela ausência de privilégio racial, de classe, de território (favela). Suas obras abordam temas raciais, de gênero e de classe:

Conceição Evaristo nasceu em 29 de dezembro de 1946, numa favela situada no Alto da Avenida Afonso Pena, na zona sul de Belo Horizonte. Conciliou desde cedo o estudo com o trabalho de empregada doméstica. Com 25 anos mudou-se para o Rio de Janeiro onde cursou Letras em uma universidade federal e passou num concurso público do magistério. Hoje é mestre em Literatura Brasileira (PUC/RJ) e Doutora em Literatura Comparada (UFF), sendo uma referência em estudos sobre racismo e violência contra negros. Em 1990, publicou suas primeiras obras literárias na série Cadernos Negros, com poemas em que explora questões relacionadas à consciência negra; depois disso, também publicou romances e diversos poemas em Cadernos e outras antologias (THOMÉ, 2012, p. 190).

As narrativas da escritora destacam as vozes femininas acerca da sua condição no contexto atual e promovem o conhecimento sobre vivências afetivas, políticas e sociais da mulher afro-brasileira que, nem sempre, são percebidas nas relações cotidianas. Humanizam essas mulheres ao trazer suas angústias, sexualidade, sonhos e conquistas (THOMÉ, 2012).

O presente estudo vai ao encontro da seguinte frase de Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”⁸. Esta pesquisa, ao estudar, registrar e visibilizar as narrativas de mulheres negras subalternizadas, constitui-se em um caminho para restituir o lugar das vozes daquelas que foram silenciadas ao longo da história. Uma mulher silenciada é oprimida. E a opressão muitas vezes mina suas forças.

O silêncio, neste estudo, é visto não como a ausência de palavras ou o vazio, mas como um discurso repleto de significados e sentidos, conforme a perspectiva trazida por Orlandi (2007), para quem 1. o silêncio não fala, ele significa; 2. o silêncio pode ser dividido em silêncio fundador e a política do silêncio; 3. o silêncio não é ausência de palavras; e 4. o silêncio e o implícito não são a mesma coisa.

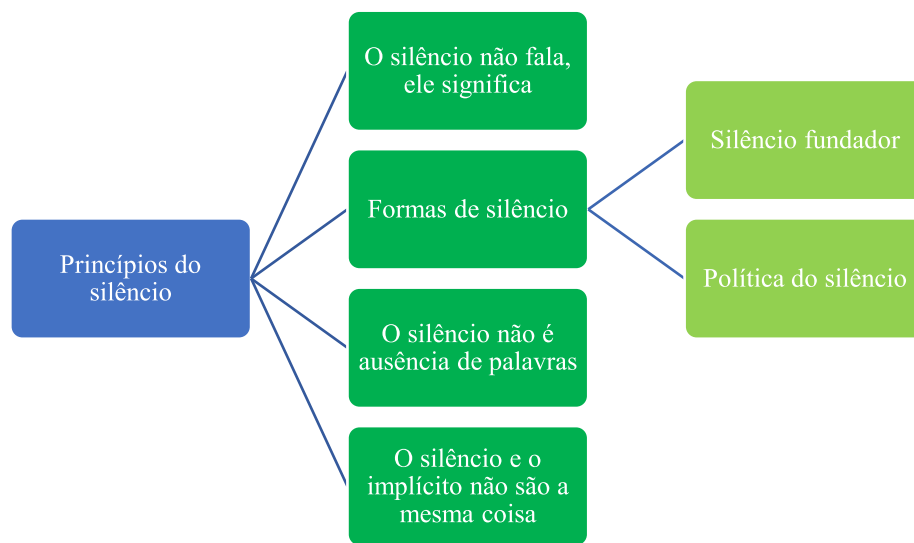
O silêncio não se reduz à ausência de palavras, ele faz parte da constituição do sujeito e do sentido. A linguagem implica silêncio, que é o não dito visto no seu interior. Não é o nada, mas o silêncio significante. O silêncio não é mero complemento de linguagem, ele tem significância própria. A relação silêncio/linguagem é complexa (ORLANDI, 2007).

Para a autora, a política do silêncio (silenciamento) é a face de dimensão política do silêncio, que pode ser considerada tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como

⁸ Frase dita por Conceição Evaristo numa entrevista dada para Carta Capital em 2017. A entrevista na íntegra pode ser lida em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>

de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). Para compreender a linguagem, é preciso entender o silêncio para além de sua dimensão política. Já o silêncio como fundante é constitutivo em primeira e múltiplas instâncias da linguagem, ele tem primazia sobre as palavras. A linguagem faz a categorização do silêncio. É o silêncio que funda e fundamenta o sentido das palavras, que nelas mesmas precisam de um espaço significante para significar. O silêncio fundante não é a ausência de sons ou palavras, não é o vazio, mas o indício de uma instância significativa.

Figura 1 – Princípios do silêncio



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2007).

“Para o nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é um homem sem sentido” (ORLANDI, 2017, p. 34). Nesta perspectiva, este estudo se propõe a refletir sobre os sentidos do silêncio das merendeiras ao desempenharem seus papéis na escola.

Evaristo (2020) rompe com o silenciamento das mulheres negras quando inova ao criar o termo *Escrevivência*, que traz a experiência e a vivência da condição da pessoa afro-brasileira:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (EVARISTO, 2020, p. 30).

A trajetória de Sueli Carneiro, filósofa e ativista do Movimento de Mulheres Negras, é marcada por discutir o cenário das relações raciais no Brasil, especialmente nas seguintes dimensões: o movimento de mulheres negras, as políticas de promoção de igualdade social e o genocídio da população negra.

Aparecida Sueli Carneiro nasceu em São Paulo em 1950, uma das três filhas de um casal negro. Ingressa no curso de filosofia da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1971, e é no ambiente universitário durante a ditadura militar, entre 1971 e 1980, que se aproxima dos movimentos negro e feminista. Além da forte militância, Carneiro é responsável por uma vasta produção voltada para relações raciais e de gênero na sociedade brasileira, que encontra repercussão em diversas áreas do conhecimento, também na antropologia. São mais de 150 artigos publicados em jornais e revistas, assim como 17 em livros, que buscam fazer convergir ativismo e reflexão teórica, por exemplo *Mulher negra* (1995), *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* (2011) e *Escritos de uma vida* (2018) (BARTHOLOMEU, 2019, s.p.).

Em *Quarto de Despejo* (2014), Carolina Maria de Jesus⁹ retrata a violência social de diferentes maneiras, focando justamente na forma como a estrutura social brasileira se funda em relações hierárquicas e violentas. A violência social está intimamente ligada à desigualdade social, racial e de gênero devido ao seu caráter histórico relacionado a uma estrutura social herdeira da escravidão e do patriarcalismo, cujo legado ainda não foi completamente superado (SILVA, 2016).

Almeida (2014) conduziu uma pesquisa para compreender a construção da não visibilidade e da exclusão da população negra diante das políticas e práticas educacionais no Brasil. A pesquisa faz um estudo histórico e aponta que a invisibilidade do escravo como ser humano é notória nos relatos coloniais, onde ele é visto apenas como mercadoria. A Constituição de 1824 considera cidadão aquele que é nascido liberto em seu país. Ou seja, aqueles que não nasceram em continente africano, ainda que livres, não têm direito à cidadania e, conseqüentemente, à educação.

Durante séculos, o Tráfico Negreiro transformou seres humanos em mercadorias. A população africana foi negociada: desmembrada, escravizada, coletivamente segregada da sociedade e privada de seus direitos (KILOMBA, 2019). As conseqüências da escravização se refletem até os dias atuais, privando os sujeitos negros de direitos e silenciando suas vozes em diversos espaços. Essa invisibilização é uma forma institucionalizada de racismo, colaborando

⁹ Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra com poucas oportunidades, estudou por apenas dois anos na escola e morou por muitos anos na favela do Canindé em São Paulo. Era mãe solteira de três filhos e catadora de papel. Em cadernos recolhidos do lixo, escreveu diários que expressavam uma denúncia social a partir de descrições sobre a miséria e os sonhos dos moradores da favela de Canindé (SOUZA; CARARO, 2018).

com a produção de uma narrativa única, que institui o lugar do privilégio e da hegemonia do homem branco.

Kilomba (2019, p. 190), ao discutir o esquema gênero e raça, esclarece que “mulheres negras, por não serem nem brancas nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia branca”. Nesse caso, a mulher negra seria a antítese da branquitude e da masculinidade.

É necessário, então, repensar as práticas que fortalecem e mantêm o racismo e toda a desumanização implícita a ele, assim como o lugar de privilégio da hegemonia branca.

O racismo, sempre estrutural, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, expressando-se no cotidiano de forma profunda, tanto nas relações interpessoais quanto na dinâmica das instituições, de acordo com Almeida (2019). O autor descreve racismo como sendo:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Para Almeida (2019), o racismo, em sua concepção institucional, transcende o âmbito da ação individual, afirmando que os conflitos raciais também são parte das instituições hegemônicas por determinados grupos raciais, os quais detêm o poder impondo os seus interesses políticos e econômicos. O domínio ocorre com o estabelecimento de padrões discriminatórios baseados na raça, os quais privilegiam determinados grupos sociais, mantendo a sua hegemonia.

O racismo institucional se configura em um mecanismo social de exclusão seletiva de grupos e indivíduos classificados racialmente e que ocupam posições de poder subordinadas em diferentes instituições sociais. As diversas instituições brasileiras criam mecanismos implícitos e explícitos para favorecer o acesso dos brancos e dificultar ou proibir a presença dos negros e pardos em determinados espaços sociais (BRASIL, 2017).

Em nossa sociedade, na qual o racismo está presente no cotidiano, as instituições que não tratem essas questões de forma ativa reproduzirão as práticas racistas já tão normalizadas. Assim, as relações do cotidiano no interior das instituições, como a escola, por exemplo, reproduzirão práticas racistas como o silenciamento, isolamento, etc. (ALMEIDA, 2019).

Da percepção do nível de enraizamento do racismo nas instituições escolares, o presente trabalho deriva duas questões: de que modo as instituições, como as escolas ou órgãos do

Governo Federal, reproduzem práticas que corroboram e fortalecem práticas racistas, legitimando o poder para o grupo hegemônico? E como combater o racismo, implementando práticas antirracistas efetivas, tais como remover obstáculos para dar espaço para a voz e para participação dos grupos não hegemônicos, aqui representados pelas merendeiras?

Para isso, é necessário ressignificar as identidades, deslocando-se do pensamento hegemônico. É preciso abordar outros saberes, introduzir no debate novos discursos, construindo novos lugares de fala para dar espaço para a voz e visibilidade especialmente às mulheres, sobretudo, às mulheres negras, que ocupam um espaço ainda maior de invisibilidade:

Mulheres negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, jurídico e político que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão, expostas a todo o tipo de violência (ALMEIDA, 2019, p. 67).

Para Spivak (2010, p. 85), a mulher “pobre e negra” preenche todos os critérios que lhe conferem a condição de subalternidade: gênero, classe e raça. Isto faz com que a mulher negra permaneça num lugar periférico e ideologicamente demarcado.

Para desafiar o discurso hegemônico e debater as implicações da representação do sujeito do Terceiro Mundo, a autora convoca os intelectuais para assumirem a responsabilidade de combater a subalternidade. A proposta de Spivak (2010) é de que os intelectuais criem espaços e mecanismos por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido ao invés de permanecer falado pelos intelectuais, o que o manteria silenciado.

A presente pesquisa se propõe a refletir sobre o espaço, dentro do PNAE, para discursos que não sejam apenas o hegemônico, mas que sejam enunciados desde sujeitos que historicamente não tiveram o mesmo direito à voz.

Collins (2016) elabora o conceito de *outsider within*¹⁰, o qual nos ajuda a entender os espaços de fronteira ocupados por grupos com poder desigual – o que se conecta à reflexão sobre o papel desempenhado pelos funcionários das escolas.

Para a autora, os homens brancos poderosos se definem como sujeitos e os verdadeiros atores, classificando as mulheres e negros(as) em termos de sua posição. E é a partir do eixo branco masculino que são estabelecidas as dinâmicas de poder e credibilidade. Assim, mulheres negras são atravessadas por múltiplos sistemas de dominação.

¹⁰ Como o termo *outsider within* não tem uma correspondência inquestionável na língua portuguesa, optou-se por manter o termo original. Possíveis traduções do termo poderiam ser “forasteiras de dentro”, “estrangeiras de dentro” (COLLINS, 2016).

Apesar de as *outsiders within* encontrarem diversos obstáculos, essas pessoas podem utilizar de forma positiva o ponto de vista que adquirem ocupando esse espaço. Ao enxergar a sociedade sob sua ótica singular, as *outsiders* possuem o olhar e as perspectivas ampliados (COLLINS, 2016).

Diante dos conceitos trazidos pelos autores citados acima, percebemos a importância dessa pesquisa, uma vez que, por meio das narrativas das merendeiras, é possível acessar os seus pontos de vistas e percepções quanto aos papéis que desempenham. É fundamental, para este estudo, entender qual é considerado o lugar de fala da merendeira para o PNAE; sobre quais assuntos a merendeira tem legitimidade e autorização para falar; se a sua voz se limita ao preparo dos alimentos e higienização da cozinha, ou, se podem falar e se são ouvidas sobre os aspectos educativos da alimentação, sobre as relações que criam com os alunos e demais saberes que possuem.

Ribeiro (2019) explica que as experiências dos grupos subalternizados, localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada, faz com que as suas produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados. Além disso, as opressões estruturais e o *locus* social desses grupos os mantém num lugar estruturalmente silenciado, impedindo que tenham o direito à fala e à humanidade. Em resposta a esse cenário, a autora propõe a multiplicidade de vozes, de maneira a romper com a universalização de um discurso único. A busca é pelo rompimento com o regime de autorização discursiva.

Paulo Freire (1987, p. 78) estabelece o diálogo, a partir do qual surgem as palavras, como prática fundamental para a pedagogia libertadora: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A “palavra verdadeira”, feita de forma reflexiva e dialógica entre as pessoas, permite ao ser mudar sua realidade:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p. 78).

A comunicação hegemônica surge então como um obstáculo para o enfrentamento de problemas vitais da sociedade, como as desigualdades sociais e a tomada de consciência. É, portanto, urgente fomentar novos modelos de comunicação com a participação dos sujeitos em diálogo. E esta pauta precisa embasar as lutas pela soberania e segurança alimentar e nutricional.

É muito importante que as pautas referentes ao racismo sejam discutidas e pesquisadas e que gerem possibilidade de se refletir nas políticas públicas. Machado, Lima e Neris (2016) indicam que o debate público sobre desigualdades e relações raciais no Brasil sofreu mudanças significativas nos últimos quinze anos, as quais são resultantes de demandas sociais históricas do movimento negro, assim como da produção acadêmica sobre desigualdades raciais. O estudo e a pesquisa acadêmica sobre grupos subalternos, racismo e gênero dentro da política pública do PNAE possibilitam a reflexão de suas práticas e legislações e/ou a abertura de um espaço para esse debate.

2.1 A arte de cozinhar e suas relações com raça/etnia, gênero e classe

Segundo Pollan (2014, p. 18), “ao longo da maior parte da história a comida da humanidade tem sido majoritariamente preparada por mulheres, trabalhando longe da vista das pessoas e sem reconhecimento público”.

Cabe evidenciar que o trabalho responsável pelos saberes e fazeres da alimentação na sociedade brasileira é realizado por uma pessoa que tem gênero, cor e classe social. As mulheres negras, nesse sentido, têm sido responsáveis por satisfazer, por meio da culinária, não só as necessidades nutricionais, mas a reprodução de outras relações sociais, como a identidade, a comensalidade e a reciprocidade. Contudo, o trabalho feminino com a alimentação faz parte de um invisível cotidiano compreendido como algo repetitivo, monótono, natural ao papel feminino e inerente ao espaço doméstico, o que acarreta a falta de relevância social (JANUÁRIO et al., 2019, p. 221-222).

De acordo com Januário *et al.* (2019), existe, dentro do campo da Gastronomia, uma falta de problematização acerca de determinadas estruturas sociais, especialmente no que se refere às dimensões do sexismo e do racismo. Essa lacuna contribui para a invisibilidade das mulheres negras, fortalecendo as desigualdades sociais e de gênero.

De acordo com os autores, as mulheres negras compõem o perfil da maioria das cozinheiras durante a maior parte da história brasileira. Trabalhadoras domésticas têm sido cozinheiras profissionais no Brasil desde o período colonial/escravista e é fundamental trazer a dimensão desse contexto:

O Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. Recebeu, sozinho, quase cinco milhões de africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, é atualmente o segundo país de maior população negra ou de origem africana do mundo (GOMES, 2019, p. 25).

A escravidão e seu legado não estão confinados aos livros e museus: estão presentes no preconceito racial e na agenda social e política cada vez mais urgente e decisiva da realidade brasileira. Apesar da escravidão ter acabado oficialmente em 1888, o Brasil jamais se empenhou em tornar os negros cidadãos com direito à educação, bons empregos, moradias decentes, acesso a terras e outras oportunidades disponíveis para os brancos (GOMES, 2019).

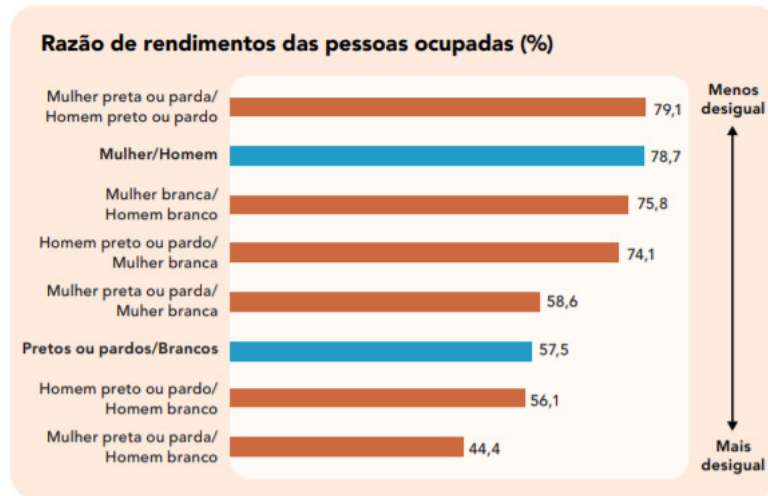
De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas (IBGE, 2019a). Ainda de acordo com o IBGE (2019a), o indicador cor ou raça aponta que o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas brancas está maior que o rendimento das pessoas pardas e pretas. A renda das pessoas brancas se apresenta 29,9% superior ao rendimento médio nacional. Por outro lado, as pessoas pardas e pretas tiveram rendimentos 25,5% e 27,5%, respectivamente, inferiores a essa média.

Além da questão da raça, há ainda a diferenciação de renda por gênero. Os homens tiveram um rendimento médio mensal real de R\$ 2.555,00, enquanto as mulheres receberam em média R\$ 1.985,00. Isto significa que as mulheres receberam 77,7% em proporção ao que os homens receberam (IBGE, 2019a).

A população preta ou parda também está em desvantagem na questão educacional. A taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%) (IBGE, 2019a). Também foram constatadas desigualdades entre mulheres por cor ou raça. O percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é 2,3 vezes maior do que aquele calculado para as mulheres pretas ou pardas. A comparação com os homens pretos ou pardos evidencia uma situação ainda mais injusta, na medida em que o percentual de mulheres brancas com ensino superior é mais do que o triplo daquele encontrado para os homens pretos ou pardos. Isso evidencia que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional (IBGE, 2018).

Esses indicadores sociais demonstram que raça e gênero têm impactos significativos nas estatísticas, sendo inegável que reforçam as desigualdades. As séries históricas dos dados colhidos pelo IBGE permitem suscitar um debate que é estrutural e que envolve os contextos históricos, sociais e características individuais. A figura abaixo demonstra o tamanho da desigualdade que relaciona raça e gênero em termos de rendimento:

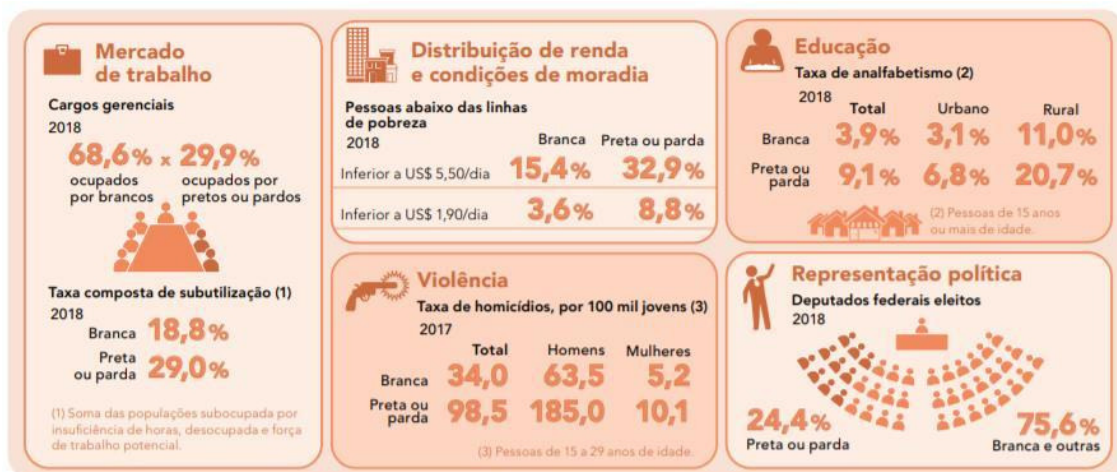
Figura 2 – Razão de rendimentos das pessoas ocupadas por raça e gênero



Fonte: IBGE (2019b) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca quanto às dimensões consideradas pelos indicadores – mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política (IBGE, 2019b). A figura abaixo apresenta esses dados de forma comparativa:

Figura 3 – Dados referentes a desigualdades sociais por cor ou raça



Fonte: IBGE (2019b), Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais

Esses dados refletem a herança escravocrata brasileira e o abandono da população negra após a abolição da escravatura, uma vez que ela não foi (e continua não sendo em muitas situações) incorporada à sociedade como cidadã de pleno direito. Evidencia ainda a ausência de cidadania e a conseqüente invisibilização da população negra, o que se constitui como uma prática institucionalizada de racismo.

A escravidão foi um fenômeno que repercutiu na construção identitária do Brasil. As mulheres negras escravas ocupavam um nível social inferior, tanto por ser mulher como por ser negra e também escrava (SILVA, 2010). Muitas dessas mulheres escravizadas foram destinadas ao serviço doméstico, assumindo, muitas vezes, o trabalho de cozinheiras: “[...] durante quase três séculos, a maior parte da mão de obra que produziu a alimentação brasileira era feminina, negra e escravizada” (JANUÁRIO *et al.*, 2019, p. 224).

De uma forma geral, o caminho a ser percorrido em direção à igualdade de gênero ainda é longo para as mulheres – e ainda mais tortuoso se esta for preta ou parda e residir fora dos centros urbanos das Regiões Sul e Sudeste (IBGE, 2018).

Essas desigualdades se refletem das mais variadas formas. De acordo com o “Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil”, desenvolvido pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (REDE PENSSAN, 2021), verificou-se que algumas condições individuais podem afetar de forma negativa o quadro de segurança alimentar. Os dados de 2020 revelam que, em 11,1% das residências chefiadas por mulheres, os habitantes estavam passando fome contra 7,7% quando a pessoa de referência era homem. Nos domicílios de pessoas pretas e pardas, a fome esteve em 10,7%. Em contrapartida, entre pessoas de cor/raça branca, esse percentual foi de 7,5%.

As desigualdades étnico-raciais têm origens históricas e são persistentes. A realidade brasileira é constituída pela herança de séculos de escravidão, os quais remetem a uma marca histórica em que era retirada dos negros a condição de humanidade. E, mesmo após 130 anos de abolição, ainda é muito difícil para a população negra ascender economicamente no Brasil. Os dados do IBGE apresentados acima retratam essa realidade.

Além das questões suscitadas nesse item, o Brasil também sofre com as consequências e os danos da colonização europeia. O item abaixo se propõe a trazer essa reflexão.

2.2 Sobre a colonialidade e sua intersecção com raça e gênero

Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não ser brancas (GONZALEZ, 2011, p. 14).

María Lugones¹¹ nos deixa dois grandes legados: um conjunto teórico com sua arquitetura conceitual e seu ativismo como professora formadora popular, unindo teoria e ação. Atualmente, é um referencial para a luta e as resistências das comunidades de mulheres latino-americanas e de mulheres negras.

A autora marca o pensamento subalterno pós-colonial por meio de estudos interseccionais, considerando raça, cor, gênero e o genocídio cultural dos povos colonizados. Trata da formação da América Latina e do sistema sexo/gênero e como isso se entrelaça com a questão do racismo e da exclusão social de um ponto de vista da racionalidade eurocêntrica.

Enquanto a colonização, para diversos autores como María Lugones e Aníbal Quijano, é um momento da história da humanidade, a colonialidade é um sistema de pensamento e organização epistêmico, político e econômico. Carrega traços da colonização, mas é uma estrutura que se mantém. A colonialidade pode ser avaliada sob dois aspectos: a colonialidade do saber e a colonialidade do poder.

A colonialidade do saber refere-se às questões epistêmicas, isto é, como a Europa impõe saberes sobre a mulher e sobre o homem; como ordena o conhecimento e a discursividade eurocentrada e moderna. A colonialidade do poder se relaciona a questões político-econômicas, passando pela centralização do poder do colonizador pelo colonizado.

Quijano¹² (2010) formula o conceito de colonialidade do poder, ajudando a compreender que as relações de poder colonial continuam existindo mesmo após o fim das colônias. Os elementos da colonialidade permanecem nas esferas econômica e política, mas também em uma esfera subjetiva, manifestando um padrão mental de poder:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de referido padrão de poder, e opera em cada um dos planos, meio e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84-85).

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa

¹¹ María Lugones, argentina, foi professora da Universidade de Binghamton no Estado de Nova Iorque. Deixou um legado intelectual para a filosofia contemporânea política e ética, em particular para os estudos feministas decoloniais (CASTRO, 2020).

¹² Aníbal Quijano apresenta em “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina” um panorama sobre o processo colonial e como este é importante na consolidação do capitalismo, quando baseado na ideia de “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça” (QUIJANO, 2005, p. 117).

mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO, 2005, p. 120).

O racismo justifica a exploração indígena, a escravização e o comércio de africanos que são os não-europeus, um passo atrás na evolução do ser humano, sendo vistos como selvagens e não como sujeitos. Sendo não-sujeito, não merece respeito, atenção nem valor. O outro, o colonizado, é o menos evoluído, menos ou nada civilizado, um outro selvagem, de outra raça. Não tem valor como humano, apenas como mercadoria.

Assim ocorreram os genocídios epistêmicos. O genocídio étnico se dá ao transformar todos os povos que viviam nas Américas em indígenas e os africanos escravizados em africanos ou negros, ocorrendo também pela negação da história e da cultura desses povos. Essa hegemonia mundial também controlou a produção de subjetividades:

[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle das subjetividades, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento [...]. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 121).

A América, enquanto esse lugar-tempo, é o momento-espço do início da colonialidade do poder, do capitalismo, do eurocentrismo e do racismo. A colonialidade do poder funda as relações mercantis entre estados e pessoas. O eurocentrismo e o racismo orientam as intersubjetividades. Assim, a decolonialidade é um movimento intelectual de luta e resistência para “[...] deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 138).

Lugones (2008) inova ao tratar da intersecção entre colonização, racismo, mercantilização dos corpos e escravização concebendo a questão do gênero como um construtor sociocultural e político de poder, formador do moderno e da Europa tanto quanto a questão da raça. O sistema de gênero não é um detalhe, mas é parte do sistema colonialidade/modernidade.

Investigo la intersección de raza, clase, género y sexualidad para entender la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color: mujeres no blancas; mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género; mujeres que han creado análisis críticos del feminismo hegemónico precisamente por el ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/genero (LUGONES, 2008, p. 75).

Ao pensar pela chave da interseccionalidade, Lugones (2008) indica que o feminismo branco carrega uma teoria que hegemoniza as mulheres. Desta forma, mulher é a branca colonial que, apesar de ser considerada inferior ao homem, é ainda assim um humano e está acima dos colonizados:

También es parte de su historia, que en el Occidente, sólo las mujeres burguesas blancas han sido contadas como mujeres. Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres “sin género”, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad (LUGONES, 2008, p. 94).

Para a autora, a colonialidade supõe o não reconhecimento do colonizado e da colonizada como humanos. Para Lugones (2008), o gênero e a raça constituem algo trazido e instalado pela colonização e colonialidade, sendo indissociáveis. Esses processos de colonização e ocidentalização são dependentes da racialização, mas também da generificação, do sexismo, do machismo, do patriarcado. O colonizador se serve como o oposto do colonizado para se firmar como humano e também como homem, macho patriarca. Existe uma transposição desse pensamento para o homem colonizado:

[...] es importante entender hasta qué punto la imposición de este sistema de género fue tanto constitutiva de la colonialidad del poder como la colonialidad el poder fue constitutiva de este sistema de género. La relación entre ellos sigue una lógica de constitución mutua (LUGONES, 2008, p. 93).

A separação dos gêneros é feita pelo colonizador que instala esse sistema nos territórios colonizados. A mulher negra e indígena é considerada atrasada em relação à mulher branca, colonizadora, assim como o homem negro ou indígena o é em relação ao colonizador branco europeu. As diferenças de poder inerentes à colonialidade causam violências. Por isso, é preciso conhecer as diferenças estruturais das opressões e rearticular esse sistema de colonialidade de gênero.

Ao falar sobre Lugones, Castro (2020) pontua que a colonialidade do poder, enquanto sistema de controle econômico, político e da subjetividade do colonizado por meio da classificação social a partir da noção de raça, não teria tanto alcance sem a concomitante introdução da categoria gênero. As indígenas, negras e latinas, ou seja, as mulheres não europeias, eram desumanizadas, vistas como objetos, sem culturas e valores a transmitir.

Segundo Gonzalez (1988), o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural, tornando-se fundante para a internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. O racismo latino-americano é utilizado de forma tática para a exploração e opressão, mantendo os grupos subordinados nesta condição graças à ideologia do branqueamento, que propaga e “[...] perpetua a crença de que os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais” (GONZALEZ, 1988, p.73). A autora continua:

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a 'superioridade' branca ocidental à 'inferioridade' negroafricana. A África é o continente 'obscuro', sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua 'natureza sub-humana', a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada 'natural' (GONZALEZ, 1988, p. 77).

Para Gonzalez (2011, p. 18), as mulheres negras estão submetidas a diversas situações de exclusão e discriminação, explicitando que a “[...] articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder desmascara as estruturas de dominação de uma sociedade [...]”.

Atualmente contamos com várias legislações antirracistas ancoradas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como a Lei nº 7.716/1989, que criminalizou o racismo (BRASIL, 1989); a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas (BRASIL, 2003); a Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), além de outras ações, como as cotas raciais para universidades públicas e concursos públicos, o exercício de liberdade e culto das religiões de matriz africana e a ideia de que raça é uma construção histórica, política e social.

Além de todo amparo legal, a luta contra o racismo perpassa os estudos e aprendizagens. É relevante conhecer as estruturas e lógicas construídas a partir da colonialidade do saber e do poder e as relações entrelaçadas de raça e gênero para, a partir daí, construirmos outras percepções de mundo, buscando romper com o conhecimento hegemônico. É entender que a vida, enquanto possibilidade enunciativa, é enfraquecida no momento em que os que detêm a hegemonia discursiva se beneficiam do silenciamento e apagamento das vozes subalternizadas.

Didi-Huberman (2011), em *Sobrevivência dos vagalumes*, cria uma metáfora em que os vagalumes representam as diversas formas de resistência da cultura e do pensamento diante do poder midiático, político e mercadológico. Para ele, “[...] a dança dos vagalumes, esse momento

de graça que resiste ao mundo do terror, é o que existe de mais fugaz, de mais frágil” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 25).

Segundo Silviano Santiago (2017, s.d.), ao nomear uma comunidade de intelectuais-vagalumes, Didi-Huberman “pretende organizar o pessimismo moderno e ampara um lugar de imagens artísticas contra ideológicas e subjetivas que objetivam minar a ira atual das pressões obscurantistas”.

Aproveitando a metáfora trazida por Didi-Huberman (2011) para as reflexões levantadas neste estudo, podemos pensar nos vagalumes como sinais luminosos de resistência representados pelos subalternos, pelos oprimidos, pelos colonizados ou pelos pensadores que se localizam fora da cultura majoritária:

Os vagalumes desapareceram? Certamente não. Alguns estão bem perto de nós, eles nos roçam na escuridão; outros partiram para além do horizonte, tentando reformar em outro lugar sua comunidade, sua minoria, seu desejo partilhado (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 160).

Seriam vagalumes as merendeiras e os pensadores que sustentam o referencial teórico deste trabalho? Os que apoiam uma resistência histórica e política para a sua sobrevivência? “O saber-vagalume é, muitas vezes, um não-saber, e é sempre um saber clandestino, intempestivo, incômodo e hieroglífico” (SILVANO, 2017, p. 60).

Ao valorizar, estudar e dar espaço para as narrativas de mulheres subalternizadas, tais como o grupo representado pelas merendeiras, que são comumente apagadas das cenas discursivas, contribui-se com o rompimento da manutenção colonial de lugares de apagamento e de subalternização.

2.3 PNAE: espaço de educação e saúde

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte
A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida

A gente quer a vida
 Como a vida quer
 Bebida é água!
 Comida é pasto!
 Você tem sede de quê?
 Você tem fome de quê?
 [...]

(ANTUNES; FROMER; BRITO, 1987)¹³.

Essa seção tem, como objetivo, trazer uma reflexão sobre a relação entre as políticas públicas educacionais e a desigualdade social. Também apresenta o PNAE e o espaço que existe dentro dessa política pública para que sejam trabalhados aspectos de educação e saúde. Realizo uma análise da educação alimentar e nutricional como diretriz do PNAE, como ela tem sido trabalhada dentro do programa e também como ferramenta para prevenção do sobrepeso e da obesidade. Trago ainda uma reflexão sobre uma proposta dialógica e os desafios da EAN no Brasil.

2.3.1 Políticas públicas educacionais e a desigualdade social no Brasil

Dentro do rol dos direitos humanos fundamentais, encontra-se o direito à educação amparado por normas nacionais e internacionais. É um dos direitos sociais previstos na Constituição Federal (CF) de 1988, regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

Ao analisar o direito fundamental à educação na CF, verifica-se que, em seu artigo 6º, esse direito é consagrado como direito social:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Para efetivar o direito fundamental à educação, o art. 205 da CF estabelece:

¹³ Em 1987, os Titãs, banda musical formada por Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sergio Brito, compuseram a canção “Comida”. Observa-se, na letra da música, que a fome ganha dimensão bem apropriada ao contexto de luta pela redemocratização que o país vivenciava – a fome de democracia, cultura, diversão, arte e felicidade. Na canção, os Titãs nos remetem não apenas à satisfação de duas das necessidades vitais do ser humano – comer e beber – e aos efeitos da insatisfação destas necessidades – fome e sede –, mas a reivindicar o direito de satisfação de outras necessidades humanas também fundamentais (VASCONCELOS, F.A.G.; VASCONCELOS, M.P.; VASCONCELOS, I.H.G, 2015). Fazendo um paralelo da canção com este estudo, trago a função do PNAE não como um programa assistencialista, para matar a fome dos escolares, mas com uma dimensão muito mais abrangente capaz de fomentar questões educativas e culturais na comunidade escolar.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O direito à educação, assegurado constitucionalmente, é inerente à dignidade humana. Assim como os demais direitos fundamentais, ele possui uma característica histórica, já que são construídos a partir não só de bases teóricas e acadêmicas, mas, principalmente, das lutas travadas contra as injustiças sociais.

A garantia do direito à educação é responsabilidade do poder público em suas três instâncias. Especialmente num país constituído por tantas desigualdades sociais e educacionais, o poder público tem o dever de prover condições indispensáveis ao pleno exercício desses direitos e para a consolidação da cidadania. Conforme nos alerta Arroyo (2010, p. 1383), “corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas”.

Segundo Araujo (2011), a existência de escolas públicas não pode ser confundida com o direito à educação. O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos:

Os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas (ARROYO, 2010, p. 1382).

Mesmo com tantas pesquisas acadêmicas e produções teóricas, a relação entre as políticas públicas e as desigualdades permanece duradoura, o que demonstra a diversidade de fatores determinantes dessa persistência e assombra os sonhos de República, de democracia, de equidade e de justiça (ARROYO, 2010).

As relações de dominação e opressão de práticas conservadoras, ainda presentes no ambiente escolar, têm sido confrontadas por professores, gestores e estudantes por meio de intervenções pedagógicas inovadoras e de resistência ao conformismo. Nesta perspectiva, políticas públicas democráticas podem construir um espaço escolar de qualidade que garanta a todos estudantes o acesso, a permanência e as aprendizagens comuns a todos em um contexto em que progressivamente são reconhecidos e garantidos direitos sociais (MELLO e MOLL, 2020).

A elaboração de políticas públicas em educação, enquanto processo democrático, prevê a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico, adequando suas diretrizes aos desafios postos no cotidiano das escolas (MELLO e MOLL, 2020).

A participação efetiva da merendeira na elaboração e execução do PNAE nas escolas pode colaborar com a gestão democrática dessa política pública, fortalecendo o atingimento das diretrizes e dos objetivos do Programa. Além disso, a proposição de políticas democráticas educacionais favorece a garantia do direito à educação e o enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil.

Bezerra (2009) realizou um estudo para identificar as representações e práticas vinculadas à alimentação escolar elaboradas por professores, gestores e merendeiras. Ele verificou que essa internalização parte de uma concepção sobre os estudantes que frequentam a escola, tidos como “carentes, famintos, necessitados” (BEZERRA, 2009, p. 108). As representações da alimentação escolar elaboradas pelas merendeiras também partem da concepção de aluno carente. Porém, atribuem a motivação da ida do aluno à escola não só pela busca ao alimento, mas, igualmente, pela vontade de aprender. Como as merendeiras vivem na comunidade, concebem a educação escolar como caminho para melhores condições de vida.

Importante destacar estudos como o realizado por Bezerra (2009), que considera e valoriza as representações das merendeiras referentes à alimentação escolar, pois, permite entender as práticas relacionadas ao comer na escola, bem como a organização do trabalho pedagógico e a jornada escolar. Além disso, traz à tona a submissão dos alunos no contexto escolar, já que seus desejos e vontades não são considerados na elaboração do cardápio escolar, além de naturalizar a situação de exclusão em que a maioria deles se encontra.

Para Santos (2000), ser pobre não se reduz a ganhar menos do que uma soma arbitrariamente fixada; ser pobre é participar de uma situação estrutural, com uma posição relativa inferior dentro da sociedade como um todo. E essa condição se amplia para um número cada vez maior de pessoas.

Segundo Santos (2000, p. 65), existe uma distinção entre pobreza e miséria:

A miséria acaba por ser a privação total, com o aniquilamento, ou quase, da pessoa. A pobreza é uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível. Miseráveis são os que se confessam derrotados. Mas os pobres não se entregam. Eles descobrem cada dia formas inéditas de trabalho e de luta. Assim, eles enfrentam e buscam remédio para suas dificuldades. Nessa condição de alerta permanente, não têm repouso intelectual. A memória seria sua inimiga. A herança do passado é temperada pelo sentimento de urgência, essa consciência do novo que é, também, um motor do conhecimento.

Como uma das temáticas abordadas nesse estudo diz respeito à política pública da educação, que é vinculada à segurança alimentar e nutricional, considero relevante chamar a atenção para a relação que Josué de Castro (1984, p. 279) traça entre a desigualdade social e a fome:

A fome no Brasil, que perdura, apesar dos enormes progressos alcançados em vários setores de nossas atividades, é consequência, antes de tudo, de seu passado histórico, com os seus grupos humanos, sempre em luta e quase nunca em harmonia com os quadros naturais. Luta, em certos casos, provocada e por culpa, portanto, da agressividade do meio, que iniciou abertamente as hostilidades, mas, quase sempre, por inabilidade do elemento colonizador, indiferente a tudo que não significasse vantagem direta e imediata para os seus planos de aventura mercantil.

Castro (1984) trata a questão da fome não como uma consequência da escassez de alimentos em termos quantitativos, mas como um fenômeno social vinculado à desigualdade social e à má distribuição das riquezas. A desigualdade social está na nossa constituição histórica como país, permeada por processos de colonização, de exploração, exclusão e subdesenvolvimento, os quais são ligados diretamente à geração de pobreza e miséria.

Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo* (2014), pôde narrar e transmitir a experiência de tantos que vivem na miséria, no anonimato, vivenciando cotidianamente a fome e a desigualdade social:

Hoje não temos nada para comer. Queria convidar meus filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Eles estão cheios de vida. Quem vive precisa comer. Fiquei nervosa, pensando: Será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal comigo? (JESUS, 2014, p. 174).

Para Arroyo (2018), o pensamento educacional vem destacando a estreita relação entre desigualdades sociais e educacionais. A defesa da igualdade da educação (escolar, sobretudo) para a construção de uma igualdade social, cidadã, questiona o padrão de dominação-subalternização-inferiorização, tão persistente em nossa história, que produziu concepções, teorias e tratos de como “educar” para tirar as vítimas dessa classificação-inferiorização-desigualdade mais do que social: humana. Educação para tirá-los da deficiência humana, uma vez que persiste a ideia segregadora de deficientes em humanidade, valores, saberes humanos.

Dentro desta perspectiva social e educacional, Paulo Freire (1987) trouxe relevantes contribuições. Ele compreende a essência da educação como prática libertadora e humanista. Ao trazer o conceito de opressor e oprimido, o autor mostra que ocorre um processo de desumanização e coisificação do indivíduo. Apenas com a prática da educação libertadora, alicerçada na dialogicidade, é possível romper com esse estado de opressão.

Freire (1987) fundamenta o diálogo no amor e aborda também a práxis, que tem, como dimensões, a ação, a reflexão e a ação transformadora. Nesse sentido, a palavra tem o poder de transformar o mundo e as pessoas, se configurando como um direito de todos e não um privilégio de poucos. Libertar os oprimidos dessa condição de opressão requer a utilização do diálogo, já que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 45).

A libertação do estado de opressão representa uma possibilidade concreta de redução da desigualdade social e de avanço para grande parte da população que sobrevive à margem dos direitos humanos. Especialmente, a possibilidade de universalização da educação como direito de todos em sentido amplo.

Esse ponto de vista de Freire, da educação para o povo e com o povo, consolida a ideia de que não existe ninguém mais culto que o outro, sendo fundamental respeitar o princípio da dimensão educativa como um processo coletivo e de transformação da realidade. E, para que isso ocorra, é necessário que as pessoas tenham direito à voz, de compartilhar as vozes e ter as correspondentes representações em certos níveis de poder (LIMA, 2015).

Importante trazer o pensamento de Freire (1987) para o presente estudo, que tem, como pressuposto, uma gestão escolar democrática, o direito de fala e de escuta das diferentes vozes, especialmente das merendeiras, além de estabelecer o diálogo como forma de combate aos processos históricos de relações políticas entre opressores-oprimidos e a qualquer tipo de perversidade que desqualifica e coisifica o sujeito.

Os dados estatísticos brasileiros produzidos nas últimas décadas comprovam que as desigualdades brasileiras não são somente de classe social, mas também de raça, de gênero, regional, dentre outras. Levantamentos feitos a partir dos dados dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do próprio Ministério de Educação mostram que, ao se comparar pessoas de diferentes raças, percebe-se que os negros geralmente ocupam posições inferiores aos brancos em diversos espaços sociais, como escola, mercado de trabalho e representação política, mesmo pertencendo a uma mesma classe social (BRASIL, 2017). Nesse sentido, uma

[...] educação que visa combater as marcas cotidianas e institucionais do racismo na sociedade brasileira precisa explicitar esses dados das desigualdades raciais no Brasil no campo da educação e em outras áreas. Como já afirmamos, os dados estatísticos revelam profundas desigualdades raciais no país, mas também podem ser usados pelos movimentos sociais negros como um mecanismo que comprova as desigualdades e legitimam reivindicações e políticas públicas específicas por direitos, serviços e bens

destinadas à promoção da igualdade racial. Esse é o ponto de partida para a discussão crítica destes mecanismos sutis de discriminação que os números revelam e para organização de políticas públicas concretas que visem acabar com estas formas de desigualdades raciais (BRASIL, 2017, p. 61).

Vencer ou reduzir a desigualdade social depende da luta pelos direitos sociais e pela conquista da hegemonia de uma concepção de mundo que esteja articulada com as necessidades e anseios do seu povo. A existência e a execução de políticas públicas que direcionem o país para o desenvolvimento social e econômico com inclusão social e da educação é fundamental para a emancipação do povo oprimido e para a garantia da dignidade e dos direitos humanos (MELLO e MOLL, 2020).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar é uma política pública brasileira de caráter universal que está inserido no ambiente escolar. É uma das importantes estratégias implementadas para se assegurar tanto o direito à alimentação quanto o direito à educação.

Em um país com todas as características e configurações físicas, históricas, econômicas e sociais como o Brasil, o gerenciamento de um programa com a amplitude do PNAE precisa do envolvimento de vários atores. É fundamental que as pessoas que pensam e elaboram as regras do PNAE, destacado neste estudo as do nível federal, estejam atentas e sensíveis para as questões geradoras das desigualdades sociais e, tanto mais, para o modo como essa política pública pode se tornar uma estratégia ainda mais efetiva para a superação do estado de opressão e para a garantia da educação enquanto direito.

2.3.2 Apresentação do PNAE: histórico, dimensão, objetivos e diretrizes

O Programa Nacional de Alimentação Escolar é uma política pública de educação, de natureza social, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação. Sua origem data de 1955, sendo considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar do mundo, atendendo de forma universal e gratuita aos alunos matriculados na educação básica de escolas públicas, filantrópicas e comunitárias de todos os municípios do país (BRASIL, 1955; 2009 e 2020).

O desenvolvimento da política de gestão da alimentação escolar no Brasil, ao longo dos mais de 60 anos da implementação institucional do PNAE, possibilitou o seu fortalecimento. Concebido, inicialmente, como um programa de suplementação alimentar ou assistencial, destinado aos estudantes pré-escolares e aos escolares do antigo primeiro grau (atual Ensino

Fundamental) matriculados nos estabelecimentos de ensino público, ele passou por várias ressignificações e reestruturações ao longo de sua existência (PEIXINHO, 2013).

Os avanços relativos ao planejamento, à forma de aquisição dos alimentos, ao processo de descentralização dos recursos financeiros e da sua execução foram determinantes para a inserção de inovações na gestão do referido programa. Atualmente, ele é concebido como uma política pública de caráter universal, educacional, sustentável e saudável que garante direitos aos estudantes, dentre eles, o direito a uma alimentação de qualidade e em quantidade, de acordo com a sua necessidade nutricional.

Da criação do programa até os dias de hoje as inovações foram inúmeras: execução descentralizada, responsabilidade técnica, universalidade, equidade, controle social, promoção do desenvolvimento sustentável. Ademais, atualmente o PNAE está alinhado a um conjunto de ações estruturantes para promover o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

O DHAA está contemplado no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No Brasil, resultante de amplo processo de mobilização social, em 2010 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 64, que inclui a alimentação como direito social no artigo 6º da Constituição Federal. Ele se realiza quando todas as pessoas têm acesso garantido e ininterrupto à alimentação adequada e saudável por meios próprios e sustentáveis. Tal direito também é reconhecido no Artigo 11 do Pacto Internacional dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966, do qual o Brasil é signatário desde 1992. Ele constitui um princípio norteador do posicionamento brasileiro em foros de negociação internacional para a governança global em segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2014).

Desta forma, o DHAA é garantido por leis internacionais e nacionais, inclusive no artigo 2º da Lei nº 11.346/2006 – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN). O DHAA tem duas dimensões: o direito de estar livre da fome e o direito à alimentação adequada. A realização destas duas dimensões é de crucial importância para a fruição de todos os direitos humanos. Os principais conceitos empregados na definição de DHAA são: disponibilidade de alimentos, adequação, acessibilidade e estabilidade do acesso a alimentos produzidos e consumidos de forma soberana¹⁴, sustentável, digna e emancipatória.

¹⁴ A Soberania Alimentar pode ser definida como o direito dos povos a definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos, as quais garantam o direito à alimentação a toda a população com base na pequena e média produção, respeitando suas próprias culturas e a diversidade dos modos camponeses de produção, de comercialização e de gestão, nos quais a mulher desempenha papel fundamental (VIA CAMPESINA, 2009).

A alimentação é a forma como os seres humanos se constroem, não apenas materialmente, mas também simbolicamente como seres sociais e culturais que são. Assim, o direito não pode ser reduzido a uma recomendação mínima de energia e nutrientes, ou não será plenamente realizado (ABRANDH, 2013).

O conceito de SAN, no Brasil, é um dos mais avançados no mundo, sendo apresentado na LOSAN, em seu artigo 3º:

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, p. 1).

Estes conceitos permeiam as discussões deste trabalho, já que dão significado ao desenho atual do PNAE. O PNAE, além de ser uma das ações estruturantes de SAN e de promoção da garantia do DHAA, é um programa da educação em sentido amplo, nisso residindo o seu potencial de transformação.

O PNAE converge com uma série de estratégias que buscam promover a SAN: a aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar; ações educativas; valorização da cultura alimentar regional; acompanhamento do estado nutricional dos estudantes; adequação do cardápio às necessidades alimentares especiais dos escolares, dentre outros.

Devido à sua magnitude, o PNAE é estratégico para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) assumidos pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas (ONU), dentre os quais, o Objetivo 2 – acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável – e o Objetivo 4 – assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2017).

O Programa visa a oferta de alimentos nas escolas e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O repasse, de caráter suplementar, é feito diretamente aos estados e municípios. São repassadas dez parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de alunos matriculados em cada rede de ensino do Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento.

As entidades executoras (EEx) possuem responsabilidades decorrentes da gestão do PNAE que acontece nas escolas, visando à garantia de uma alimentação saudável e de práticas

de promoção da alimentação saudável no ambiente escolar. Isso deve ocorrer com o fornecimento de alimentos que respeitem as diversidades e especificidades dos estudantes atendidos, o que deve ser associado às ações de educação alimentar e nutricional, conforme preconizado e determinado pela regulamentação do Programa. Essa autonomia administrativa, que os entes federados possuem na execução do PNAE, permite que o programa adquira formas e contornos distintos, conforme a realidade e as características de cada região.

O Programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público.

Educação e alimentação constituem parte do rol dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal. É nesse contexto que se destaca o PNAE, com seu objetivo de propiciar a oferta de alimentação escolar visando contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, tornando-se uma “das importantes estratégias implementadas para assegurar tanto o direito à alimentação, quanto o direito à educação” (TCU, 2017, p. 8).

Os impactos com a execução do PNAE vão além do atendimento a mais de 40 milhões de alunos matriculados na educação básica, propiciando acima de 50 milhões de refeições diárias; eles se refletem, também, nos resultados do esforço nacional contra a desnutrição, na formação de hábitos alimentares saudáveis e, sobretudo, na melhoria da qualidade da educação, sendo determinante no “sustento de dezenas de milhares de agricultores familiares, distribuindo renda e contribuindo com a formação de um mercado para produtos orgânicos, de base agroecológica e da sociobiodiversidade” (BRASIL, 2017, s. p.).

Em 2020, o orçamento do PNAE foi de R\$ 4,30 bilhões, contemplando aproximadamente 40 milhões de alunos. O quadro 1 apresenta demonstrativo referente à execução físico-financeira do PNAE nos exercícios de 2017 a 2020. Os dados revelam a dimensão do Programa, tanto na questão financeira quanto do atendimento aos estudantes¹⁵.

QUADRO 1 – Demonstrativo referente a execução físico-financeira do PNAE. Brasil, 2017 a 2020

Ano	Orçamento executado em R\$ bilhões nominais	Quantidade de estudantes em milhões	Quantidade de escolas atendidas
2017	3,92	40,65	153.404
2018	4,01	40,50	150.975
2019	3,95	40,18	147.310

¹⁵ O orçamento do PNAE beneficia milhões de estudantes brasileiros, como previsto no artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

2020	4,30 ²	40,25 ¹	145.704
2021 (previsão)	4,40 ²	40,19 ¹	142.836

¹ Considerando os alunos das escolas estaduais, distritais, federais e municipais.

² Com uma parcela extra em cada ano.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do FNDE – Liberação, consultas gerais. 2021.

Na lógica de uma política pública que visa à garantia de direitos, a legislação do Programa incorpora diretrizes, objetivos, princípios e recomendações que são previstos por legislações específicas e políticas sociais em vigor no país. O marco legal do PNAE está assentado, atualmente, na Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), a qual reafirmou a política de caráter universal e gratuita a todos os estudantes da educação básica da rede pública brasileira.

A importância do PNAE vai além de suprir as necessidades básicas de alimentação dos estudantes, pois:

- a) É um programa abrangente, envolvendo os entes nas três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal) em todas as fases de execução do Programa e que conta com o envolvimento da sociedade civil;
- b) Possibilita a apropriação de conhecimentos sobre alimentação estendendo para a comunidade a Educação Alimentar e Nutricional;
- c) Procura reconhecer o hábito alimentar, a tradição e a vocação agrícola da região, valorizando, desta forma, a diversidade cultural do país;
- d) Estimula a participação social aprimorando o controle social;
- e) Valoriza e facilita o acesso aos produtos da agricultura familiar, sendo um fator de desenvolvimento local;
- f) Incentiva a compra e o consumo de produtos orgânicos, de base agroecológica e da sociobiodiversidade. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento sustentável das comunidades; e
- g) Atendimento universal para todos os alunos matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2017, p.12).

O PNAE é, atualmente, considerado referência para muitos outros países que estão em processo de implementação dessas políticas públicas. Desde 2011, o Brasil possui um Centro de Referência contra a Fome. Essa parceria entre o governo federal e o Programa Mundial de Alimentos visa compartilhar as experiências de proteção social do PNAE como uma relevante ferramenta social de luta contra a fome (NOGUEIRA; ESPERANÇA; VILLAR, 2019).

De acordo com a ONU (2021), o fechamento das escolas decorrente da pandemia provocada pelo novo coronavírus ocasionou uma grave crise nutricional pelo mundo. Cerca de 370 milhões de crianças deixaram de receber alimentação escolar. Houve uma redução de aproximadamente 40% na cobertura de serviços de alimentação escolar. O fechamento das escolas representa, além da perda do ensino e aprendizagem, um grande prejuízo para a nutrição das crianças.

Em um estudo realizado por Estrela *et al.* (2020), verificou-se que os marcadores de gênero, classe e raça se apresentam como condição de vulnerabilidade à exposição da Covid-19 nos mais diversos cenários mundiais. É urgente, portanto, a adoção de políticas socioeconômicas que possibilitem a melhoria de vida dessa população, ampliando o acesso a melhores condições de saúde, educação, moradia e renda.

No Brasil, a pandemia de Covid-19 vem ocasionando repercussões não apenas epidemiológicas, mas também de ordem social, econômica e política. O impacto tem sido ainda mais cruel para a população mais vulnerável:

A Covid-19 espalha-se num território comandado por um presidente que pouco tempo atrás negou a existência da fome. Que extinguiu o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional em seu primeiro dia à frente da nação e vem desmantelando as políticas que tiraram o Brasil do Mapa da Fome (RECINE; PACHECO; SANTARELLI; SCHOTTZ; BURITY, 2020, s.p.).

A publicação recente do “Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil”, desenvolvido pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (REDE PENSSAN, 2021), revelou que a insegurança alimentar está presente em 55,2% dos domicílios pesquisados, o que significa, em números absolutos, que 116,8 milhões de brasileiros não têm acesso pleno e permanente a alimentos.

O elevado aumento do cenário da insegurança alimentar no Brasil ocorreu pela combinação entre as crises econômica, sanitária e política. No ano de 2013, o Brasil atingiu o nível mais baixo da população em situação de fome. Com isso, o Brasil foi excluído do Mapa da Fome pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. Porém, entre 2013 e 2018, houve um aumento de 8% ao ano nos dados de insegurança alimentar e nutricional. E de 2018 a 2020, o aumento da fome foi de 27,6%, o que significa que o número de pessoas em situação de insegurança alimentar grave saltou de 10,3 milhões para 19,1 milhões (REDE PENSSAN, 2021).

Ainda de acordo com a Rede PENSSAN (2021), o combate efetivo à fome no Brasil passa por políticas de geração de emprego e renda. Porém, a ausência de medidas adequadas e efetivas de proteção social por parte do governo nesse momento de pandemia irá piorar o quadro da fome.

José Francisco Graziano, agrônomo e ex-diretor da FAO, alerta que, para o combate à fome, é necessário que haja políticas que possibilitem o acesso aos alimentos, como os programas de transferência direta e o fortalecimento de políticas públicas, como o PNAE (SÁ, 2020).

Vale salientar o papel e a importância do PNAE durante o momento atual da pandemia. Com a suspensão das aulas presenciais, os estudantes ficaram sem o PNAE e, conseqüentemente, com a possibilidade de entrar em situação de insegurança alimentar e fome, já que o Programa garante o aporte nutricional diário de muitos estudantes:

Neste momento, por conta do isolamento social para o enfrentamento da pandemia da COVID-19, o PNAE se encontra frente a um enorme desafio para continuar com o fornecimento da alimentação escolar. Em muitos casos, a suspensão das aulas nas escolas públicas significou a interrupção ou a precarização do acesso à alimentação, o que não apenas impacta no orçamento das famílias, mas também prejudica quantitativa e qualitativamente a alimentação dos alunos (AMORIM; RIBEIRO JUNIOR; BANDONI, 2020, p. 3).

Para garantir a alimentação emergencial aos estudantes e às famílias mesmo fora das escolas, o FNDE publicou a Lei nº 13.987/2020 (BRASIL, 2020a) e a Resolução nº 2/2020 (BRASIL, 2020b). A Lei nº 13.987/2020 altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), marco legal do PNAE, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

O fornecimento da alimentação escolar, inicialmente desenhado como uma atuação pública para atender a agenda pontual de carência nutricional e específica para um público vulnerabilizado, foi se consolidando em um programa de Estado e de garantia de direitos. Sendo assim, a alimentação escolar passou de uma ação assistencialista, pontual e pouco abrangente, para um programa universal, que atende a todos os estudantes da rede pública brasileira. A universalidade do atendimento é uma das diretrizes do PNAE e deve-se garantir, mesmo neste momento de suspensão de aulas, o direito à alimentação a todos os estudantes matriculados nas escolas públicas (BRASIL, 2020c).

Com o cenário atual do país, que vive uma crise política, econômica e social, fortemente agravada pela crise sanitária, acentua-se ainda mais a desigualdade social histórica referente ao acesso a direitos humanos, dentre eles o da alimentação. Nesse contexto de insegurança alimentar e nutricional, “o PNAE se faz mais do que essencial e estratégico” (SPERANDIO; MORAIS, 2021, p. 2).

Silva et. al (2021) salientam a importância do PNAE antes, durante e após a pandemia. O programa tem papel fundamental na garantia do DHAA e na SAN dos escolares, especialmente no cenário “pós-pandemia”, reforçando a necessidade de fortalecer a sua

execução, valorizar os seus atores sociais e defender as parcerias com os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar, assim como das universidades públicas:

Que esta crise civilizatória evidencie que comida não é mercadoria, é vida, é patrimônio, é direito. Que reforce nossa luta por sistemas alimentares de base agroecológica, que conectem de forma justa, saudável e sustentável o campo, a floresta, as águas e as cidades. Que faça ecoar nosso compromisso com a construção de uma sociedade na qual toda vida importa, e que a garantia de direitos seja a maior urgência e a razão de existir do Estado (RECINE; PACHECO; SANTARELLI; SCHOTTZ; BURITY, 2020, s.p.).

O PNAE é uma política de Estado que representa uma estratégia fundamental para a garantia do DHAA dos estudantes matriculados na rede pública de ensino de todo o país. Apesar das aulas suspensas em decorrência da pandemia de COVID-19, a continuidade do fornecimento da alimentação escolar possui um papel importantíssimo no combate à insegurança alimentar. E, além de oferecer uma alimentação saudável e de qualidade aos estudantes, o PNAE colabora com a aprendizagem e a construção de hábitos alimentares saudáveis.

2.3.3 Os marcos legais da educação alimentar e nutricional

A Educação Alimentar e Nutricional, dentro do processo de ensino-aprendizagem, consiste em uma das diretrizes do marco legal da Alimentação Escolar e é reconhecida como uma ação estratégica para a promoção da alimentação adequada e saudável, para a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional e para a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada.

Caracteriza-se atualmente pela sua indispensabilidade e relevância, uma vez que se configura como estratégia fundamental para a prevenção e o controle de problemas causados por práticas alimentares e nutricionais inadequadas e/ou má nutrição, como o excesso de peso e a obesidade. Além disso, a EAN permite a reflexão sobre o processo de produção, distribuição, abastecimento e consumo de alimentos.

Com o Decreto Nº 7.272, de 25 de agosto de 2010, a EAN passou a ser uma diretriz da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) e, desde então, vem sendo trabalhada em uma perspectiva mais ampliada, em diferentes campos de ação no escopo do sistema alimentar, e articulada a outras políticas públicas (BRASIL, 2010).

Em 2012, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (atual Ministério da Cidadania) lançou o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. A partir de então, a EAN, enquanto campo de conhecimento e de prática, adquiriu contornos mais definidos e precisos (BRASIL, 2012).

A publicação do Marco se constituiu como um avanço fundamental e balizador das ações de EAN no Brasil no âmbito das políticas públicas, definindo-a como:

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p. 23).

O Marco tem, como objetivo, dentro do conjunto de iniciativas de EAN, a criação de um campo comum de reflexão e orientação da prática, principalmente na esfera da ação pública, contemplando os diversos setores da cadeia produtiva de alimentos.

Nesse contexto, é importante trazer à tona o conceito de alimentação adequada e saudável que, atualmente, norteia a gestão de políticas públicas e de documentos oficiais, descrito no *Guia Alimentar da População Brasileira*¹⁶ como:

[...] um direito humano básico, que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade; atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis (BRASIL, 2014, p.8).

Esse conceito enfatiza a importância da proteção à alimentação adequada e saudável, estabelecendo um campo mais amplo de ação para a EAN do que o restrito às dimensões biológicas e do consumo alimentar. A Educação Alimentar e Nutricional se constitui como um campo de conhecimento em que diversas áreas do saber estão articuladas abrangendo aspectos alimentares, nutricionais, sociais, culturais, econômicos, dentre outros.

¹⁶A 2ª edição do Guia Alimentar para a População Brasileira foi lançada pelo Ministério da Saúde no ano de 2014. É um documento oficial do governo brasileiro que se constitui como instrumento para apoiar e incentivar práticas alimentares saudáveis, assim como subsidiar políticas, programas e ações que promovam a saúde e a segurança alimentar e nutricional da população. É um documento de amparo às ações de educação alimentar e nutricional.

Essa interdependência de diversas áreas do conhecimento tornam a EAN um campo transdisciplinar, multissetorial e multiprofissional. As escolhas alimentares são influenciadas por aspectos socioeconômicos, culturais e biológicos. Assim, o ato de comer vai além da ingestão de nutrientes e da necessidade fisiológica humana.

A EAN deve gerar no sujeito uma reflexão sobre as práticas alimentares cotidianas com a intenção de promover a adoção autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A escolha por alimentos saudáveis perpassa por várias questões relacionadas ao ato de comer, de se alimentar e de se nutrir, indo além da informação sobre o que é saudável. A escolha por uma alimentação saudável depende do acesso físico e econômico aos alimentos, gosto, armazenamento, preparação e consumo em ambientes adequados.

A autonomia para as escolhas mais saudáveis no campo da alimentação depende do próprio sujeito, mas também do ambiente onde ele vive, de condições externas a ele, tais como a forma de organização da sociedade e suas leis, os valores culturais e o acesso à educação e aos serviços de saúde (BRASIL, 2014).

Estratégias e ações de EAN devem apoiar os sujeitos e a sociedade para que adotem práticas alimentares promotoras da saúde e para que compreendam os fatores determinantes dessas práticas. Desta forma, a EAN é extremamente necessária e desafiadora. Suas ações devem ser desenvolvidas por diversas instituições, através de diferentes abordagens metodológicas e em múltiplos espaços de aprendizagem, incluindo setores como a educação, saúde, desenvolvimento social e agrário, dentre outros.

A publicação da Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006, pelos Ministérios da Saúde e da Educação instituiu as diretrizes para a promoção da alimentação saudável na educação básica, das redes pública e privada, sendo a EAN afirmada como um dos eixos prioritários de ação (BRASIL, 2006).

Para alcançar uma alimentação saudável no ambiente escolar, a Portaria recomenda a implementação de diversas ações, como o envolvimento de toda a comunidade escolar para a definição de estratégias que favoreçam escolhas saudáveis, a sensibilização e capacitação dos profissionais envolvidos com alimentação na escola, de modo a produzir e oferecer alimentos mais saudáveis, e a incorporação do tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares.

Casemiro, Fonseca, Machado e Peres (2015) verificaram a necessidade trazida por nutricionistas de se construir espaços complementares e de integração de conhecimentos na abordagem da alimentação para fortalecer as ações de educação alimentar e nutricional na

escola. O estudo realizado por estes autores enfatizou a importância da inclusão da EAN no PPP das escolas, permitindo que a construção de conteúdos programáticos para a alimentação escolar se constitua de experiências tanto mais ricas quanto mais participativas.

Um estudo realizado por Ottoni, Oliveira e Bandoni (2019), ao analisar uma amostra composta de 749 municípios que participaram do Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar, no ano de 2010, verificou que a maioria relatou a presença de EAN no currículo escolar, porém, menos da metade utilizou algum método ativo, sendo a horta escolar o mais referido. A presença de EAN no currículo escolar foi associada positivamente à execução de hortas, resultado que demonstra a importância da presença de conteúdos em alimentação e nutrição nos currículos pedagógicos das escolas brasileiras.

Resultados semelhantes foram encontrados em um estudo realizado em municípios do estado de Goiás para identificar e caracterizar as ações de EAN no PNAE. Foi verificado que a maioria possui o tema no projeto político pedagógico das escolas e que 91,1% dos municípios realizavam ações de EAN, porém, apenas com frequência semestral (ações pontuais) e utilizando predominantemente métodos passivos de ensino-aprendizagem. Portanto, apesar das conquistas da área, permanece a lacuna entre o discurso teórico e a prática educativa (SILVA; MONEGO; SOUSA; ALMEIDA, 2018).

Vale destacar a instituição do Programa Saúde na Escola (PSE) por meio do Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, com o objetivo de contribuir para a formação do estudante por meio de ações relacionadas à prevenção, atenção e promoção à saúde, incluindo, nesse contexto, a promoção da alimentação saudável (BRASIL, 2007). O PSE possibilita a articulação entre as políticas de saúde (rede básica de saúde) e educação (escola) voltadas aos estudantes da educação pública para promover saúde e educação integral e enfrentar vulnerabilidades como o sobrepeso, a obesidade e a desnutrição.

Recentemente, a Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir a educação alimentar e nutricional como tema transversal no currículo escolar (BRASIL, 1996; 2018). Essa lei trouxe a obrigatoriedade de os currículos do ensino fundamental e médio incluírem o tema da educação alimentar e nutricional nas disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente.

A aprovação dessa lei foi um passo importante na promoção da alimentação saudável no currículo escolar e no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional sejam abordados de forma transversal no currículo da escola.

Percebemos, assim, que as normas jurídicas amparam e ampliam o espaço da EAN no ambiente escolar.

A manutenção de hábitos alimentares saudáveis desde a infância e ao longo da vida é um dos requisitos para uma vida saudável. Medidas de incentivo ao consumo de uma alimentação saudável devem priorizar a infância, desde os primeiros anos de vida, para que hábitos alimentares saudáveis sejam adquiridos e mantidos ao longo do ciclo vital (MADRUGA *et al.*, 2012).

A implementação de programas abrangentes em saúde, nutrição e atividade física é capaz de promover ambientes escolares saudáveis entre as crianças e adolescentes em idade escolar, reduzindo a obesidade infantil. A inclusão da educação alimentar e nutricional no currículo escolar é um meio de incentivar e apoiar a adoção de hábitos alimentares saudáveis. Os temas da saúde e nutrição devem ser abordados de forma transversal no currículo escolar, levando-se em consideração também a formação de professores nesta matéria (WHO, 2017).

De acordo com o Balanço das Ações do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2014), as ações de educação alimentar e nutricional estão entre as principais estratégias para a promoção da alimentação adequada e saudável estabelecidas na Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN)¹⁷. Essas ações educativas resultam na prevenção e no controle de doenças crônicas não-transmissíveis e deficiências nutricionais decorrentes da alimentação inadequada.

Araújo *et. al* (2017) realizaram uma revisão sistemática de artigos e trabalhos científicos acerca do impacto da EAN nas ações de prevenção e controle do excesso de peso entre os escolares entre os anos de 2005 e 2015 no país. Os resultados dos estudos apontaram para mudanças no comportamento alimentar dos escolares e melhoria do conhecimento sobre a alimentação saudável.

O estudo também verificou baixo número de trabalhos científicos publicados na temática da EAN no período pesquisado. Os autores concluíram que as ações de EAN devem ser fomentadas e reconheceram a necessidade de realização de novas pesquisas na área, especialmente de estudos que consideram, em sua metodologia, a cultura de valores, crenças e atitudes dos sujeitos que estejam relacionados à alimentação.

¹⁷ A PNSAN tem com o objetivo geral promover a segurança alimentar e nutricional, bem como assegurar o direito humano à alimentação adequada em todo território nacional.

No âmbito do Ministério da Educação, a escola tem sido um dos espaços mais focados pelas políticas públicas de alimentação e nutrição com a promoção da alimentação saudável, reconhecida como o *locus* prioritário de formação de hábitos e escolhas.

2.3.4 A educação alimentar e nutricional e o PNAE

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, define como sendo alimentação escolar a oferta, durante o período letivo, de todo e qualquer alimento no ambiente da escola. Essa mesma legislação apresenta as diretrizes do programa, que são: o emprego da alimentação saudável e adequada; a inclusão da educação alimentar no processo de ensino; a universalização do atendimento; a participação da comunidade no controle social; o apoio ao desenvolvimento sustentável, incentivando a agricultura familiar e a produção de alimentos em âmbito local; a garantia da segurança alimentar e nutricional dos alunos (BRASIL, 2009).

As diretrizes do PNAE apontam para um objetivo principal, que é o que se busca alcançar a partir da implementação do programa. De acordo com o artigo quarto da Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009), o Programa deve contribuir tanto para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, quanto para seu rendimento escolar e para a formação de hábitos alimentares saudáveis. Tal objetivo deve ser cumprido não só pela oferta de refeições saudáveis, mas também por meio de ações de Educação Alimentar e Nutricional.

A Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020, em seu artigo 14, também define questões importantes sobre a EAN. Ela explicita a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), da Prefeitura Municipal e da escola federal, mediante atuação coordenada dos profissionais de educação e do responsável técnico e demais nutricionistas, no que se refere à inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem. Esse fato deve perpassar, de maneira transversal, o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas e habilidades que promovam modos de vida saudáveis, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2020d).

O parágrafo 3º do referido artigo aborda os princípios das ações de EAN no processo de ensino e aprendizagem conforme descritos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Descrição dos princípios das ações de EAN no processo de ensino e aprendizagem

Princípios das ações de EAN no processo de ensino e aprendizagem
I – Sustentabilidade social, ambiental e econômica;
II – Abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade;

III – Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas;
IV – A comida e o alimento como referências; valorização da culinária enquanto prática emancipatória;
V – A promoção do autocuidado e da autonomia;
VI – A educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos;
VII – A diversidade nos cenários de prática;
VIII – Intersetorialidade;
IX – Planejamento, avaliação e monitoramento das ações

Fonte: Elaborado pela autora a partir do parágrafo 3º, artigo 14 da Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020 (BRASIL, 2020d).

Verificamos, então, que o PNAE é regido por legislações que dão embasamento robusto para a implantação de educação alimentar e nutricional nas escolas. E as ações de EAN são fundamentais para a boa execução do Programa, uma vez que são capazes de sensibilizar alunos e toda a comunidade escolar às questões da alimentação saudável, promovendo a qualidade de vida.

Vale ressaltar que, para o Plano Plurianual 2020-2023 estabelecido pela Lei 13.971/2019 (BRASIL, 2019b), o FNDE propôs a inclusão de metas anuais e progressivas (40% em 2020 a 50% em 2023) de apoio técnico para as unidades escolares, promovendo ações voltadas para a inclusão da EAN nos currículos escolares.

É clara, portanto, a importância da EAN para o PNAE e a necessidade de desenvolvimento planejado, permanente e contínuo de atividades relacionadas ao tema nas escolas. Para isso, deve haver trabalho conjunto dos atores envolvidos com o PNAE, gestores municipais e equipes escolares, visando à formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos.

O PNAE é uma das políticas públicas que possibilita a implementação de ações de educação alimentar e nutricional dentro das escolas. Além da EAN estar presente como uma das diretrizes do Programa, a Coordenação Geral do PNAE tem implementado ações que visam o fortalecimento da EAN no ambiente escolar e a inclusão da temática no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo, então, da premissa de que ações de EAN nas escolas possibilitam o desenvolvimento da autonomia e do autocuidado, tornando os estudantes produtores sociais de sua saúde, considerando o amparo das diretrizes dispostas na Lei 11.947/2009, e o cenário epidemiológico preocupante de sobrepeso e obesidade, o FNDE tem buscado criar espaços intersetoriais de construção coletiva, dialógica e multiprofissional para a promoção da saúde no ambiente escolar.

Uma das ações implementadas pelo FNDE é a Jornada de Educação Alimentar e Nutricional, que ocorre anualmente desde 2017. A Jornada consiste na seleção, divulgação e publicação das ações de EAN executadas nas escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental, incentivando o debate e a prática no ambiente escolar, dando visibilidade àquelas já desenvolvidas nas escolas públicas, tendo como eixo norteador a promoção da alimentação saudável e a prevenção da obesidade infantil no ambiente escolar.

Cada edição da Jornada aconteceu ao longo do ano letivo, em etapas, cada uma com um tema diferente para o desenvolvimento de uma ação. Os dados referentes ao número de escolas inscritas, as que concluíram a Jornada e a quantidade de atividades realizadas encontram-se no quadro 3:

Quadro 3 – Dados da Jornada de EAN por ano, número de e escolas inscritas, as que concluíram e o número total de atividades realizadas pelas escolas

Ano	Número de escolas inscritas	Número de escolas que concluíram a Jornada	Número total de atividades realizadas pelas escolas	Etapas de Ensino Contempladas
2017	467	174 (37,25%)	1.206	Educação Infantil
2018	870	441 (50,68%)	2.036	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
2019	788	414 (52,53%)	1.860	Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema de informação do FNDE, 2021.

A Jornada de Educação Alimentar e Nutricional tem mobilizado escolas públicas de todo o Brasil e, a cada edição, há um aumento no número de participantes que concluem a Jornada. Isso mostra a relevância que essa ação vem ganhando dentro do ambiente escolar e a importância do incentivo da Coordenação do PNAE para o desenvolvimento das ações de promoção da alimentação adequada e saudável nas escolas.

As experiências apresentadas pelas escolas dentro dos temas propostos em cada uma das edições da Jornada passaram por avaliação com critérios previamente definidos em edital, sendo que as melhores classificadas tiveram seus relatos e fotos das ações publicados em livros¹⁸. Cada edição da Jornada deu origem a uma publicação que é fruto de um processo de incentivo ao debate e à prática de ações de EAN na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

¹⁸ Os livros da Jornada foram impressos e também estão disponíveis de forma virtual no seguinte endereço eletrônico: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional>

As publicações dão visibilidade a iniciativas criativas e transformadoras experimentadas em diferentes realidades, expressando a riqueza, a diversidade e a potência da EAN nas escolas públicas brasileiras. Além disso, o livro tem, como objetivo, inspirar e motivar as escolas a novos fazeres e práticas, promovendo processos coletivos e interdisciplinares de EAN.

A cada edição foram propostos novos temas, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 4 – Descrição dos temas trabalhados na Jornada de EAN por ano

Ano	Temas Trabalhados
2017	Alimentação complementar e Prevenção da obesidade infantil
	Alimentos regionais brasileiros
	Prevenção e redução de perdas e desperdícios de alimentos
	Horta escolar pedagógica
	Agricultura familiar na escola
	Atividades lúdicas para o desenvolvimento social e relacionado ao ato de comer
2018	Comida de verdade na escola
	Promovendo a alimentação adequada e saudável no currículo escolar
	Propaganda e publicidade de alimentos para o público infantil
	Envolvimento da família na alimentação escolar: vamos aprender juntos!
2019	Merendeira como agente transformadora da alimentação escolar
	Sustentabilidade na Alimentação Escolar
	Imagem corporal e bullying
	Movimento + Comida de Verdade = Saúde

Fonte: Elaborado pela autora a partir do sistema de informação do FNDE, 2021.

Dentre os temas trabalhados na 3ª edição da Jornada, ocorrida em 2019, há um específico a respeito da merendeira: “Merendeira como agente transformadora da alimentação escolar”. Uma análise mais detalhada sobre o tema da merendeira será apresentada posteriormente neste estudo.

Em um estudo realizado por Lourenção (2019) em Centros Municipais de Educação Infantil do município de Lavras, Minas Gerais, utilizou-se a Jornada de EAN como um dos módulos da intervenção educativa a fim de qualificar diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e auxiliares de serviços gerais. Concluiu-se que o programa de intervenção alimentar e nutricional proposto foi eficaz para a melhoria do conhecimento sobre alimentação e nutrição das educadoras.

A Jornada de EAN tem sido uma ação constante e estava prevista para ocorrer em 2020. Por conta da suspensão das aulas nas escolas de educação básica, decorrente da pandemia do coronavírus, o FNDE decidiu transferir a 4ª edição da Jornada para 2022.

Outra ação desenvolvida e executada pela CGPAE derivou da interação do PNAE com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD¹⁹ com foco em um processo

¹⁹ O PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias,

educativo de promoção da alimentação saudável. O primeiro movimento resultou na revisão dos conteúdos dos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras didáticas para o PNLD, que passaram a incluir, no rol dos critérios eliminatórios comuns, a obrigatoriedade de abordar atividades e propostas temáticas voltadas para a valorização dos cuidados com a alimentação saudável (CASTRO; MELGAÇO; SOUZA; SANTOS, 2019).

Em um segundo momento, as ações se voltaram para a alteração das capas das obras a serem distribuídas aos estudantes por meio do PNLD. Até 2015, o hino nacional brasileiro esteve presente na quarta capa do livro didático. A partir de 2016, a quarta capa passou a veicular mensagens sobre alimentação saudável, em função da proposta da inclusão da EAN nas escolas públicas da educação básica, e o hino nacional passou a ser impresso na terceira capa (CASTRO; MELGAÇO; SOUZA; SANTOS, 2019).

As capas dos livros distribuídos pelo PNLD contêm ilustrações e mensagens que buscam incentivar a reflexão sobre a alimentação e sua interface com questões da vida cotidiana, com o sistema alimentar (produção, distribuição, comercialização e consumo), com a sustentabilidade e, além disso, fomentar a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes, alinhadas às recomendações do *Guia Alimentar para a População Brasileira* (BRASIL, 2014). A alimentação é um tema transversal, que permite dar sentido e concretude aos conteúdos formais desenvolvidos nas escolas.

A quarta capa de cada componente curricular aborda um tema mobilizador específico. A intenção é que as quartas capas sejam um dispositivo para despertar o interesse, potencializar diálogos e entrelaçar ideias de estudantes, educadores e toda comunidade escolar.

Essa ação teve, como objetivo, cumprir com uma das diretrizes do PNAE relacionada à promoção da EAN no ambiente escolar e à meta do PPA 2016/2019 – isto é, promover, em 83,5 mil escolas de educação básica, ações voltadas para a educação em direitos humanos, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, educação para as relações étnico-raciais, promoção da inclusão escolar e da cultura por meio da articulação com sistemas e redes de ensino. O quadro 5 apresenta os dados do PNLD por ano: números de exemplares distribuídos, de alunos e escolas beneficiados.

confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (MEC, 2019). O Programa, assim como o PNAE, é executado pelo FNDE.

Quadro 5 – Dados do PNLD por ano: números de exemplares distribuídos, de alunos e escolas beneficiados

PNLD	Quantidade de exemplares distribuídos	Número de alunos beneficiados	Número de escolas beneficiadas
2016 – Ensino Fundamental (anos iniciais)	57.311.169	12.760.093	98.703
2017– Ensino Fundamental (anos finais)	79.216.538	10.238.539	49.702
2018 – Ensino Médio	89.381.588	7.085.669	19.921
2019 – Ensino Fundamental (anos iniciais)	80.092.370	12.189.389	92.467
2020 – Ensino Fundamental (anos finais)	80.528.321	10.197.262	48.213

Fonte: Elaborado pela autora a partir do FNDE, 2020.

Greenwood e Fonseca (2016) descreveram como a EAN se constitui dentro do livro didático da Educação Básica, visualizando espaços e caminhos que possibilitam a sua otimização. Os autores indicam que os espaços de produção e utilização dos livros didáticos como as instâncias governamentais, editoras e escolas públicas contribuem potencialmente para que o aluno da escola pública tenha acesso a EAN. Deve haver diálogo e interação para que a EAN presente nos livros seja otimizada. Os livros podem oferecer questionamentos que instiguem a discussão sobre a alimentação escolar, facilitando e fortalecendo o processo educativo em alimentação e nutrição dentro da escola local:

A cotidianidade da merenda escolar, por exemplo, naturalmente resulta em diálogos entre aqueles que dela se beneficiam, ou seja, alunos e, por vezes, professores. Todavia, esses diálogos não têm, necessariamente, uma intencionalidade educativa, esvaziando, assim, oportunidades valiosas para um processo educativo baseado na realidade concreta. O texto e as atividades propostas pelo livro didático podem oferecer o gatilho que injetaria intencionalidade a estas discussões, enriquecendo esta ação educativa (GREENWOOD; FONSECA, 2016, p. 214).

De acordo com Recine (2017), o PNAE tem passado por diversas melhorias, tanto na qualidade da alimentação e na dinamização do desenvolvimento local quanto nas medidas direcionadas a ampliar e qualificar uma outra dimensão essencial do Programa, que é a promoção da alimentação adequada e saudável por meio de estratégias de educação alimentar e nutricional:

Os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação incluíram na contra capa mensagens sobre o tema; está em curso um processo complexo para estimular a inserção transversal de temas de alimentação e nutrição no currículo escolar por meio da revisão de conteúdo dos livros didáticos. Além disso, a implementação de ações de educação alimentar e nutricional no cotidiano escolar está sendo estimulada com iniciativas como a Jornada de Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas de Educação Infantil Atendidas pelo PNAE (RECINE, 2017, p.2).

Importante ressaltar que, em janeiro de 2020, o FNDE, em parceria com o Ministério da Educação, publicou o Edital de Convocação Nº 1/2020 – CGPLI do 1º Concurso “Sua Arte no Livro Didático”. Esse concurso teve como objetivo selecionar as melhores artes cuja temática seja a Bandeira Nacional para integrarem a quarta capa de livros didáticos que compõem o PNLD destinado a atender ao ensino médio em 2021, substituindo assim, as capas com mensagens de alimentação saudável.

Apesar do valor da EAN como instrumento de promoção da alimentação adequada e saudável, da ampla presença dos livros didáticos nas escolas e da posição privilegiada que os eles possuem para promover e direcionar práticas pedagógicas dentro do contexto escolar, as políticas públicas acabam ficando à mercê de decisões políticas que não estão necessariamente baseadas no bem comum da sociedade. É o caso que se apresenta, da substituição de informações de alimentação saudável por desenhos da Bandeira Nacional.

Recine (2017) trouxe um alerta sobre os riscos que o PNAE corre considerando as mudanças institucionais e os cortes orçamentários ocorridos a partir de 2016. Ela ressalta a importância de se manter o conjunto de aspectos que configuram o PNAE como exemplo a ser seguido, tais como o fortalecimento do processo produtivo local sustentável e ações de educação alimentar e nutricional.

A descontinuidade de ações e de políticas públicas é um dos maiores entraves da política educacional do país. Garcia e Farias (2005, p. 68) apontam:

É cada vez mais frequente que a cada período governamental programas e propostas sejam abandonados, sem qualquer avaliação ou discussão sobre seus êxitos e fracassos, com o recomeço de outras atividades que podem guardar ou não relação com as anteriores.

Vasconcelos, Machado, Medeiros e Recine (2019), ao realizarem uma análise da trajetória das políticas públicas de alimentação e nutrição no Brasil, com ênfase nos últimos quinze anos (2003-2018), constataram que o período foi marcado por mudanças de discursos, valores e interesses. Passou da implementação e fortalecimento das políticas públicas durante os governos Lula e Dilma para um cenário preocupante de retorno à insegurança alimentar e nutricional, miséria, fome e pobreza no país durante o governo Temer.

Atualmente vivemos um cenário de violações dos direitos humanos, que é agravado pela crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus, COVID-19. Nesse sentido:

A pandemia global gerada pelo SARS-CoV-2 trouxe à tona as desigualdades sociais, como a ameaça ao Direito Humano à Alimentação Adequada, temática suprimida da agenda do Governo Federal nos últimos anos. O Estado como garantidor da segurança alimentar e nutricional vem perdendo relevância por meio da agenda neoliberal [...]. Não bastasse tamanho arsenal de iniciativas antipopulares, no primeiro dia do governo Jair Bolsonaro o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional foi extinto sumariamente numa clara demonstração da irrelevância da questão alimentar para o Poder Executivo Federal (SILVA FILHO; GOMES JUNIOR, 2020, p. 1).

A previsão é que as capas com mensagens de alimentação saudável estejam presentes novamente nos livros do próximo PNLD, a serem distribuídos em 2022 nas escolas públicas.

É válido ressaltar que cada PNLD tem um ciclo de três anos. Os livros distribuídos por meio dos PNLDs de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020 foram contemplados com mensagens e ilustrações de temas relacionados à segurança alimentar e nutricional. Desta forma, alguns exemplares com essas mensagens estarão em circulação até 2023.

Além dessas ações executadas diretamente pela equipe da Coordenação do PNAE, o FNDE firma parcerias com universidades públicas federais por meio dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANEs²⁰).

Das parcerias firmadas entre o FNDE e os CECANEs, resultam produtos como o apoio técnico ao FNDE, monitoramento e assessoria às Entidades Executoras, formação de atores envolvidos com o PNAE, elaboração de materiais didáticos e gerenciamento da Rede Brasileira de Alimentação Escolar (REBRAE).

Dentre os vários projetos executados pelos centros colaboradores, destacam-se cursos à distância para formação em educação alimentar e nutricional. Esses cursos têm, como objetivo, instrumentalizar profissionais atuantes no PNAE, tanto da área de Nutrição como de Educação, para o planejamento e o desenvolvimento de ações transversais, transdisciplinares e permanentes de EAN na comunidade escolar em que atuam.

Destas parcerias, também resultam trabalhos pedagógicos, como a publicação do livro *Educação Alimentar e Nutricional: articulação de saberes e o jogo digital SEEDS de Educação*

²⁰ Os CECANEs são unidades de referência e apoio constituídas, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para desenvolver ações de interesse e necessidade do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com estrutura e equipe para execução das atividades nas áreas prioritárias e nas formas de atuação definidas pelo FNDE. A parceria é feita mediante a celebração de Termos de Execução Descentralizada (TED) – Termos de Cooperação (TC) a serem desenvolvidos a partir de planos de trabalho por meio de descentralização de créditos orçamentários e repasse de recursos financeiros (FNDE, 2020).

*Alimentar e Nutricional*²¹, ambos produtos do CECANE da Universidade Federal do Ceará. O livro tem, como objetivo, instrumentalizar nutricionistas, professores e demais profissionais para as práticas de EAN no âmbito do PNAE. O jogo, com a temática da alimentação adequada e saudável, é uma ferramenta de aprendizagem lúdica e divertida aos estudantes, que possibilita a inserção da EAN na escola.

Silva et. al (2021) destacam a importância dos CECANEs na execução do PNAE, viabilizando a distribuição adequada dos gêneros alimentícios durante a pandemia. O CECANE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, apoiou a distribuição da alimentação escolar no estado, realizando ações de orientação acerca da montagem e distribuição da alimentação escolar, prestação de contas e participação do controle social. Este trabalho firma e legitima o papel do CECANE e da universidade pública para a defesa do Direito Humano à Alimentação Adequada e da Segurança Alimentar e Nutricional.

A Coordenação do PNAE realiza também outras ações mais direcionadas às merendeiras. A descrição e análise dessas iniciativas e legislações constituem um dos instrumentos deste estudo, a pesquisa documental.

2.3.5 Educação alimentar e nutricional a partir de um pressuposto dialógico

De acordo com os documentos e legislações que amparam a EAN, verificamos que a sua prática deve ser mais ampla do que uma simples transmissão de conhecimentos originados de guias e recomendações técnicas por parte dos profissionais à população.

Para Boog (2013), o campo da educação alimentar e nutricional não diz respeito apenas à transmissão de conhecimentos científicos ou culinários, mas, como educação, à compreensão, ao entendimento, ao cotejamento sadio e responsável entre “disposição mental para” e “desejo de”. Diz respeito à aquisição de conhecimentos que nos deleitam, que nos seduzem ou que são necessários à vida prática. Por essa razão, o ponto de partida da educação alimentar e nutricional não é a informação, mas a sensibilização. Para educar em alimentação é preciso primeiramente ir até onde o educando está, compreender o seu contexto e, então, convidá-lo a transitar conosco pelas nossas ideias e preocupações.

²¹ Livro e Jogo digital disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/pnae-educacao-alimentar-nutricional>

Do ponto de vista teórico-metodológico, a educação alimentar e nutricional deve assumir uma perspectiva da educação popular cunhada no pensamento de Paulo Freire, com ênfase na dialogicidade e na autonomia do sujeito (SANTOS, 2012).

Freire (1987) apresenta a educação como um processo permanente, que requer uma prática pedagógica não autoritária, mas amorosa, solidária e colaborativa, que tenha o potencial de instigar no educando o seu reconhecimento como sujeito do ato de conhecer.

Os fundamentos da pedagogia dialógica de Freire estão baseados nos princípios da ética, do respeito à dignidade e do estímulo à autonomia dos estudantes – o que implica em uma profunda abertura à diversidade de saberes. O diálogo entre educadores e educandos possibilita a troca de experiências e vivências pessoais e o processo de discussão ativa dos problemas sociais, tornando-se o ponto de partida para as trocas educativas:

Os fundamentos pedagógicos e educativos da pedagogia dialógica são relevantes e apropriados ao desenvolvimento de processos educativos que busquem mudanças de atitudes que requeiram uma postura ativa e questionadora da realidade social. Dentre esses processos, estão os que se voltam para mudança de hábitos alimentares e busca de uma alimentação saudável por meio de ações de segurança alimentar e nutricional e de educação alimentar e nutricional no âmbito de diferentes espaços, como a escola, o PNAE, os serviços de saúde, os movimentos sociais, dentre outros (BEZERRA, 2018, p. 80).

Assim, os discursos recorrem ao enfoque da problematização, contrapondo-se aos métodos tradicionais baseados nas técnicas expositivas, a fim de promover uma prática reflexiva dos sujeitos sobre si e sobre as questões pertinentes às suas práticas alimentares.

O desenvolvimento de ações educativas dialógicas e ativas é indispensável para sensibilizar e predispor as pessoas na direção de atitudes favoráveis à alimentação adequada e saudável, bem como às mudanças sociais que beneficiem a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (BEZERRA, 2018).

Desta forma, a comunicação, no contexto da EAN, para ser efetiva deve ultrapassar os limites da transmissão de informações, devendo ser pautada nos princípios descritos no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Elementos da comunicação no contexto da educação alimentar e nutricional

Elementos da comunicação no contexto da educação alimentar e nutricional
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa e próxima; • Reconhecimento das diferentes formas de saberes e práticas; • Construção partilhada de saberes, de práticas e de soluções;

- Valorização do conhecimento, da cultura e do patrimônio alimentar;
- Comunicação realizada para atender às necessidades dos indivíduos e grupos;
- Formação de vínculo entre os diferentes sujeitos que integram o processo;
- Busca de soluções contextualizadas;
- Relações horizontais;
- Monitoramento permanente dos resultados;
- Formação de rede para profissionais e para setores envolvidos, visando troca de experiências e discussões.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas, 2012.

Para que o trabalho do nutricionista do PNAE na escola seja, de fato, educativo, é necessário que se estabeleça uma relação de diálogo entre o saber popular e o saber técnico, rompendo com o tradicional modelo tecnicista de intervenção. Esse modelo tem, por objetivo, a mudança de comportamento da clientela atendida por meio da transmissão de normas. Por meio do diálogo, é possível entender as causas e os motivos da problemática a ser enfrentada, além de possibilitar o desenvolvimento de aptidões pessoais e melhores condições de vida (COSTA *et al.*, 2001). Estabelecer um diálogo entre os saberes dos nutricionistas e os saberes das merendeiras é fundamental para a qualidade da gestão e da execução do PNAE.

Para que as ações de educação alimentar e nutricional tenham um potencial transformador, devem ser considerados os hábitos dos alunos, os conhecimentos envolvidos na ação educativa, tanto do profissional da saúde quanto da educação, bem como dos estudantes e as reais condições de mudança de atitude. As ações que se fundam no princípio da horizontalidade das relações, no compromisso social e na educação dialógica e ativa, e que, portanto, se opõem à educação bancária, contribuem para transformações sociais em direção a um mundo democrático e solidário (BEZERRA, 2018).

Em *Educação e Mudança*, Paulo Freire (1979) aborda a temática do compromisso do profissional com a sociedade. Os sujeitos devem assumir um compromisso com a humanização de si e do mundo, o que ocorre por meio da solidariedade. Ao tratar do compromisso profissional, Freire destaca que este não deve se constituir em ato passivo, mas em práxis, ação e reflexão sobre a realidade. O ser comprometido é o ser que atua e reflete para transformar a realidade, fazendo disso a sua práxis. O profissional deve estar em constante aperfeiçoamento, ampliando seus conhecimentos referentes aos homens e buscando uma visão crítica da realidade.

O profissional tem uma história social e cultural de vida, que tem fundamental relevância em sua atuação. Por outro lado, a burocratização da atuação profissional afeta o compromisso, pois serve mais ao meio do que ao indivíduo. Outro grande desafio imposto para a autenticidade do compromisso profissional, conforme Freire (1979), é a alienação da sociedade que provoca a falta de criatividade, a insegurança, o excesso de formalismo. “A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio exigir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável” (p. 19).

Segundo Freire (1979), o verdadeiro compromisso é baseado na solidariedade. Não se reduz a uma ação unilateral, em que o sujeito ativo assume o compromisso profissional, deixando aqueles com os quais se compromete com a parte passiva. A essência do compromisso está no “[...] encontro dinâmico de homens solidários [...]” (FREIRE, 1979, p. 9), o qual favorece a sua humanização.

Assim, a existência do compromisso do profissional com a sociedade é condição essencial para que ocorram mudanças em direção a um mundo democrático e solidário (BEZERRA, 2018). Diretores de escola, professores, merendeiras, nutricionistas são profissionais que, quando comprometidos, podem, no âmbito de suas ações, mediar atos de transformação social. A relação construída entre os funcionários da escola, assim como as atividades de EAN, devem ser pautadas no diálogo, na solidariedade e na colaboração.

2.3.6 Desafios da educação alimentar e nutricional e o objeto deste estudo

Apesar dos avanços no campo da EAN, é necessário ampliar os estudos sobre a forma como ela é realizada, suas possibilidades e seus limites. Existem ainda muitos entraves, como a presença insuficiente nos programas públicos, pouca visibilidade das experiências bem-sucedidas, falta de investimento na formação dos profissionais envolvidos com relação às diferentes áreas de conhecimento, dentre outros (BRASIL, 2012).

O PNAE, apesar de ser a política de alimentação e nutrição de maior amplitude e longevidade no Brasil, permanece em busca de consolidar parte de seus fins. Além do objetivo de suprir parcialmente as necessidades nutricionais diárias dos escolares, o Programa também busca estimular a realização de ações de EAN na comunidade escolar, articuladas com a coordenação pedagógica da escola.

Santos (2005; 2012) observou a crescente importância dada à educação alimentar e nutricional nos documentos que elaboram as políticas públicas no campo da alimentação e

nutrição no Brasil. Apesar do avanço nos discursos sobre o tema, o mesmo avanço não é percebido nas práticas cotidianas desenvolvidas pelos profissionais no campo da EAN.

No âmbito do Ministério da Educação, Santos (2012) cita como avanços a publicação da já supracitada Portaria Interministerial nº 1.010/2006, que institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas da educação básica das redes públicas e privadas, em que a educação alimentar e nutricional é um dos eixos prioritários. Também cita o PNAE e as inúmeras alterações no seu aparato legal, propiciando cada vez mais a incorporação da promoção da alimentação saudável no ambiente escolar, em especial no projeto político pedagógico da escola, perpassando por todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares, conforme previsto nos documentos que regem o Programa.

Porém, percebe-se que existe um obstáculo entre o que ocorre no ambiente escolar e a alimentação escolar. Estudos demonstram que a dimensão pedagógica e educativa da alimentação escolar é pouco ou nada explorada em salas de aulas ou em outros momentos educativos. Tentativas têm sido feitas há décadas, mas, no espaço escolar, não existem práticas consistentes e continuadas de EAN (BEZERRA, 2018).

Zancul (2017) ressalta a importância de atuações e práticas de EAN que extrapolem a abordagem exclusivamente biológica. O momento atual é marcado por excessos e privações alimentares, além de padrões estéticos ditados pela mídia. Para que as crianças possam desenvolver uma relação mais feliz e saudável com a alimentação, é necessário repensar como as questões alimentares são abordadas nas escolas. É primordial aprofundar a discussão e a compreensão de que a EAN extrapola questões biológicas e se relaciona profundamente a aspectos emocionais, sociais, econômicos, culturais e comportamentais como, por exemplo, a afetividade e outras questões, que nos levam a comer além da fome e além do ato de nutrir o corpo.

Uma revisão sistemática dos trabalhos científicos publicados entre 2016 e 2017 apontou para um aumento das publicações neste período, porém, em nenhum dos estudos foram utilizadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Os autores discutem que essas metodologias são efetivas na adesão do educando, entretanto, há pouco conhecimento sobre sua definição e importância (OLIVEIRA; MASIERO; BARROS, 2018).

Apesar da Portaria nº 1.010/2006 (BRASIL, 2006) e da Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009) ressaltarem a importância da EAN no processo de ensino e aprendizagem, perpassando o currículo escolar, Bezerra (2018) reforça que a alimentação escolar continua sendo basicamente uma ação de suplemento alimentar.

Santos (2012) aponta dois entraves importantes para o desenvolvimento das ações de EAN. Apesar do interesse de diversos órgãos governamentais em formular políticas e ações referentes à promoção da alimentação adequada e saudável, existe um hiato entre os discursos e as práticas em torno da educação alimentar e nutricional, entre a formulação das políticas públicas e as ações que são desenvolvidas no âmbito local.

Além disso, a autora destaca a necessidade da participação dos atores envolvidos na construção de materiais educativos, bem como a valorização e o respeito às características locais.

O uso de material educativo ainda é uma técnica muito empregada para a transmissão de conhecimentos e compreensão das condutas. E a ausência de participação dos atores envolvidos na construção desses materiais, assim como a falta de formação educativa apropriada dos sujeitos, afetam a boa utilização desses materiais, mesmo quando esses são adequados.

As ações educativas em alimentação e nutrição ainda são muito baseadas em modelos tradicionais, fundamentados na transmissão de informações, prevalecendo técnicas como palestras, produção de materiais informativos, dentre outros. Destaca-se, então, a urgência para a construção de novas perspectivas em práticas de educação alimentar e nutricional (SANTOS, 2005). Nesse sentido, segundo Horta (2002, p. 14-15):

Temos medo que na hora de medir os ingredientes uma criança não saiba o que é $\frac{1}{4}$ de xícara. Por favor, não expliquem através de um exercício de frações. Só mostrem, digam que é a quantidade de leite que aquele bolo precisa para dar certo. A menina nunca viu meio litro? Enchem a garrafa de leite até a metade que ela vai ver e entender.

Ramos, Santos e Reis (2013) ressaltam a relevância dos estudos e pesquisas sobre o tema da educação alimentar e nutricional que possam colaborar para a construção de práticas educativas em alimentação e nutrição realmente eficazes.

Apesar da educação alimentar e nutricional ocupar posição estratégica para a prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais atuais e para a promoção da alimentação adequada e saudável, os desafios da EAN estão além do fortalecimento de sua agenda pública:

[...] incluem também a valorização das diferentes expressões da cultura alimentar, do fortalecimento de hábitos regionais, da redução do desperdício de alimentos e as dimensões relacionadas à sustentabilidade. As iniciativas voltadas ao apoio e formação de profissionais que atuam em EAN ganham especial relevância. Faz-se necessário que estes profissionais sejam permanentemente apoiados e instrumentalizados para que, cada vez mais, as ações assumam um caráter mais inovador, participativo e lúdico, visando, assim, resultados mais eficazes e duradouros (BRASIL, 2018b, p.10-11).

De acordo com Fernandes, Fonseca e Silva (2014), as atividades escolares, na área da educação em saúde, apesar de consolidadas em legislação, nem sempre produzem resultados sólidos. Esse problema é atribuído a uma série de fatores relacionados à educação nacional, como a deficiente formação dos professores em relação à educação em saúde, mas também pela invisibilidade atribuída aos outros funcionários da escola.

Casemiro, Fonseca, Machado e Peres (2015) realizaram um estudo com nutricionistas em atividades de EAN desenvolvidas nas escolas de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Verificou-se que existe uma disposição em reconhecer o papel de diversos atores envolvidos nos aspectos pedagógicos que permeiam a EAN. Apesar disso, apontaram a existência de uma valorização desigual entre os diferentes saberes: do mais simples ao mais especializado. Por exemplo, ressaltou-se que, na escola, “a merendeira nunca, ou dificilmente, é ouvida” (CASEMIRO; FONSECA; MACHADO; PERES, 2015, p. 503). Nesse contexto, Bezerra (2018, p. 96) aponta:

A ausência de relações dialógicas entre profissionais – professores, educadores, nutricionistas, outros atores sociais – e a população constitui um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de predisposições tanto para mudanças sociais mais amplas quanto para o enfrentamento de problemáticas específicas, como a insegurança alimentar e nutricional [...].

Em um estudo feito por Davanco, Taddei e Gaglianone (2004), observou-se que os professores que participaram de um programa educativo em nutrição mostraram-se melhor preparados conceitualmente e também mais sensibilizados quanto ao seu papel e ao da escola enquanto transformadores da realidade. Essa abordagem demonstra que o programa de alimentação escolar pode tornar-se um espaço de aprendizagem e produção de conhecimento.

Para Trojan e Tavares (2007), o foco de formação na educação está voltado aos docentes e, apesar da importância desse movimento, é essencial que os olhares se voltem também aos outros profissionais da escola. Funcionários de serviços administrativos, limpeza e merenda devem estar contemplados numa proposta que os insira na função de educador.

Ao situar o PNAE enquanto espaço para a educação alimentar e nutricional, é necessário estabelecer os profissionais que estão inseridos nessas práticas educativas. Além dos docentes e dos nutricionistas, responsáveis pelo desenvolvimento de ações de EAN, estão as merendeiras, profissionais não docentes da educação que participam dos processos da escola que envolvem a alimentação. São, portanto, fundamentais para o pleno desenvolvimento da educação em saúde, principalmente quando o foco é a educação alimentar e nutricional.

Este estudo apresenta, como uma de suas reflexões, a seguinte questão: será que um dos desafios para a EAN nas escolas é a não consolidação do papel da merendeira como agente de educação e saúde? Isso se consolida pela ausência de um espaço dialógico entre merendeira – escola – nutricionista – PNAE?

As dificuldades para que a educação em saúde, especialmente em relação às práticas de educação alimentar e nutricional, ainda são muitas. Pesquisas nesta temática, como a que se propõe neste estudo, podem colaborar com a efetividade das ações de EAN nas escolas, contribuindo com a segurança alimentar e nutricional e com o Direito Humano à Alimentação Adequada.

2.4 Estado da arte

Dentre as questões que justificam este estudo, trago o estado da arte relacionado ao objeto aqui investigado. A primeira pesquisa por estudos relacionados à questão deste trabalho ocorreu no mês de agosto de 2020 e, em abril de 2021, foi realizada uma atualização dos dados utilizando-se os mesmos critérios de busca. Foram feitas pesquisas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), The Scientific Electronic Library Online (SciELO), Repositório Institucional da UnB (RIUnB), Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da UnB (BDM/UnB), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. Para realizar a busca nas bases de dados foi adotado o descritor “alimentação escolar”. Das publicações trazidas pelas bases de dados, foram selecionados artigos e dissertações tendo, como critério de inclusão, a abordagem merendeira dentro do contexto da educação alimentar e nutricional na alimentação escolar.

A pesquisa na base de dados da CAPES utilizando o termo “alimentação escolar” indicou 2.064 produções acadêmicas. Refinando a busca para os últimos cinco anos, 902 materiais. Para realizar uma busca mais específica, foram inseridos dois descritores, “alimentação escolar” e “educação alimentar”, considerando-se os últimos cinco anos. Assim, foram apontadas 345 produções acadêmicas. Após a análise dos materiais, foram selecionados dois artigos relacionados com o objeto deste estudo, conforme descrição no quadro 7 abaixo:

Quadro 7 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – CAPES

Ano	Tipologia e Local	Título	Autores
2017	Artigo / <i>Demetra</i> : alimentação, nutrição & saúde, Universidade do	Curso de Aperfeiçoamento de Alimentação Saudável para Merendeiras Escolares	Margareth Xavier da Silva; Santos, Debora Pinto de Oliveira; Filho, Rogerio Mello Goncalves; Pierucci, Anna

	Estado do Rio de Janeiro, v.12, n.1		Paola Trindade Da Rocha; Pedrosa, Cristiana
2018	Artigo / <i>Demetra</i> : alimentação, nutrição & saúde, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v.13, n.1	Dialogando sobre as possibilidades e desafios das merendeiras nas ações de Educação Alimentar e Nutricional	Kelly dos Santos Gomes; Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao utilizar o descritor “alimentação escolar” na base de dados Scielo, 487 materiais foram encontrados numa pesquisa aberta, sem filtro de data. Deste total, três foram selecionados por tratarem da temática deste estudo, conforme quadro 8 abaixo:

Quadro 8 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – Scielo

Ano	Tipologia e Local	Título	Autores
2008	Artigo / <i>Interface</i> - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.12, n.27, p. 823-834	Programa de alimentação escolar no município de João Pessoa – PB, Brasil: as merendeiras em foco	Alice Teles de Carvalho; Vanessa Messias Muniz; Josiane Fernandes Gomes; Isabella Samico
2011	Artigo / <i>Revista Nutrição</i> . Campinas, v. 24, n. 2, p. 275-285	Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia	Catarina Lima Leite; Ryzia de Cassia Vieira Cardoso; José Ângelo Wenceslau Góes; Karla Vila Nova de Araújo Figueiredo; Edleuza Oliveira Silva; Mariângela Melo Bezerril; Permínio Oliveira, Vidal Júnior; Aisi Anne Carvalho Santana
2014	Artigo / <i>Revista Ciência e Saúde Coletiva</i> , Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 39-48	Alimentação escolar como espaço para educação em saúde: percepção das merendeiras do município do Rio de Janeiro, Brasil	Ana Gabriela de Souza Fernandes; Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca; Adilson Aderito da Silva

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A busca realizada no RIUnB utilizando o descritor “alimentação escolar” identificou 200 materiais dos últimos 10 anos. Nenhum, porém, relacionado com a temática merendeira e educação alimentar e nutricional dentro do PNAE. O mesmo ocorreu com a pesquisa BDM/UnB utilizando os descritores "alimentação escolar" ou "educação alimentar", que identificou 74 trabalhos, mas nenhum vinculado diretamente à temática deste estudo.

Na BDTD, realizou-se a busca por alimentação escolar. Foram identificadas 1.229 teses e dissertações entre 2011 e 2021. Usando o assunto “merendeira”, para refinar a busca, o número foi reduzido a 49 materiais. Dentre esses, foram selecionadas seis pesquisas, conforme descrito no quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – BDTD

Ano	Tipologia e Local	Título	Autores
2011	Dissertação de Mestrado / Universidade Federal de São Paulo	<i>Formação de Merendeiras na Perspectiva da Promoção da Alimentação Saudável na Escola: as Capacitações no Âmbito dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar</i>	Lorena Gonçalves Chaves
2012	Tese de Doutorado / Universidade de São Paulo	<i>Alimentação escolar: percepções dos atores sociais de escolas de um município da região metropolitana de São Paulo</i>	Tatiana Yuri Assão
2013	Dissertação de Mestrado / Universidade de Brasília	<i>Memórias e identidades em torno da alimentação e da culinária em escolas rurais no Distrito Federal (1970-2012).</i>	Virginia Litwinczik
2016	Tese de Doutorado / Universidade Federal da Bahia	<i>O sabor dos saberes e a poiésis das merendeiras escolares: experiências limiaries na cultura e nas itinerâncias epistêmico existenciais das estudantes do Curso Técnico em Alimentação Escolar do IFBA</i>	Leonardo Rangel dos Reis
2018	Dissertação de Mestrado / Universidade de São Paulo	<i>Estado nutricional, qualidade de vida e a percepção das cozinheiras escolares de Carapicuíba sobre aspectos da sua atuação profissional</i>	Nyvian Alexandre Kutz
2018	Tese de Doutorado / Universidade Federal de Pernambuco	<i>Construção de estratégias de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: um processo participativo</i>	Alicinez Guerra Albuquerque

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A pesquisa no Google Acadêmico utilizando, no campo da busca, os descritores “alimentação escolar” e “merendeira” indicou 8.290 resultados. Nesta base de dados, foi possível encontrar vários artigos de revistas científicas que não estavam catalogadas nas outras bases. Os materiais que foram citados nos quadros 1 e 2 não foram apontados novamente no quadro 3. A análise das vinte primeiras páginas permitiu identificar catorze materiais entre aqueles entendidos como pertinentes para esta pesquisa, considerando os últimos cinco anos, e os que foram vistos como muito relevantes dentro período dos últimos 10 anos, conforme quadro 10 abaixo:

Quadro 10 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – Google acadêmico

Ano	Tipologia e Local	Título	Autores
2010	Artigo / <i>Revista Espaço para a Saúde</i> , Londrina, v. 11, n. 2, p. 11-20	Merendeiras como Agentes de Educação em Saúde da Comunidade Escolar: Potencialidades e Limites	Carla Rosane Paz Arruda Téo; Francielli Regina Boroski Sabedot; Elisângela Schafer

2010	Artigo / <i>Revista Brasileira de Saúde Ocupacional</i> , São Paulo, v. 35, n. 122, p. 362-373	Nutrição e dor: o trabalho das merendeiras nas escolas públicas de Piracicaba - para além do pão com leite.	Mara Alice Batista Conti Takahashi; Célio Roberto Pizzi; Eugênio Paceli Hatem Diniz
2012	Artigo / <i>Revista Segurança Alimentar e Nutricional</i> , do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP, Campinas-SP, v. 19, n. 1, p. 22-32.	Alimentação do escolar: percepção de quem prepara e oferece as refeições na escola	Tatiana Yuri Assao; Marcia Faria Westphal; Cláudia Maria Bógus; Ana Maria Cervato-Mancuso
2012	Artigo / <i>Revista Baiana de Saúde Pública</i> , v. 36, n. 4, p. 919-934	O Relevante Trabalho das Merendeiras Escolares de Escolas Públicas de Salvador, Bahia	Indira Menezes Pinto de Castro Tanajura; Maria do Carmo Soares de Freitas
2013	Dissertação de Mestrado / Universidade Federal da Bahia	<i>Acepções de merendeiras sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar em um bairro de Salvador, Bahia</i>	Indira Menezes Pinto de Castro Tanajura
2016	Artigo / <i>Revista Trabalho & Educação</i> v. 25, n. 3, p. 157-172	O trabalho das merendeiras em escolas públicas do Oeste do Paraná: alimentação, nutrição e saúde no espaço escolar	Gisele Cavanha Tomim; Anaxsuell Fernando Silva
2016	Artigo / <i>Education Policy Analysis Archives</i> , Arizona State University-Estados Unidos Vol. 24, p.1-31	Política de Alimentação Escolar Brasileira: Representações Sociais e Marcas do Passado	Silvia Alicia Martínez; Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho
2017	Dissertação de Mestrado / Universidade Federal de Goiás, Goiânia	<i>Alimentação escolar no discurso de manipuladores de alimentos de escolas brasileiras</i>	Ingryd Garcia de Oliveira
2018	Dissertação de Mestrado / Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Limeira, SP	<i>Análise do papel das merendeiras terceirizadas como atores implementadores do Programa Nacional de Alimentação Escolar: desafios na perspectiva do trabalho</i>	Viviane Herculiani Cardillo
2018	Artigo / <i>Revista Cereus</i> , Universidade de Gurupi, v. 10, n. 3, p. 103-119	Perfil das merendeiras e inadequação das condições sanitárias e estruturais de escolas de uma cidade do recôncavo da Bahia – Brasil	Jamille Souza Almeida; Ana Lúcia Moreno Amor; Isabella Matos Mendes da Silva
2019	Artigo / <i>Revista Ciência em Extensão</i> , Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, v.15, n.2.p. 50-60	Estratégia de formação para manipuladores de alimentos de escolas públicas atendidas pelo PNAE	Viviane Ferreira Santos; Caroline Roberta Freitas Pires
2019	Artigo / <i>Interfaces</i> - Revista de Extensão da UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 171-179	Contextualização Teórico-Prático para o Aprimoramento Profissional: Curso de Extensão para Merendeiras e Serventes Escolares de Paraguaçu-MG	Luiz Felipe de Paiva Lourenção; Laysa Camila Bueno; Eveline Monteiro Cordeiro de Azeredo; Tânia Mara Rodrigues Simões
2020	Artigo / <i>Interfaces</i> - Revista de Extensão da UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 209-225	Oficinas educativas para merendeiras de escolas públicas de Palmas - TO como estratégia de intervenção nutricional: um relato de experiência	Ludmilla Henrique de Almeida Rocha; Caroline Roberta Freitas Pires; Viviane Ferreira dos Santos; Diego Neves Sousa; Hellen Christina Almeida Kato
2020	Artigo / <i>Investigação Qualitativa em Saúde: Avanços e Desafios</i> ,	Percepção das Merendeiras De Carapicuíba – São Paulo, Brasil,	Nyviaan Alexandre Kutz; Danielle Martins Pereira; Marianne de Faria Chimello;

	Ludomedia, Portugal, v. 3, p. 479-490	sobre Aspectos da sua Atuação Profissional	Alfredo Almeida Pina-Oliveira; Denise Cavallini Cyrillo; Marcia Maria Hernandes de Abreu de Oliveira Salgueiro
2020	Artigo / <i>Revista Conexão</i> UEPG, n. 16	Relato de experiência de oficinas em educação alimentar e nutricional: Capacitação de merendeiras para a promoção da alimentação saudável em escolas	Lucas O. Teixeira; Indja Hanna K. Reis; Caroline Roberta F. Pires; Viviane Ferreira Santos; Diego Neves Sousa; Hellen Christina de Almeida Kato

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O estado da arte possibilitou verificar que existe um volume alto de pesquisas que objetivam estudar outros aspectos do PNAE, tais como a atuação do controle social; o processo de aquisição de agricultura familiar; diagnóstico nutricional de estudantes, avaliação da gestão do Programa, dentre outros. Comparativamente a estes estudos, a quantidade de pesquisas realizadas sobre a atuação das merendeiras é muito menor.

Ao analisar os artigos e demais produções acadêmicas selecionadas, é possível verificar que os estudos realizados se vinculam, em sua maioria, a aspectos tecnicistas e higienistas da função de merendeira. E os trabalhos que fazem uma avaliação considerando a dimensão educativa do papel da merendeira não realizam um debate atravessado pelas questões raciais, de gênero e do trabalho subalterno como proposto por este estudo.

Em vista disso, esta pesquisa busca inovar ao trazer elementos pouco discutidos, estudados e focalizados nas investigações até o momento no que se refere ao papel da merendeira no PNAE. Tem potencial, portanto, para lançar luz sobre as diretrizes do Programa, especialmente a educação alimentar e nutricional.

Outro ponto que caracteriza o ineditismo deste trabalho é a reflexão da (in)visibilidade da merendeira a partir das legislações e iniciativas do PNAE. Desta forma, esta pesquisa poderá contribuir social e academicamente para o campo da Educação, e também para novos arranjos e considerações das políticas públicas, normativos e ações relacionados ao PNAE, sobretudo no que tange às merendeiras.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo se apresenta como uma pesquisa qualitativa reconstrutiva. Utilizou-se, como instrumentos metodológicos, a entrevista narrativa e a pesquisa documental com merendeiras que atuam em escolas públicas beneficiárias do PNAE no Distrito Federal (DF).

As informações obtidas nas entrevistas foram sistematizadas e agrupadas por categorias e subtemas relacionados ao trabalho, à educação alimentar e nutricional e às condições socioeconômicas das merendeiras.

A organização metodológica foi estabelecida a partir da caracterização dos seguintes aspectos: da pesquisa, dos sujeitos e critérios de seleção, dos instrumentos e da análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

A escolha do método e dos instrumentos de pesquisa para um dado objeto de conhecimento deve estar condicionada às características desse mesmo objeto. Para este trabalho, optei pela metodologia qualitativa. Esse tipo de abordagem é oportuno para estudar os temas relacionados à alimentação que tem referência na complexa dinâmica social. Além disso, métodos qualitativos são interessantes para estudar o ambiente escolar que se configura em um espaço dinâmico e interpretativo das relações humanas. Desta forma, a abordagem qualitativa possibilita a apreensão da percepção da merendeira enquanto sujeito do PNAE.

Esse estudo se configura ainda como uma pesquisa social reconstrutiva. A pesquisa social pode ser entendida como

[...] análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos, cujo objetivo é fazer afirmações de bases empíricas que possam ser generalizadas ou testar essas declarações. Por meio da pesquisa social pode-se fazer uma descrição exata de um fenômeno até sua explanação ou a avaliação de uma intervenção ou instituição (FLICK, 2013, p. 13).

Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos.

A pesquisa qualitativa permite a interpretação dos fatos, sendo o papel do pesquisador complexo, uma vez que adquire suas informações por meio de observações, entrevistas,

registros e análise de documentos. Essa abordagem examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada, sendo capaz de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. São buscadas, assim, análises das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que estas não podem ser obtidas com escalas de medida e modelos multivariados (DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Para Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de especial relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Novos contextos e perspectivas sociais surgem de forma acelerada e os pesquisadores conseguem, por meio de métodos qualitativos, levar em consideração os diversos pontos de vista, o conhecimento e as práticas dos participantes.

Além disso, no método qualitativo, a subjetividade do pesquisador e a dos participantes é considerada parte do processo de pesquisa. A comunicação do pesquisador em campo, em vez de ser vista como uma interferência, torna-se parte explícita da produção de conhecimento (FLICK, 2009).

Flick (2013) apresenta, como vantagem da pesquisa qualitativa, a possibilidade de produzir uma análise detalhada e exata, além de oferecer mais liberdade aos participantes determinarem o que é mais importante para eles dentro do seu contexto. É esperado que contribuam com suas experiências e percepções de situações particulares de vida.

A análise qualitativa de um objeto de investigação possibilita a construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2012). Para isso, é necessário que ocorra a escolha adequada de métodos, teorias e abordagens, reconhecendo as diferentes perspectivas e reflexões, de participantes e pesquisador, como parte do processo de produção de conhecimento (FLICK, 2009).

Segundo Gatti e André (2013), apesar das diferenças na aplicação dos métodos e técnicas nas pesquisas educativas, as abordagens qualitativas alcançaram ampla aceitação nas Ciências da Educação em âmbito mundial. Para Gatti e André (2013), a abordagem qualitativa contribuiu para o aumento da pesquisa e do conhecimento em Educação, ampliando as discussões epistemológicas, o engajamento dos pesquisadores e o compromisso com as possibilidades e necessidades socioeducacionais. Os autores destacam as seguintes contribuições à investigação em Educação: posturas investigativas mais flexíveis por parte dos pesquisadores em Educação e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-

psicológicos e culturais; enfoque na multi/inter/transdisciplinaridade e tratamentos multidimensionais; foco sobre os atores em educação, considerando o ponto de vista dos sujeitos que participam dos processos educativos e a consciência de que a subjetividade interfere no processo de pesquisa, o que possibilita adotar medidas para controlá-la.

Além das contribuições, os autores apontam para os cuidados que essa modalidade investigativa requer, como o “domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real [...]. Nesse sentido, a busca de relevância e de rigor nas pesquisas é também uma meta política” (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Para o desenvolvimento deste estudo foi aplicada uma metodologia biográfica. De acordo com Schütze (2013), a pesquisa biográfica se interessa pelo ciclo de vida de grupos etários de uma dada sociedade e de grupos de pessoas com determinadas características sociais:

É importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias (SCHÜTZE, 2013, p. 210).

Medeiros e Aguiar (2018) verificaram, a partir de um levantamento documental desenvolvido na Pós-Graduação em Educação de universidades públicas do Estado do Ceará, que é corrente o uso do método (auto) biográfico e de histórias de vida na pesquisa em Educação no entorno analisado. Eles apontaram que esses métodos apresentam potencialidades na pesquisa em Educação, além de observarem a importância dessas reflexões para que novos estudos prosseguissem na mesma direção.

A escolha pelo método qualitativo está ancorada na necessidade do entendimento da realidade das merendeiras dentro da complexa e dinâmica temática de educação e saúde, e que envolve relações sociais, identidades e subjetividade. A metodologia qualitativa se mostra, então, adequada para este estudo.

3.2 Sujeitos da pesquisa e seleção

Para essa pesquisa, foram colhidas as narrativas biográficas de sete merendeiras de escolas de educação básica pública beneficiárias do PNAE e situadas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal (DF).

O contato das merendeiras²² foi obtido por meio da indicação de colegas do mestrado, de amigos pessoais, por meio de contatos profissionais e indicação das próprias merendeiras após a entrevista. Acredito que esta forma de indicação ajudou inclusive a construir um vínculo e uma relação de confiança com as merendeiras, aspecto muito importante para a realização da entrevista narrativa. Porém, a necessidade de se obter os contatos das merendeiras via indicações demonstra a precariedade dos dados disponíveis sobre essas profissionais e a incerteza com a qual eu, assim como outros pesquisadores do tema, precisei lidar.

Desde o início da idealização deste trabalho, pensei em utilizar, como critério de escolha das merendeiras, a localização regional das escolas em que trabalham e o vínculo trabalhista. Esse último, inclusive, se mostrou um importante marcador para a análise das narrativas, como demonstrado mais adiante. Como o contato das merendeiras veio a partir de indicações, foi inviável utilizar critérios de seleção. Além disso, o fato desta pesquisa ocorrer em meio à pandemia de COVID-19, o que ocasionou o fechamento das escolas e dificultou contatos e acessos, também impactou o processo de seleção do *corpus*. A cada indicação recebida, eu entrava em contato com a merendeira para explicar minha pesquisa, verificando se ela aceitava participar. Tive a sorte de conseguir a indicação de merendeiras que se encaixavam nesses critérios mesmo sem tê-los utilizados no processo. Ou seja, há merendeiras com os dois tipos de vínculos trabalhistas (estatutárias e terceirizadas) e cada entrevistada deste estudo trabalha em uma região administrativa diferente no DF. Abaixo segue tabela com a descrição do vínculo trabalhista da merendeira e a região administrativa das escolas em que trabalham.

Vale ressaltar que, com o objetivo de manter o sigilo das entrevistadas, seus nomes foram substituídos por códigos. O nome das escolas em que trabalham também será mantido em sigilo, buscando preservar a identidade das merendeiras. As merendeiras concursadas foram identificadas pelo código MC seguido por uma numeração. As terceirizadas, por MT mais um número.

Tabela 1 – Descrição do vínculo trabalhista das merendeiras e a região administrativa das escolas

Identificação da merendeira	Vínculo trabalhista	Região administrativa da escola
MC1	concursada	Taguatinga
MC2	concursada	Samambaia Sul
MC3	concursada	Planaltina
MT1	terceirizada	Santa Maria
MT2	terceirizada	Ceilândia
MT3	terceirizada	Sobradinho

²² A princípio, meu planejamento era entrar em contato com as escolas para conseguir indicações de merendeiras para participar da minha pesquisa. Com a pandemia e o fechamento das escolas, busquei uma outra alternativa para obter esses contatos.

MT4	terceirizada	Asa Sul (Plano Piloto)
-----	--------------	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

3.3 Instrumentos

Para a efetivação da pesquisa qualitativa foram utilizados os seguintes instrumentos: a entrevista narrativa e a pesquisa documental.

3.3.1 Entrevista narrativa

Este estudo trata-se de uma pesquisa social reconstrutiva, com entrevistas semiestruturadas baseadas em narrativas biográficas.

Em um estudo realizado para analisar como a entrevista foi utilizada em 177 dissertações e teses de um Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade do interior do Estado de São Paulo, Manzini (2012) verificou que a entrevista semiestruturada foi a mais utilizada nos trabalhos de mestrado e doutorado. Essa escolha demonstra que um roteiro preestabelecido oferece maior segurança ao jovem pesquisador para coletar dados verbais em entrevistas.

Segundo Manzini (2012), a entrevista semiestruturada se configura em um roteiro com perguntas abertas, sendo indicada para estudar um fenômeno com uma população específica, como, por exemplo, um grupo de merendeiras. É necessário que haja flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para apreender melhor o fato a ser estudado. Esse tipo de entrevista envolve cuidados com questões de linguagem e o roteiro a ser empregado precisa ser planejado de forma cuidadosa.

O roteiro de entrevista que consta no Apêndice C foi preparado para adequar a configuração das perguntas ao nível de linguagem das participantes, buscando sempre relacionar os questionamentos aos itens que este estudo se propôs a pesquisar.

A abordagem da narrativa biográfica permitiu entender as experiências e percepções das merendeiras sobre seu lugar dentro da escola e do PNAE. Assim, foi por meio das narrativas que busquei descrever, entender e interpretar as posições de sujeito que as merendeiras exercem dentro do Programa.

A análise de narrativas é um dos procedimentos de pesquisa qualitativa reconstrutiva. A utilização de métodos interpretativos ou reconstrutivos opta pela diminuição das intervenções

do pesquisador, permitindo um controle metódico²³ maior e reduzindo o risco de uma interpretação equivocada das respostas por parte do entrevistador (BOHNSACK, 2020).

O estudo das narrativas vem conquistando espaço e importância na interpretação de fenômenos sociais. Pensar a narrativa enquanto método de investigação implica entender a construção de acontecimentos sociais a partir do ponto de vista do entrevistado.

A metodologia da entrevista narrativa, desenvolvida por Fritz Schütze, se ocupa com o acesso aos diferentes níveis da experiência constitutiva para a realidade e a ação cotidiana (BOHNSACK, 2020). Schütze contribuiu para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas Ciências Sociais e na Educação, focando “as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, os elementos centrais que ‘moldam’ as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social” (WELLER, 2009, p. 4).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa e é considerada uma forma de entrevista não estruturada. Essa ferramenta visa aprofundar aspectos específicos a partir das quais emergem histórias de vida. Esse tipo de entrevista requer um ambiente que encoraja e estimula o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento significativo da sua vida e contexto social.

As análises de documentos biográficos e narrativos tendem a preocupar-se especialmente em explorar a dialética entre as dimensões pessoais e as estruturas sociais. É aqui que as profundas ligações entre a subjetividade individual e as estruturas sociais globais podem ser compreendidas, como, por exemplo, a classe social, as relações de gênero, a geração e etnia (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2017). E o estudo dessas relações é um dos pontos de grande interesse desta pesquisa, que buscou entender as relações que se estabelecem entre gênero, raça, classe social e os papéis desempenhados pelas merendeiras.

Os elementos trazidos pela singularidade humana traduzem a universalidade de uma estrutura social, uma totalização ativa individualizada pela história social coletiva (DELORY-MOMBERGER, 2014). Assim, a vida humana e seus atos são reflexos da história social.

Segundo Muylaert *et al.* (2014), o estudo qualitativo por meio das narrativas permite ir além da transmissão de informações ou conteúdo, revelando a experiência, o que envolve

²³ De acordo com Bohnsack (2020, p. 30), controle metódico significa controle sobre “[...] as diferenças entre os quadros de interpretação do pesquisador e do pesquisado e de seus sistemas de relevância. E esse controle só pode ser exercido se dermos oportunidade aos pesquisados de desdobrar o seu sistema de relevância, para então reconstruirmos e nos conscientizarmos das diferenças dos quadros de interpretação”.

aspectos fundamentais para a compreensão tanto do sujeito entrevistado individualmente, como do contexto em que está inserido.

Ainda de acordo com esses autores, o método das narrativas é capaz de disponibilizar, para os pesquisadores, dados capazes de produzir conhecimento científico comprometido com a apreensão fidedigna dos relatos e a originalidade dos dados apresentados. Além disso, torna possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam (ou justificam) as ações dos entrevistados:

A entrevista narrativa é a estratégia mais notável para ir além do esquema pergunta-resposta da entrevista, empregando-se a comunicação cotidiana de ouvir e contar histórias. O esquema de narração substitui a estrutura de perguntas e respostas que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que o ponto de vista do entrevistado é melhor revelado quando o sujeito informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 94).

A opção por superar a forma tradicional de entrevistas baseadas em perguntas e respostas foi constituída pela possibilidade de captar, a partir das narrativas das merendeiras, partes significativas de suas histórias, as quais se ligam à escolha da sua profissão, à percepção que têm do seu trabalho e do PNAE e ao contexto social em que vivem. De acordo com Weller (2009, p. 5),

Ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada” [...], Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos. [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia. Os princípios básicos dessa técnica de coleta de dados buscam romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...].

O método das narrativas apresenta-se como um importante instrumento para se realizar investigações qualitativas, permitindo seu aprofundamento e a combinação de histórias de vidas a contextos sociais e históricos. Considerando que os processos macro são formados por ações individuais, as entrevistas narrativas podem evidenciar aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social a partir de discursos individuais (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Para Ferrarotti (1991), a razão dialética permite a interpretação da objetividade de um fragmento da história social, na base da subjetividade presente de uma história individual, dando-nos acesso ao geral e universal por meio do individual.

Hernández-Carrera, Matos-de-Souza e Souza (2016) descrevem a entrevista como sendo uma das técnicas de coleta de dados mais importantes na pesquisa qualitativa. A entrevista permite a construção do conhecimento a partir da interação entre dois indivíduos: entrevistador e entrevistado. Essa dinâmica permite abordar o objeto de estudo tomando como referência a visão de dois indivíduos ao invés de apenas um.

Schütze (2013) destaca três partes centrais da entrevista narrativa autobiográfica. A primeira parte inicia-se com uma questão narrativa orientada autobiograficamente. O pesquisador não deverá interromper, caso o objeto da narrativa seja de fato a história de vida do informante. Na segunda parte, o entrevistador-pesquisador retoma fios temáticos cortados na parte inicial, sendo que cada fragmento retomado deve possibilitar o processo narrativo. A terceira parte incentiva a descrição abstrata de situações a partir do estímulo às perguntas do tipo “por que” e suas respostas argumentativas. Deste modo, a entrevista narrativa biográfica produz dados relativos ao curso “externo” dos acontecimentos, mas também às reações “internas” do portador da biografia.

Jovchelovitch e Bauer (2002) sugerem que a entrevista narrativa seja conduzida ao longo de quatro fases: iniciação, narração, fase de perguntas e fala conclusiva. Para cada uma das fases, eles sugerem uma série de regras. O quadro 11, logo abaixo, contém as fases principais da entrevista narrativa e suas regras. Entretanto, a função dessas regras não é incentivar a adesão rígida, mas guiar e orientar o entrevistador a fim de obter uma narração valiosa sobre o tema de interesse, evitando as armadilhas do esquema de perguntas e respostas.

Quadro 11 – Fases principais da entrevista narrativa e suas regras

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões <i>exmanentes</i>
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não-verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para iminentes

4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista
--------------------	--

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

Com a finalidade de obter dados relevantes, segui as propostas dos autores citados acima. As entrevistas foram conduzidas pela própria pesquisadora, de forma individual.

Meu interesse por esse tipo de entrevista está voltado para o que será lembrado pelas narradoras e as escolhas feitas para fornecer as narrativas como construção da história de vida de cada uma.

Sete merendeiras participaram da pesquisa. O desenho inicial deste estudo previa encontros presenciais com as merendeiras a fim de realizar as entrevistas. Porém, em decorrência da situação da pandemia, optei por realizar os encontros no formato *online*.

As entrevistas ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2021, momento dramático da pandemia no Brasil que registrou altos índices de óbitos por Covid-19 e o colapso da rede pública e privada de saúde. No período, foi decretado *lockdown* no DF. Desta forma, buscando a segurança e a preservação da saúde dos envolvidos no estudo e respeitando o decreto, as entrevistas foram realizadas de forma *online*.

As tecnologias de informação e comunicação vem se consolidando como possibilidades metodológicas para as pesquisas científicas. Para Swiech, Francisco e Lima (2016), o uso dos recursos de tecnologia da informação e comunicação disponíveis atualmente tem transformado e inovado a forma de se fazer pesquisa científica. Ao reduzir obstáculos relativos ao tempo e espaço geográfico, por exemplo, esses recursos tecnológicos possibilitam realizar a pesquisa de modo mais rápido, eficiente e simples.

As entrevistas foram realizadas com apoio do aplicativo de mensagens eletrônicas *WhatsApp*²⁴. A escolha pela coleta das informações por meio do referido aplicativo justifica-se por sua popularidade, sendo amplamente utilizado no cotidiano dos brasileiros. Essa característica lhe confere familiaridade e facilidade no uso.

As vantagens do *WhatsApp* incluem, então, a sua facilidade e simplicidade no uso, o que possibilitou que as entrevistas fossem feitas por meio desse aplicativo sem entraves ou dificuldades. Ao entrar em contato com as merendeiras, foram oferecidas duas possibilidades de realização da entrevista pelo *WhatsApp*: por meio de videochamada ou por conversas feitas por áudio. Deixei a decisão por conta das merendeiras, pedindo que escolhessem a forma que

²⁴ O WhatsApp surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS. É um aplicativo de troca de mensagens e chamadas simples viabilizada por meio da internet (WHATSAPP, 2021).

se sentissem mais confortáveis. Das sete merendeiras, apenas uma optou por mensagens de áudio. Todas as outras foram realizadas por videochamada. Esse contato ocorreu sem dificuldades. Apenas em uma das entrevistas, por conta de uma tempestade que ocorria, acabou a energia elétrica para mim e para a merendeira. Como a entrevista estava quase no final, resolvemos continuar por áudio. E transcorreu normalmente.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade das entrevistadas, no dia e horário que fosse melhor para elas. Durante as videochamadas, as merendeiras estavam, em sua maioria, em suas casas. Apenas uma estava na escola. Acredito que o contato presencial favorece a aproximação e o vínculo entre as pessoas. Mas, impossibilitada pela pandemia de fazer as entrevistas de forma presencial, busquei me aproximar das merendeiras, mantendo sempre um contato inicial antes da videochamada. No início da videochamada me apresentei, agradei pela participação da entrevistada, expliquei sobre a minha pesquisa, sobre o sigilo e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que foi enviado pelos Correios para as entrevistadas. Ao receberem o documento, as merendeiras assinaram, tiraram fotos ou digitalizaram o documento e o encaminharam via *WhatsApp*.

Após os esclarecimentos, solicitei autorização para que as entrevistas fossem gravadas. Buscando oferecer uma escuta acolhedora, reforcei que, apesar de estarmos *online*, estava à disposição para ouvir o que elas tinham para me contar sobre sua história, sem restrição de tempo. E iniciei a entrevista com o “tópico inicial para a narração”, conforme proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002), que foi: “Você pode me contar sobre sua história de vida e como se tornou merendeira?”

O tempo de duração da entrevista foi variável. Algumas entrevistas duraram 30 minutos, outras duas horas e meia. Em alguns casos, após a entrevista, a merendeira me mandou áudio contando sobre algum aspecto importante que tinha esquecido de relatar durante a entrevista. Esse foi um aspecto importante da realização das entrevistas por *WhatsApp*, ou seja, manter um canal aberto de comunicação que fosse simples, rápido e facilmente utilizado. Abaixo segue tabela contendo dados das entrevistas.

Tabela 2 – Descrição dos dados das entrevistas com as merendeiras

Identificação da merendeira	Data da entrevista	Duração da entrevista
MC1	27/02/2021	2h 30min
MC2	02/02/2021	33 min
MC3	03/03/2021	2h 29min
MT1	01/03/2021	26 min
MT2	02/03/2021	1h 18min
MT3	08/03/2021	1h 10min
MT4	10/03/2021	32 min

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O áudio das videochamadas foi gravado por outro dispositivo móvel após a autorização expressa das entrevistadas. Todas as entrevistas foram transcritas de forma literal e na íntegra. A transcrição originou 78 páginas escritas.

O questionário de perfil (Apêndice B) foi aplicado antes de iniciar a entrevista narrativa para traçar o perfil das merendeiras. As informações obtidas ajudaram a compreender os papéis assumidos pelas merendeiras, bem como suas limitações e potencialidades.

As entrevistas foram convertidas na íntegra em arquivo de texto, lidas e analisadas. Os assuntos foram agrupados em categorias distintas e selecionados os trechos das falas que faziam mais sentido ao mote da investigação.

3.3.2 Pesquisa documental

Para o levantamento dos dados, foi realizada uma pesquisa documental, a qual se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002). Segundo o autor, esse tipo de pesquisa apresenta uma série de vantagens, dentre as quais a de que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como as sociedades mudam constantemente, as fontes documentais são importantes para captar essas transformações sociais, culturais, políticas e de valores, dentre outras.

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Esses documentos podem proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para seu estudo (GIL, 2008, p. 147).

Para a análise documental, foram levantados os documentos, as legislações e os projetos desenvolvidos pela Coordenação Geral do PNAE do FNDE que estão relacionados com o papel da merendeira no Programa. A pesquisa documental e seus resultados foram apresentados no formato de artigo científico, o qual foi submetido no dia treze de maio para análise no periódico *Educação em Revista*, publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O artigo consta na seção cinco deste trabalho e o comprovante da submissão no Apêndice D.

Para completar as informações, também foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que as merendeiras selecionadas atuam. Esse documento reflete a proposta educacional da escola. Foi analisada a presença de possíveis atividades que

possibilitem a integração e participação da merendeira, em especial nas atividades de EAN e estratégias que abranjam a alimentação adequada e saudável. A presença desse tema no PPP foi vinculada com o achado da análise dos dados coletados nas entrevistas com as merendeiras.

A busca pelos PPPs das escolas das merendeiras entrevistadas foi feita mediante pesquisa na internet por meio do buscador Google. Das sete escolas pesquisadas, foram encontrados os PPPs referente ao ano de 2020 de quatro escolas. As demais, apenas os PPPs de 2018 estavam disponíveis na internet. Encaminhei e-mails para as escolas solicitando o seu PPP mais recente. Como não obtive resposta, fiz a solicitação no Portal da Transparência do Governo do Distrito Federal (GDF) no dia oito de abril, recebendo os documentos no dia 16 do mesmo mês.

A análise dos PPPs consta também na seção cinco deste trabalho.

3.4 Tratamento e análise dos dados

Os dados foram analisados com o objetivo de verificar a existência de concordância entre o que foi pesquisado nos documentos, coletado nas entrevistas narrativas e a questão levantada nos objetivos que norteiam essa pesquisa. Após as entrevistas, as falas foram transcritas, as informações analisadas, posteriormente categorizadas, e os resultados comentados. Os dados levantados a partir da análise documental e das entrevistas foram avaliados de forma descritiva. A leitura cuidadosa, sensível e atenta das narrativas das merendeiras permitiu verificar a existência de dados possíveis de serem categorizados. As categorias foram então selecionadas a partir da análise detalhada das transcrições e de anotações feitas durante a entrevista. A construção das categorias de análise e a organização das informações foram relacionadas a fim de possibilitar a investigação sobre os papéis das merendeiras no PNAE.

As categorias foram transformadas em subitens discutidos na seção quatro deste trabalho.

4 AS MERENDEIRAS DO DF: IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (ADICHIE, 2019, p. 26).

Começo esta seção com um trecho do livro *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), para reforçar que este estudo busca a pluralidade das histórias de vida, cuidando para não trazer uma história única. Apesar da categorização dos dados, de percentuais e números, reforço meu cuidado e compromisso em considerar que, nesta pesquisa, não há o objetivo de se criar estereótipos ou uma história única acerca das merendeiras. Ouvir as narrativas das merendeiras, estudar e dar visibilidade a essas mulheres é uma forma de reforçar a sua dignidade. O que é muito diferente da história única que despedaça a dignidade das pessoas (ADICHIE, 2019).

Essa seção tem, como objetivo, fazer uma reflexão sobre quem é a merendeira do PNAE e sobre o seu trabalho nas escolas públicas a partir das narrativas colhidas das participantes desta pesquisa, bem como de outros estudos já realizados. Além disso, esta seção apresenta uma contextualização do trabalho da merendeira, abarcando o surgimento da profissão e a abrangência do seu papel educativo. Aborda ainda as questões relativas à subalternidade, raça, gênero e como se inter-relacionam com a merendeira. Além dessas provocações, a seção se propõe a levantar os pontos positivos e negativos dessa profissão.

A partir das entrevistas narrativas, foi possível captar a visão da merendeira enquanto educadora da alimentação escolar, o seu envolvimento com o Programa, a interação com os outros sujeitos da escola, os valores que essa profissional atribui ao seu trabalho, as razões da escolha da sua profissão e as dificuldades encontradas. Os dados pesquisados foram relacionados ao contexto socioeconômico relatado pela merendeira e obtidos também pela pesquisadora por meio do questionário de perfil.

Início com dados e informações sobre a alimentação escolar no Distrito Federal, trazendo o contexto desta pesquisa e dos seus sujeitos.

4.1 A alimentação escolar no Distrito Federal

Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960 sob o governo de Juscelino Kubitschek. A cidade foi projetada por Lúcio Costa, Oscar Niemeyer e Joaquim Cardozo. De acordo com os artigos 23 a 32 da CF/1988, o Distrito Federal é uma unidade federativa e possui autonomia,

exercendo o papel de estado e de município. Acumula competências legislativas e executivas reservadas a esses entes autônomos.

Por acumular as funções de município e estado, a Secretaria de Educação do DF (SEEDF) é responsável pela gestão de todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio. No total, são 686 estabelecimentos escolares e 460.475 estudantes (SEEDF, 2020).

Como o recurso do PNAE é repassado em caráter suplementar, o Governo do DF (GDF) complementa o valor para ofertar a alimentação escolar aos estudantes das escolas públicas.

Para executar a alimentação escolar, o GDF segue as normas do PNAE e também conta com legislação específica: Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013 (DF, 2013), que estabelece diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas da rede de ensino do Distrito Federal e o Decreto nº 36.900, de 23 de novembro de 2015 (DF, 2015), o qual regulamenta a Lei nº 5.146/2013. No que tange ao objeto deste estudo, cabe destacar o que se segue das legislações supracitadas:

As ações relativas à promoção da alimentação saudável devem envolver toda a comunidade escolar, alunos e suas famílias, professores, funcionários da escola, proprietários e funcionários de cantinas escolares (Parágrafo único, Art. 1º da Lei nº 5.146/2013 e § 1º, Art. 1º do Decreto nº 36.900/2015).

A promoção da alimentação adequada e saudável compreende as ações de educação alimentar e nutricional e a oferta de alimentos e refeições nutricionalmente adequadas com controle de qualidade e condições higiênico-sanitárias dos alimentos (§ 2º, Art. 1º do Decreto nº 36.900/2015).

Assim como o PNAE, a legislação do DF também abrange questões sobre a EAN e cita os funcionários da escola, incluídas as merendeiras, como atores envolvidos com a promoção da alimentação adequada e saudável.

Abaixo constam quadros contendo os dados referentes ao Programa de Alimentação Escolar do Distrito Federal (PAE-DF) e ao PNAE:

Quadro 12 – Dados do Programa de Alimentação Escolar do Distrito Federal (PAE-DF) referente ao ano de 2019

Quantidade de refeições servidas	486.907 de refeições, em média por dia
Valor investido no programa no ano	R\$ 84.922.508,67 (verba federal + verba do GDF/valores executados)
Quantidade de nutricionistas	74 nutricionistas do PAE-DF

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SEEDF, 2020.

Quadro 13 – Dados referentes ao repasse do PNAE para a SEEDF no exercício de 2020

Quantidade de alunos atendidos	468.508
Número de escolas atendidas	684
Valor repassado	R\$ 44.374.053,68

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do FNDE, 2020.

O FNDE repassa os recursos do PNAE com base no quantitativo de estudantes declarados pelas EEx. no Censo Escolar Inep/MEC do ano anterior ao exercício vigente. Por isso, podem haver divergências entre os dados da SEEDF e do FNDE referentes ao número de estudantes e escolas atendidas.

Os dados expostos acima revelam a grandiosidade da rede pública de ensino do DF, sendo considerada uma das maiores do país. E permitem entender e explicitar o contexto desta pesquisa.

4.2 As merendeiras e a terceirização da alimentação escolar no DF

Atualmente, a alimentação escolar no DF é terceirizada de forma parcial. Em junho de 2020, a Secretaria de Educação lançou o Edital do Pregão Eletrônico SRP nº 03/2020 para terceirizar completamente o serviço da alimentação escolar, abrangendo os processos de organização administrativa, preparo e oferta de alimentos aos estudantes. Como a licitação foi alvo de denúncias e a terceirização completa da alimentação escolar foi amplamente criticada, o governo suspendeu o certame. Porém, o GDF ainda pretende lançar novo edital (DUTRA, 2020).

O quadro de merendeiras do DF é constituído por terceirizadas e por concursadas.

O último concurso para merendeiras realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ocorreu no ano de 2005, disponibilizando 641 vagas. A remuneração inicial era de R\$ 563,87. Em consulta ao Portal da Transparência do DF, em março de 2021, verifiquei que o salário atual bruto gira em torno de R\$ 5.400,00 (DF, 2021).

O edital N.º 1/2005 – SGA/AUXILIAR DE EDUCAÇÃO, de 28 de janeiro de 2005, exigiu como requisitos para o cargo:

2 DO CARGO 2.1 NÍVEL FUNDAMENTAL AUXILIAR DE EDUCAÇÃO – ESPECIALIDADE: COPA/COZINHA REQUISITOS: comprovante de escolaridade equivalente à conclusão da 4.ª série do ensino fundamental, emitido por instituição de ensino credenciada por órgão oficial, e certificado de curso de qualificação na área de Merendeiro, de Cozinheiro ou de Auxiliar de Cozinha, com carga horária mínima de 20 horas (GDF, 2005, p. 1).

Quanto às atividades a serem desempenhadas no cargo, o edital descreve o que se segue:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS ATIVIDADES: receber, diariamente, do responsável os gêneros alimentícios destinados ao preparo da merenda escolar; preparar e distribuir a merenda escolar e servir café, suco etc.; executar trabalhos de atendimento às pessoas em recepções oficiais; preparar corretamente os alimentos, observando as normas de higiene e as técnicas de cocção; manter, sistematicamente, a organização, a higienização e a conservação do material de cantina e dos locais destinados à preparação, à estocagem e à distribuição dos alimentos; efetuar o controle do material existente na cantina, discriminando-o por peças nas respectivas quantidades, para manter o estoque e evitar extravios; estocar os gêneros alimentícios no depósito, observando normas e instruções recebidas; receber ou recolher a louça e os talheres após as refeições; lavar e guardar louças, talheres e utensílios empregados no preparo de refeições, para deixá-los em condições de uso imediato; zelar pela aparência pessoal, mantendo-se sempre limpo e com o uniforme completo; controlar o consumo de gás; zelar pela segurança do ambiente para evitar acidentes; manter a ordem, a higiene e a segurança do ambiente de trabalho, observando as normas e as instruções para prevenir acidentes; executar outras tarefas correlatas e usuais (GDF, 2005, p. 1).

Buscando entender o contexto do trabalho das merendeiras, no mês de fevereiro de 2021, entrei em contato com setores da Secretaria de Educação do DF solicitando os dados referentes a essas profissionais, tais como: quantidade de merendeiras concursadas, quantidade de merendeiras terceirizadas, salário, média de idade, gênero, cor/raça. Após contatos via e-mail com a Gerência de Apoio e Desenvolvimento de Pessoas (GADEP) da Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) e a Subsecretaria de Administração Geral (SUAG) da SEEDF, todos os setores responderam que não dispõem dos dados. A GADEP indicou que esses dados são da responsabilidade da Diretoria de Alimentação Escolar. Entrei em contato com a Diretoria de Alimentação Escolar que, por sua vez, informou que essa informação é de responsabilidade da SUGEP. Encaminhei novamente e-mail à SUGEP em março de 2021.

Após todo esse trâmite, as informações foram fornecidas por e-mail em abril de 2021 pelo Núcleo de Gestão da Informação (NUGINF) da GADEP²⁵. De acordo com esse setor, o GDF possui 882 servidores ativos. Dentre esses, há 135 readaptados e cinco com restrição temporária. Há um total de 726 servidores aposentados para o cargo de AGE – Copa e Cozinha.

Quanto às merendeiras terceirizadas, atualmente a G&E Serviços Terceirizados Ltda. é a empresa responsável pela contratação dessas profissionais no DF.

O GDF possui 2.087²⁶ merendeiras terceirizadas contratadas em seu quadro total, sendo 2.020 efetivas. O excedente cobre férias, faltas, licenças médicas e outros afastamentos. Essas profissionais são contratadas como cozinheiras e recebem o salário bruto da categoria, que

²⁵ De acordo com o NUGINF, os dados foram extraídos do Sistema Único de Gestão de Recursos Humanos, referência 18/03/2021.

²⁶ Os dados e informações foram obtidos via contato telefônico entre a pesquisadora e a empresa G&E Serviços Terceirizados Ltda. entre os meses de fevereiro e março de 2021.

corresponde a R\$ 2.155,19, sendo o valor líquido de aproximadamente R\$ 1.800,00 mensais. A jornada de trabalho é de 44 horas semanais. Do total, cerca de 95% é formado por mulheres. Para serem contratadas, é exigido ensino fundamental completo e um certificado do curso de merendeira. A cada seis meses, a empresa realiza um curso de reciclagem para as suas funcionárias, que aborda questões referentes à segurança e higiene no trabalho. Anualmente as merendeiras são submetidas a exames de saúde.

Não existe, atualmente, um parâmetro numérico oficial que defina a distribuição de merendeiras por escola, levando em consideração o quantitativo de estudantes.

Tanto para merendeiras concursadas como para terceirizadas, é exigida baixa escolaridade (ensino fundamental completo) para o ingresso na profissão. As merendeiras terceirizadas são contratadas como cozinheiras, ou seja, sua função já fica vinculada a um papel técnico. Apesar da definição oficial do cargo de merendeira concursada ser auxiliar de educação, a descrição do cargo é meramente técnica e ligada à manipulação de alimentos. Não há nenhuma menção sobre seu papel educativo.

4.3 Entendendo o perfil socioeconômico das merendeiras

Uma das etapas da entrevista consistiu na aplicação do questionário de perfil (Apêndice B). Os dados obtidos a partir deste instrumento e as histórias de vida das participantes das entrevistas permitiram conhecer o perfil das merendeiras e ajudar a compreender os papéis que assumem na escola e no PNAE, as suas limitações e potencialidades.

Foram entrevistadas sete merendeiras que trabalham em escolas públicas beneficiárias do PNAE de diferentes regiões administrativas do DF.

A fim de facilitar a visualização e a análise do perfil socioeconômico das merendeiras participantes desta pesquisa, foram criadas as tabelas a seguir:

Tabela 3 – Sistematização do perfil socioeconômico das merendeiras entrevistadas

Características	Quantidade
Sexo feminino	7
Faixa etária	
Menor de 40 anos	0
Entre 41 e 50 anos	3
Entre 51 e 60 anos	3
Acima de 61 anos	1
Cor/raça autodeclarada	
Branca	1
Parda	3
Negra	3

Escolaridade	
Ensino Fundamental completo	1
Ensino Médio completo	1
Ensino Superior incompleto	2
Ensino Superior completo	2
Tipo de vínculo trabalhista	
Terceirizada (CLT)	4
Estatutária (concurso público)	3
Tempo de trabalho como merendeira	
Entre 8 e 10 anos	2
Entre 11 e 15 anos	3
Entre 16 anos e 20 anos	1
Acima de 21 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Todas as merendeiras participantes desta entrevista são mulheres. A média de idade entre as merendeiras entrevistadas é de 50,4 anos, sendo que a mais nova tem 42 anos e a mais velha, 65 anos. Quanto à cor/raça, três se autodeclararam negras²⁷, três pardas e uma branca.

Em conversa telefônica com a G&E Terceirizados, foi informado que a grande maioria das merendeiras terceirizadas possui em torno de 45 anos de idade e cerca de 95% são mulheres. Não foi possível obter dados relativos à cor/raça.

Em relação às merendeiras concursadas, o Núcleo de Gestão da Informação da SEEDF informou que dos 882 servidores ativos, 654 (74,14%) são do gênero feminino e 228 (25,85%) do gênero masculino. Quanto à raça/cor, constam 404 como negra ou parda, 467 como branca e 11 amarela. Em relação a idade, 83,7% está na faixa etária entre 41 e 60 anos.

Quanto à escolaridade das merendeiras entrevistadas, três possuem nível superior completo no curso de Pedagogia, duas possuem superior incompleto (uma em recursos Humanos e outra em Pedagogia) e duas possuem ensino médio completo. Das três merendeiras concursadas, uma possui curso superior completo. E das quatro terceirizadas, duas possuem curso superior completo.

O tempo de serviço como merendeira variou entre 8 anos e 23 anos, sendo a média de 13 anos. A maioria possui entre 10 e 14 anos de trabalho como merendeira. Quanto ao vínculo trabalhista, foram entrevistadas quatro terceirizadas e três concursadas, sendo que uma continua na ativa, uma está readaptada e outra aposentada há 13 anos. A readaptação ocorre quando as trabalhadoras apresentam problemas de saúde relacionados ao ambiente de trabalho ou às atividades exercidas. Quando a merendeira se torna incapacitada para desempenhar a função descrita no seu cargo público, ela é readaptada para exercer outra atividade compatível com as

²⁷ De acordo com o IBGE (2019b), a população negra é constituída por pessoas pretas e pardas. Porém, cabe esclarecer que aqui foi indicada a raça/etnia autodeclarada pela merendeira.

limitações. Esse é o caso de uma das merendeiras deste estudo, que deixou de atuar no preparo da alimentação escolar e passou a cuidar da parte administrativa do PNAE na escola. A merendeira que está na ativa também informou durante a entrevista que provavelmente será readaptada quando as aulas retornarem, já que atualmente estão suspensas em decorrência da pandemia.

Abaixo segue tabela contendo dados que relacionam a média do orçamento familiar mensal com o vínculo trabalhista e o número de pessoas que moram na casa da merendeira.

Tabela 4 – Dados relacionando a média do orçamento familiar mensal com o vínculo trabalhista e o número de pessoas que moram na casa da merendeira

Média do orçamento familiar mensal	Vínculo trabalhista	Número de pessoas que moram na casa
Até dois salários mínimos (até R\$ 2.203,90):	Terceirizado	2
De dois a três salários mínimos (R\$ 2.203,90 a R\$ 3.305,85)	Terceirizado	2
	Terceirizado	3
	Terceirizado	5
De três a quatro salários mínimos (R\$ 3.305,85 a R\$ 4.407,80)	Concursada	5
De quatro a cinco salários mínimos (R\$ 4.407,80 a R\$ 5.509,75)	Concursada	3
Acima de cinco salários mínimos (R\$ 5.509,75)	Concursada	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As classes sociais são identificadas, de acordo com o IBGE, em cinco categorias básicas, segundo a renda familiar mensal mensurada em salários mínimos: a classe A compreende quem recebe mais de vinte salários mínimos; a classe B engloba quem ganha entre onze e vinte salários mínimos; a classe C vai de mais de cinco até dez salários; classe D vai de mais de dois até cinco salários; e a classe E abrange aquelas famílias que recebem até dois salários mínimos.

Seguindo essa classificação, é possível verificar que as merendeiras estão classificadas dentro das classes mais baixas, sendo duas na classe C, quatro na classe D e uma na classe E. As merendeiras da classe C são as concursadas.

Tabela 5 – Classes sociais e merendeiras do DF

Classe social	Renda Familiar	Número de merendeiras
A	acima de 20 salários mínimos	0
B	de 10 a 20 salários mínimos	0
C	de 4 a 10 salários mínimos	2
D	de 2 a 4 salários mínimos	4
E	até 2 salários mínimos	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A merendeira da classe E, que se autodeclara parda e mora com um filho, se encaixa na estatística do IBGE:

As mulheres pretas ou pardas se destacaram entre os pobres: eram 28,7% da população, 39,8% dos extremamente pobres e 38,1% dos pobres. O arranjo domiciliar formado por mulheres pretas ou pardas responsáveis, sem cônjuge e com presença de filhos menores de 14 anos concentrou a maior incidência de pobreza: 24% dos moradores desses arranjos tinham rendimento domiciliar *per capita* inferior a US\$ 1,90 e 62,4% inferior a US\$ 5,50 (IBGE, 2020, s.p.).

De acordo com a renda familiar relatada e com os salários pesquisados, tanto de terceirizadas quanto de concursadas, foi possível perceber que as merendeiras são as principais provedoras financeiras da família. Tal achado corrobora com os dados do IPEA (2011), que verificou que os lares brasileiros estão sendo cada vez mais chefiados por mulheres. Durante os anos de 1995 e 2009, a proporção de mulheres chefes de família aumentou mais de dez pontos percentuais. Quanto ao número de mulheres identificadas como chefes nas famílias formadas por casais, houve um aumento de mais de nove vezes. De acordo com o estudo, esse dado indica novos padrões de comportamento dentro das famílias e um possível aumento da autonomia da mulher. Nos domicílios chefiados por mulheres negras, foram percebidas situações de maior vulnerabilidade em relação aos domicílios chefiados por homens brancos, em especial no que diz respeito à renda. Enquanto a renda domiciliar per capita média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$ 997,00, a de uma família chefiada por uma mulher negra é de R\$ 491,00 (IPEA, 2011).

Alguns estudos realizados apontam o perfil socioeconômico das merendeiras. Fernandes, Fonseca e Silva (2014) realizaram estudo interseccional com 285 merendeiras de escolas municipais do Rio de Janeiro. O estudo permitiu verificar que a média de idade das profissionais era de 46,5 anos. Quanto ao gênero, a atividade de merendeira permanece predominantemente feminina, com percentuais de participação de 95,1% de mulheres e 4,9% de homens. Das profissionais entrevistadas, 92 (32,3%) foram consideradas brancas; 138 (48,4%) pardas, 54 (18,9%) pretas e 1 (0,4%) não foi classificada quanto à cor. Em relação à escolaridade, 70,2% (200) apresentam ensino médio; 18,6% (53), ensino superior e 11,2% (32) ensino fundamental.

Em estudo realizado com 68 merendeiras de escolas municipais de Carapicuíba (SP), a idade média das trabalhadoras era de 53,97 anos, a maioria vivendo com companheiro e pertencente à classe socioeconômica C (KUTZ, 2018). Outro estudo, com 25 merendeiras de escolas estaduais de Chapecó (SC), observou que esse grupo é formado por mulheres (100%) com idade entre 41 e 50 anos (72%), casadas ou vivendo em união estável (56%). Recebem salários correspondentes a um e meio salários mínimos nacionais (68%) e situam-se nas classes

econômicas B2 (40%) e C1-C2 (48%), com escolaridade concentrada no ensino fundamental completo (64%) e incompleto (36%) (TEO; SABEDOT; SCHAFER, 2010).

Lima e Carvalho (2016), ao realizarem uma pesquisa com um grupo de merendeiras do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, constataram que o grupo era constituído por mulheres com idade entre 35 e 56 anos. Todas as entrevistadas eram nascidas, criadas e ainda moravam em bairros periféricos, lugares onde, historicamente, concentra-se a população negra em um país que marca as desigualdades econômicas também através da raça. Quanto à escolaridade, nenhuma possuía o ensino médio completo, a maioria apenas completou o ensino fundamental.

Segundo pesquisa realizada por Takahashi, Pizzi e Diniz (2010), do total de 448 merendeiras em escolas de Piracicaba (SP), apenas cinco trabalhadores eram do sexo masculino (1% do efetivo), indicando que esse grupo de profissionais é constituído majoritariamente por mulheres.

A partir dos achados desta pesquisa e de estudos realizados, é possível verificar que as merendeiras constituem um grupo formado majoritariamente por mulheres, da cor/raça parda ou negra e pertencentes às classes sociais C, D e E. Quanto à qualificação, tanto no serviço terceirizado quanto no serviço público do DF, é exigido apenas ensino fundamental completo.

Porém, percebemos que uma parte das merendeiras entrevistadas possui Ensino Superior completo, sendo três em pedagogia e uma em recursos humanos. Conforme os relatos, a graduação foi feita após o ingresso na profissão, corroborando com o fato de que se exige baixa qualificação para ingressar na profissão. Porém, por motivos diversos, as merendeiras deste estudo buscaram se qualificar, fazendo um curso superior. Duas delas relataram que foram incentivadas pela diretora da escola em que trabalhavam a cursarem pedagogia:

Olha, eu tive uma diretora que é uma amiga. Ela favoreceu a nós essa oportunidade de fazer uma faculdade de pedagogia, não desprezando a nossa função. É um ser humano lindo, e ela abriu a porta para a gente estudar, né? (MT2).²⁸

A merendeira concursada que está na ativa será provavelmente readaptada para uma função administrativa devido a um problema de saúde. E, por isso, foi incentivada também pela diretora a cursar graduação em recursos humanos. Ou seja, o incentivo por parte da gestão escolar foi um grande aliado na escolha da merendeira por fazer um curso superior. Veremos, em outros momentos, como o posicionamento da gestão escolar é decisivo na atuação da merendeira.

²⁸ Optei por grafar todas as citações referentes às falas das merendeiras em itálico, de modo a garantir uma identificação visual do sujeito enunciativo mais imediata.

Lima e Carvalho (2016) realizaram um estudo com um grupo de merendeiras do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, buscando investigar as interseções entre gênero, raça e precarização do trabalho. Considerando que as merendeiras são um grupo formado majoritariamente por mulheres negras moradoras da periferia, o estudo procurou analisar as relações entre a trajetória social das entrevistadas e sua inserção profissional.

No estudo, os autores identificaram a relação entre três processos que vitimizam as merendeiras: a discriminação de gênero; o racismo; e a precarização do trabalho decorrente das políticas neoliberais crescentes desde o final do século XX (LIMA; CARVALHO, 2016).

Segundo Lima e Carvalho (2016), as relações de pertencimento de gênero e raça que as merendeiras vivenciam ao longo de suas vidas, ainda que muitas vezes silenciadas, são determinantes na definição da sua trajetória profissional:

Como resultado disso, se a inserção feminina no mercado de trabalho pode ser interpretada como uma conquista, para a mulher pobre e negra, moradora da periferia, ela apresenta simultaneamente outra face, a da opressão, na medida em que, de modo geral, ao saírem do ambiente do lar para tentarem conquistar o espaço público, essas mulheres, assumem papéis e cargos que já lhe eram atribuídos na vida familiar, trabalhando em ocupações que mimetizam as suas funções desempenhadas no meio doméstico (LIMA; CARVALHO, 2016, p.122).

Percebe-se, assim, que a trajetória profissional das merendeiras pode ser uma “[...] consequência da subordinação de gênero, a naturalização do lugar social destinado à mulher na sociedade patriarcal” (LIMA; CARVALHO, 2016, p. 123).

O estudo realizado por Lima e Carvalho (2016) traz uma perspectiva muito importante para este trabalho, o qual tece reflexões conjugadas com o papel das merendeiras dentro do PNAE.

É possível relacionar, então, o perfil socioeconômico das merendeiras (mulheres, pretas ou pardas, de baixa classe social), realizando um trabalho subalterno, com a sua desvalorização social e invisibilidade no âmbito escolar. Vários aspectos, como gênero, raça e classe social, estão entrelaçados e ajudam a configurar o papel destinado às merendeiras. Tais características podem se relacionar e, até mesmo, determinar a precarização dos papéis assumidos por essas profissionais.

4.4 O trabalho das merendeiras

A partir das narrativas das merendeiras, foi possível tecer diversas análises e reflexões sobre o trabalho dessas agentes da educação. Para adentrar nesta reflexão, começo com a

contextualização da profissão, passo para as razões para o ingresso neste trabalho, os prazeres e as dores de ser merendeira. Finalizo com discussões sobre a merendeira e o PNAE.

Nesta seção, as narrativas das merendeiras foram atravessadas por questões apontadas pelo referencial teórico desta pesquisa, por outros estudos realizados e pelas minhas impressões e vivências. Vale ressaltar que optei por manter a transcrição das narrativas de forma literal, buscando que todas as particularidades e os aspectos das falas das merendeiras fossem reproduzidos. Acredito que o trabalho feito desta forma possibilitou um maior grau de honestidade e uma possibilidade mais ampliada de apreensão da essência das narrativas.

4.4.1 Contextualização da profissão

Segundo a Resolução nº 216/2004, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), considera-se manipulador de alimentos “qualquer pessoa do serviço de alimentação que entra em contato direto ou indireto com o alimento”. Desta forma, o manipulador de alimentos é fundamental para a oferta de refeições de qualidade.

Os manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar, ou merendeiras, como são comumente chamados, exercem um papel fundamental na qualidade da alimentação que é ofertada aos estudantes. Além de ser responsável por preparar e oferecer refeições de qualidade e sem riscos para a saúde, a merendeira, por ter um contato direto e diário com os escolares, além de conhecer a realidade da escola, atua diretamente na formação de hábitos alimentares adequados.

As primeiras profissionais da área surgiram como voluntárias, principalmente mães de alunos, que preparavam os alimentos em espaços improvisados e sem estrutura. A informalidade desse trabalho, assim como o tempo corrido para que esta profissão fosse regulamentada, colaboraram para que as merendeiras fossem consideradas "semidomésticas" e "desprofissionalizadas" (FERNANDES; FONSECA; SILVA, 2014).

O período de 1946 a 1986 foi marcado pela era da democratização do acesso escolar (MONLEVADE, 2009). Com o aumento do número de escolas, surgiram as funções das merendeiras, que eram vistas como um prolongamento das atividades de uma dona de casa, possuindo baixa escolaridade e salários muito baixos, frequentemente inferiores ao salário mínimo (PENTEADO, 2019).

O trabalho realizado pelas merendeiras se confunde, frequentemente, com as atividades domésticas aprendidas ao longo da vida. A ideia, então de “dom para cozinhar” aparece, segundo Januário *et al.* (2019, p. 226), como justificativa para a “construção da identidade da

merendeira, já que as experiências como cozinheira estão vinculadas à condição de mulher e negra em uma sociedade que naturaliza e direciona o trabalho culinário às mulheres”.

Bom Mariana, é um serviço de cozinha que você tem que gostar. Para começar você tem que cozinhar, você tem que gostar, eu sempre gostei (MC1).

Além disso, o trabalho da merendeira, ao ser confundido ou até mesmo considerado doméstico ou semidoméstico, carrega o estigma dessas tarefas. Nas palavras de Davis (2016, p. 226), “invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas – esses são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas”, as quais são reservadas às mulheres.

O termo merendeira está atrelado ao “programa da merenda escolar”, nome popular utilizado para designar o PNAE, especialmente em tempos passados. Porém, com a reformulação do programa, e a inclusão de aspectos educacionais e nutricionais que superam a ideia assistencialista da alimentação escolar, há uma preocupação da gestão federal em fortalecer o seu nome oficial.

O trabalho da merendeira vem passando por constantes transformações, tornando-se mais complexo, de acordo com as novas regulamentações do PNAE. O programa tem passado por inúmeros avanços em sua operacionalização, os quais possibilitaram uma melhoria nas condições nutricionais dos alimentos servidos na escola. Inicialmente, os alimentos eram constituídos por lanches simples e prontos, como biscoitos, e muitos já vinham pré-cozidos ou enlatados. A descentralização dos recursos do PNAE possibilitou a redução dos processados e ultraprocessados ofertados na alimentação escolar. Segundo Taglietti e Teo (2021), a mudança na forma de gestão do PNAE, de centralizada para descentralizada, ocorrida em 1994, possibilitou uma maior qualidade na alimentação escolar com a inclusão de alimentos *in natura*. Isso porque, enquanto a gestão centralizada necessita de alimentos com validade mais longa, e, portanto, predominantemente industrializados, já que percorriam grandes distâncias por todo o país, a descentralização permitiu a aquisição local de alimentos frescos.

A publicação da Lei 11.947/2009 (BRASIL, 2009), marco legal do PNAE, também trouxe determinações importantes que contribuíram com a melhoria da alimentação escolar, como a obrigatoriedade de aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar.

Hoje, as metas nutricionais do PNAE priorizam alimentos saudáveis e naturais. A Resolução FNDE nº 6/2020 (BRASIL, 2020d) está alinhada com o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014), considerando o princípio de fazer dos alimentos *in natura* e minimamente processados a base da alimentação escolar. Cardápios balanceados e refeições completas exigem um número maior de procedimentos, mais cuidado e maior tempo

de preparo dos alimentos por parte das merendeiras. Sobre esse tópico, as merendeiras comentam:

Antigamente quando eu comecei a gente quase não recebia fruta e verdura, isso era coisa muito rara. A gente trabalhava muito com enlatado, com comida semiprocessada. Hoje em dia a fundação quase não tem isso, facilitou um pouco, a alimentação ficou bem melhor, facilitou e também aumentou o serviço, né, porque são frutas que você tem que usar, você tem que se programar (MC1).

Então, hoje em dia de uns cinco anos para cá melhorou muito, melhorou muito mesmo, porque era sardinha em lata, era carne em lata, era tudo em lata, que para nós, para fazer era muito bom porque não dava trabalho nenhum. Era só jogar tudo na panela, misturar um pouquinho de sal estava pronto. Nem, um temperinho, um alho, nem alguma coisa e estava bom. Hoje em dia não. Hoje em dia vem todos os temperos, vem alho, vem cebola, vem cheiro verde, vem as frutas que eu amo oferecer as frutas para os meninos [...]. Para mim na prática é mais fácil você botar tudo enlatado e ficava mais fraco, mais prático, mas não era tão saudável. E nem era apetitoso, atrativo para as crianças, não é. Hoje em dia não, hoje em dia tem verduras, tem legumes, dá mais trabalho, dá mais trabalho para fazer, para manusear, para limpar, né, para lavar e tudo. Mas fica, é mais prazeroso, eu tenho muito prazer de ver as crianças comendo (MC3).

As merendeiras narram a diferença da alimentação escolar no passado e atualmente com a incorporação de alimentos *in natura* no cardápio. Elas indicam que houve aumento do trabalho, mas reconhecem a importância da mudança a partir da oferta de uma alimentação saudável e adequada.

Na questão do cardápio igual eu te falei, está muito, muito melhor, de uns três, quatro, cinco anos para cá melhorou muito, demais. Mas aí entra na questão também, por exemplo, sem noção às vezes, a pessoa botar salada, não é? Alface, tomate, cenoura ralada, tal, com uma fruta ou suco da fruta e uma galinhada. E sozinha para fazer esse tanto de coisas num cardápio só, né. Então, assim, ficou meio sem noção também de pensar na qualidade de trabalho da pessoa, né (MC3).

Nesta fala, é possível observar que a merendeira relata uma melhora na qualidade do cardápio, mas que gera uma sobrecarga para preparar o alimento, especialmente no seu caso específico, que trabalha sozinha. Existe apenas ela de merendeira na escola e a sua realidade não é levada em consideração na elaboração do cardápio.

A melhora no cardápio relatada pela merendeira pode estar associada com a publicação da Resolução CD/FNDE nº 26/2013, que restringiu a aquisição de alguns alimentos, como os enlatados e embutidos a 30% dos recursos repassados pelo FNDE (BRASIL, 2013). Isso significou uma melhora na qualidade da alimentação escolar, com a priorização de alimentos *in natura*.

A sobrecarga de trabalho é novamente relatada por outra merendeira, que também trabalha sozinha e precisa da ajuda da funcionária que trabalha na portaria da escola:

A porteira da manhã me ajudava porque lá eu era sozinha, né? Porque lá comportava só uma merendeira. Aí de manhã, a porteira que trabalhava pela manhã me ajudava a servir e lavar as louça. E à tarde tinha uma que me ajudava a servir. É que às vezes tinha muita coisa, era arroz, salada, é carne, feijão. E aí uma pessoa só pra servir ia atrasar. E ela sempre ia me ajudar (MT3).

Takahashi, Pizzi e Diniz (2010), ao pesquisarem a respeito do processo de trabalho de merendeiras de escolas públicas do município de Piracicaba (SP), argumentam que a intensificação do trabalho das merendeiras decorre de mudanças significativas em termos qualitativos e quantitativos nas refeições escolares, estabelecidas por diretrizes macropolíticas do PNAE. Para os autores, tais diretrizes necessitariam incluir as merendeiras em processos participativos para deliberações a respeito da concepção e elaboração dos cardápios escolares.

A intensificação do trabalho das merendeiras, decorrente das alterações na legislação do PNAE, ocorreu com a incorporação de refeições completas servidas diariamente, com a elaboração mais trabalhosa do cardápio, com horários rígidos de fornecimento e a observância das normas de higiene sanitária. O aumento do trabalho não teve correspondência com um aumento do efetivo, nem resultou na incorporação de um novo turno de trabalho ou em modificações substanciais nas condições de trabalho (TAKAHASHI; PIZZI; DINIZ, 2010).

Além da mudança na configuração do trabalho decorrente de alterações nos normativos do PNAE, outro fato que afeta diretamente o trabalho das merendeiras é o vínculo trabalhista. O fato de serem terceirizadas ou concursadas implica em diferenças significantes na execução do trabalho e em sua atuação na escola, como será abordado nos demais itens:

Ao mesmo tempo que a terceirização chega para dar emprego, eu acho que eles acabam ficando assim, né, refêns da empresa, né? Porque paga muito, muito mal a eles. E a gente sabe que o que o governo repassa não é só aquilo, né, aquele salariozinho mínimo só que é pago por eles. Mas, não é, pelo menos arruma mais emprego, ainda mais agora que tem muita gente desempregada, muita, muita mesmo (MC3).

A terceirização colabora com a precarização do trabalho e os trabalhadores acabam se submetendo às condições trabalhistas impostas, como baixas remunerações, devido ao alto índice de desemprego, à vulnerabilidade socioeconômica e à instabilidade do mercado.

Para Pinho e Martínez (2016), o processo de terceirização, com a extinção do cargo público de merendeira, configura a sua desvalorização. As merendeiras são identificadas nos contratos terceirizados como manipuladoras de alimentos, e este fato, que significa não as

identificar como merendeiras, colabora com a crescente diminuição da identidade destas profissionais com o cargo. Os autores do estudo indicam que, apesar de não serem identificadas como “merendeiras”, elas são assim reconhecidas por todos os outros agentes escolares.

Apesar da nomenclatura “manipulador de alimentos” soar para alguns um tanto mais profissional que merendeira, é importante pensar que a definição de manipulador de alimentos é restrita a uma função técnica, operacional e higienista. A merendeira não é apenas cozinheira ou manipuladora de alimentos, pois sua função vai além de preparar as refeições. Ela é também educadora, formando o elo entre o estudante e o alimento. Ao servir as refeições, a merendeira pode incentivar o estudante a se alimentar e orientá-lo na formação de bons hábitos alimentares.

Pensar na nomenclatura dessa profissional nos leva a refletir sobre as funções que estão destinadas ou que influenciam o seu fazer na escola e no programa. No que se refere a essa situação no GDF, verificamos que, desde 2005, não é realizado concurso público para merendeira, o que sugere novamente a desvalorização do cargo. Apesar disso, a terceirização crescente da alimentação escolar abarcou também as merendeiras, que são contratadas como manipuladores de alimentos. A definição oficial do cargo de merendeira, no último concurso que ocorreu no GDF, foi auxiliar de educação – especialidade: copa/cozinha. Essa nomenclatura sugere algum envolvimento desse sujeito no contexto educativo e escolar, sendo mais abrangente que a de manipulador de alimentos.

4.4.2 O ingresso na profissão: necessidade ou escolha?

Eu não tinha gosto por cozinha não. Eu era uma negação para cozinhar. Antes da minha mãe falecer [Risos], eu era uma tristeza, né, na cozinha, assim que a minha mãe faleceu foi uma luta para fazer um arroz, para cortar um frango. Eu não sabia cortar um frango, ficava na porta da minha casa esperando alguém passar para vir cortar o frango para mim, porque se eu cortasse eu estraçalhava com o frango todinho. Até que eu achei uma pessoa para poder me ensinar a cortar ali nas juntinhas como ela mesma me explicou. Essa pessoa, então eu aprendi na força, e na marra. E quando eu passei no concurso eu fui no interesse, na intenção só financeira mesmo de poder trabalhar e ter o lado financeiro independente, mas eu aprendi a gostar (MC3).

As histórias obtidas por meio da questão geradora “Me conte sobre sua história de vida e como se tornou merendeira” trouxeram informações valiosas para as reflexões desta pesquisa. As demais perguntas contidas no roteiro da entrevista narrativa (Apêndice C) permitiram o esclarecimento e o aprofundamento das narrativas e dos dados.

A partir da análise das narrativas advindas da questão geradora, foi possível encontrar um ponto comum que conectasse praticamente todas. O motivo comum presente nas narrativas indica o trabalho como eixo fundante das suas histórias como merendeiras.

Todas as narrativas contaram sobre a necessidade do trabalho e de se ter uma renda. Apenas uma das entrevistadas narrou sobre o sonho de ser merendeira. Houve uma diferença significativa entre as narrativas das merendeiras concursadas e das merendeiras terceirizadas. Começaremos pelas narrativas das merendeiras concursadas:

Eu sempre fiz concurso, sempre. Antes era fundação, claro, procurando mesmo entrar no serviço público [...] então um certo momento da minha vida eu falei, eu vou fazer concurso e vou passar em um, nem que seja para lavar cachorro. Eu sempre uso essa expressão, porque foi o que eu pensei na época mesmo. Então aí apareceu um concurso que era um concurso da secretaria do serviço social. Não sei nem se existe ainda isso, fiz a prova, não era uma prova difícil porque o concurso era para nível de primeiro grau. Fiz o concurso [...] em maio de 94, se não me engano, eles convocaram trezentas pessoas que tinham passado de acordo com a classificação do serviço social lá no estádio. Eu não me lembro bem na época, alguma coisa ali no plano, para explicar que a gente trabalharia na secretaria de educação como merendeiras. Não éramos obrigadas a aceitar, mas quem aceitasse era para trabalhar realmente de merendeira e nós passaríamos para o quadro da fundação como se fôssemos concursadas no quadro da fundação. Eu, lá mesmo, assinei, não pensei duas vezes, assinei. Muitas pessoas na época, ah, não vou, o serviço é pesado, etc e tal. A gente pode ser chamado para um concurso melhor, para uma vaga melhor, já que o concurso que a gente tinha feito era para auxiliar de serviços gerais. Então você poderia ir para uma copa, você poderia, naquela época ainda tinha ascensorista, poderia ir para ascensorista, poderia pegar uma coisa mais leve, o povo já reclamava muito, falava que o serviço de merendeira era muito pesado. Mas eu não pensei nisso, aceitei imediatamente. Aliás, eu estava grávida bem de pouquinho do meu segundo filho. Eu estava grávida de dois meses, já uma situação financeira que não era muito boa, eu já tinha uma filha, marido não tinha um emprego muito legal, então, assim, eu aceitei na hora e graças a Deus eu nunca me arrependi (MC1).

A busca por um trabalho dentro do serviço público mostra-se mais importante do que a própria função a ser desempenhada. O desejo por passar no concurso independentemente do órgão ou da função é expresso em diversos momentos, especialmente na frase: “eu vou fazer concurso e vou passar em um, nem que seja para lavar cachorro” (MC1). Mesmo com a descrição da função de merendeira sendo feita como um trabalho pesado, difícil, o fato de ser um serviço público se sobrepõe a esse cenário de possíveis dificuldades oriundas do trabalho de merendeira. A busca pelo trabalho também é revelada pela necessidade financeira da família.

Porque antes eu estava trabalhando com CLT. Eu prestava serviço no hospital, por firma. E aí quando veio o concurso, quando veio o concurso, por questão de garantia, de estabilidade, tá, porque quando eu entrei o salário de servidor era menor do que a CLT, mas foi mais por questão de segurança [...] A estabilidade, a estabilidade, sabe, não foi nem tanto pelo salário, foi pela estabilidade (MC2).

O conceito de estabilidade pode ser entendido como uma garantia de permanência na administração pública do servidor nomeado por concurso público, após o cumprimento dos requisitos legais que estão expressamente dispostos no artigo 41 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), quais sejam: “a) ter sido o servidor nomeado para cargo efetivo, após prévia aprovação em concurso público; e b) ter cumprido três anos de efetivo exercício no respectivo cargo”. Seu maior objetivo é proteger o servidor de dispensas arbitrárias, quando não age de acordo com a vontade do chefe de poder e que pode ser motivada por opiniões partidárias ou posições políticas, garantindo assim o interesse público e a impessoalidade.

A busca dos indivíduos pela carreira pública pode ser explicada pela instabilidade do mercado de trabalho, pela competitividade do setor privado e pelo risco de desemprego presentes na realidade brasileira. Diante deste cenário, os cargos públicos são muito cobiçados e despertam o interesse daqueles que almejam a estabilidade.

Essa realidade é vivenciada especialmente em Brasília, onde a busca pelo ingresso em cargos públicos oferecidos no âmbito distrital e federal é muito comum. Conforme Pinel e Reses (2020, p. 437), “o acesso a um emprego público tem no imaginário coletivo uma dimensão de sucesso, especialmente no Distrito Federal, onde o trabalho no Estado traz consigo uma imagem de estabilidade e benefícios profissionais”. Esse fato impulsiona inclusive os incontáveis cursos preparatórios para concurso público oferecidos na capital do país. Aos que se dedicam ao estudo para ingresso na carreira pública, foi designada a expressão “concurseiro”, amplamente utilizada em Brasília:

Entretanto essa expressão possui um sentido mais profundo em sua essência designando aquele estudante “genérico”, geralmente interessado menos na profissão a ser exercida junto ao poder público e mais em ser aprovado, nomeado e convocado às diversas vagas e oportunidades em disputa, especialmente àquelas menos prestigiadas (PINEL; RESES, 2020, p. 438).

Essa citação corrobora com o dito por MC1, transcrito logo acima, que diz que quer passar num concurso público mesmo que seja para lavar cachorro. A fala demonstra que o interesse e a vontade em passar em um concurso público sobressai a função a ser exercida no cargo.

Além da questão da função, a estabilidade se mostra um aspecto tão importante do trabalho que se sobressai inclusive em relação ao salário pago. A garantia da estabilidade é um fator preponderante na narrativa da merendeira MC2. Mas, o ingresso no concurso público também tem outras motivações:

Eu já estava casada uns seis meses, o meu esposo me traiu [...]. E aí foi quando me deu um estalo, que eu não podia mais ficar só me dedicando à casa visto que eu decidisse. Não decidi me separar, resolvi perdoar e permanecer com o casamento, mas aí me deu um estalo de falar, poxa, se eu fico solteira ou se eu sou largada, eu não tenho como me sustentar, como me bancar. E aí eu comecei a procurar emprego, já com esse meu primeiro filho, já ia fazer três anos e meio, eu peguei e falei, não, vou ter que ir trabalhar. Só que aí fica mais difícil e tudo também, aí cheguei a entregar alguns currículos. Aí eu peguei e resolvi começar a fazer concurso. Então eu fiz concurso do correio, fiz concurso do ministério público, fiz alguns concursos onde me deu uma base para poder eu passar no de merendeira. [...]até 2005 eu estava tentando fazer outros concursos que eu falei assim, o único jeito de eu arrumar um emprego que seja bem rentável e que eu possa arrumar uma pessoa para cuidar do meu filho sem me prejudicar financeiramente seria passando num concurso, que eu ia ganhar mais um pouco. [...] era o emprego dos meus sonhos, perto da minha casa, trabalhava só até sexta, de segunda a sexta, e podia cuidar do meu filho. Coloquei ele na escola, os dois, estudava um na escola onde eu trabalhava e o outro em uma escola particular (MC3).

A percepção da necessidade de se ter autonomia financeira após um conflito familiar foi a motivação para a busca de um trabalho para MC3. Ao perceber que, com o salário que ganharia no setor privado, não conseguiria pagar uma pessoa para cuidar do seu filho, ela resolveu estudar para concurso público. Além de o concurso oferecer a perspectiva de um salário melhor, também possui um horário de trabalho semanal definido. O concurso, então, se mostra uma saída para a conquista de um bom salário e jornada regular de trabalho, sendo compatível com o cuidado com a família. Desta forma, percebe-se que a estabilidade é uma tentativa de fuga da precariedade.

A análise das narrativas das merendeiras terceirizadas apresentou pontos em comum, mas também diferenças significativas das concursadas:

Eu, criando meu filho sozinha, né, sempre cuidei dele sozinha. E... já trabalhei de várias outras coisas. Aí, quando eu consegui arrumar esse de merendeira foi o primo de um ex meu né que conseguiu pra mim. E no momento eu tava desempregada. Aí ele falou: ó, eu consigo a vaga, você quer? Eu disse: eu quero sim. Aí ele conseguiu a vaga e eu tô aqui (MT1).

Eu sempre, é... mexi nessa área de alimentação, de cozinha, salgadeira. [...] eu tinha saído do emprego, eu tava empregada e foi assim, foi um milagre. [...] E graças a Deus eu consegui essa vaga como merendeira [...]. Eu não fiquei nem um mês desempregada, né. Então foi o caso de necessidade e gratidão pra com Deus por ter sido dessa forma, na minha área, né (MT2).

Então, é, fui mãe nova, né, com 19 anos eu já era mãe da minha primeira filha. Aí logo em seguida teve a oportunidade em 2010 de eu entrar como merendeira. Minha irmã conhecia uma pessoa lá dentro da empresa e aí eu pedi pra ela. Essas coisas só com "QI"²⁹, né, que se consegue... emprego hoje em dia se você não tiver quem indique, você não consegue, né? E aí eu tava procurando um emprego pra trabalhar, não tinha esse sonho de ser merendeira, né? Queria trabalhar, fosse em qualquer coisa, eu falei até pra minha irmã: ó me leva no CLU, pode ser varrer rua (MT3).

²⁹ QI: gíria, quem indica.

As falas indicam o contexto socioeconômico vivido pelas entrevistadas e a necessidade de um emprego. São mulheres em uma situação financeira complicada e que, diante desta necessidade, não podem escolher a sua profissão. Apenas MT2 relatou que já trabalhava com alimentação e continuou na mesma área, demonstrando satisfação em continuar trabalhando no mesmo ramo.

As narrativas indicam um contexto de vulnerabilidade socioeconômica vivida por essas mulheres, como o desemprego, a necessidade de sustentar a família e ter autonomia financeira. Apesar de terceirizadas e concursadas partirem de um ponto comum, elas seguem caminhos diferentes, como estudar para concurso público e conseguir um emprego na empresa terceirizada. Uma leitura possível para essa diferença é que as que decidiram fazer concurso público eram casadas e puderam contar com a ajuda financeira do cônjuge para estudarem para a prova. As terceirizadas indicaram a necessidade de criar seus filhos.

Inclusive, em um dos relatos podemos verificar como a entrada na profissão pode ter sido muito mais por necessidade do que por escolha:

Mas eu sempre tive o sonho desde que eu estudava, né, de ser professora, né. Então assim, é, quando jovem não tive essa oportunidade, né, tanto que finalizei esse ano, finalizando, eu falei completo [graduação em pedagogia] porque to finalizando agora, faltam só alguns detalhes. Então agora eu vou ter a oportunidade de ir pra uma sala de aula futuramente, né? Esperar concurso, estudar. Amo ser merendeira, amo, amo de paixão. É uma área que eu amo, fazer comida para os alunos, sabe? Eles vim falar: tia, que comida gostosa! E comer com gosto! Amo ser merendeira, mas tenho um sonho de ir pra uma sala de aula, entendeu? (MT3)

Eu também gosto muito da minha profissão de merendeira. Eu gosto muito de ser merendeira, sabe? É, quero muito ir para uma sala de aula, né? E sei que quando isso acontecer eu vou sentir muita falta de ser merendeira. De gostar da profissão, de gostar do que faz, embora seja muito cansativo, sabe Mariana? (MT3)

MT3 trouxe o desejo de ser professora duas vezes em momentos diferentes da narrativa. E também em suas falas demonstra o desejo de entrar num concurso público especialmente da área de educação:

Aí surgiu a necessidade que eu estava procurando qualquer emprego. E depois eu fiquei no pé da minha irmã para ela me ajudar de merendeira. Eu falei, isso é um emprego bom, eu sempre queria trabalhar, também, de merendeira, de segunda a sexta, vou trabalhar só de segunda a sexta, feriado eu vou estar em casa com minha família e minhas filhas [...] e assim foi, aí em 2010 abriu essas portas de um emprego e aí eu... aí a área de educação foi a área que eu me identifiquei, eu falei bem assim, ou em continuo como merendeira, mas os concursos que eu vou fazer é só para a área de educação, que eu não me interesse por outros concursos, sai de IBGE, sai de Correios, eu fico de olho na categoria de educação, é secretariado, é professor, o que sair eu vou fazer. Quando sair onde eu estou eu vou fazer, quando sair de secretariado eu vou fazer, quando sair para administrativo eu vou fazer, quando sair para professor eu vou

fazer, porque é uma área que eu me identifiquei e que eu gosto muito, sabe, muito, muito mesmo (MT3).

A narrativa que trouxe um caminho diferente para o início na profissão de merendeira foi a seguinte:

Bem, esse sonho eu tinha desde criança, né? Quando a gente morava na fazenda, né. Então naquela época não existia merendeira. Só existia um professor pra dar aula, né? Já existia merenda, mas não tinha merendeira pra fazer, né? E todos os dias a professora selecionava duas meninas pra fazer o lanche, né? E eu ficava assim, ansiosa para que chegasse o meu dia. E eu me tornei ali chefe de cozinha, né? Porque quando era o meu dia de ir pra cozinha, é, a minha tia que era a dona da fazenda, ela não precisava ficar fiscalizando, né? Por que eu assumia mesmo. E a outra só me ajudava, né? Então aquilo foi... eu fui tomando gosto. É... por fazer comida, por estar ali, né? Sabendo que eu já cozinhava para aquelas crianças, e eu também era criança... na época eu tinha uns 9 anos, oito, nove anos, né? Mas assim, já pegava no batente, tomava a frente. Então, quando eu vim embora pra Brasília, aí eu tinha esse sonho. Mas, não corri atrás logo de início, né? Aí eu fui trabalhar no comércio. Fiquei muito tempo no comércio, tudo... até que surgiu a oportunidade de ser merendeira e eu agarrei assim com unhas e dente, né? E to até hoje! (MT4).

A partir de uma vivência na infância, MT4 relata que sempre teve o sonho de ser merendeira. Essa é a única narrativa da escolha da profissão por vontade ou sonho. A partir do relato das outras merendeiras, é possível verificar que não existe uma escolha deliberada quanto a esta profissão. As que são concursadas, optaram pelo serviço público e não pela sua função. As que são terceirizadas, necessitavam de um trabalho remunerado, sendo esta a oportunidade que conseguiram. A entrada na profissão de merendeira ocorre muito mais por necessidade socioeconômica do que por uma escolha.

Os significados dados pelas merendeiras para sua profissão também perpassam pela questão financeira pelo fato de o trabalho ser visto como um meio de sustento:

Se eu tenho uma casa hoje, se eu criei meus filhos, se a gente tem uma certa estabilidade, o que deu segurança para meu marido procurar um emprego melhor na época foi porque eu tinha já um emprego público. Então eu falo, é um ganho na minha vida, foi um ganho muito grande, realmente a fundação foi o que me deu a estabilidade que eu tenho hoje. [...] Assim, segurança para criar meus filhos, manter meu casamento, comprar minha casa, a casa é minha, é financiado, mas a casa é nossa. Então, assim, eu pude fazer tudo. O primeiro carro que a gente comprou foi no meu nome porque eu já tinha estabilidade. Quando você fala que você é funcionário público, pronto, seu financiamento está aprovado. Então, para mim, ser merendeira da fundação é tudo, é o que eu consegui ser na vida e eu sempre tive essa profissão, que para mim é uma profissão, com o maior orgulho (MC1).

Aí, significa muito, muito, muito mesmo, sabe? Porque veio numa hora que eu realmente precisava, né. E também assim, foi um divisor de águas na questão financeira nossa, porque até então eu era totalmente dependente do meu marido. Hoje eu posso ajudar, né [...]. Hoje a gente tem a nossa casa própria, não está terminada porque a gente resolveu construir aqui na chácara onde era do meu sogro, e ele deu

uma parte para a gente, mas devagarzinho... E é sempre essa questão do serviço público te dar essa garantia, de você não vai ser nunca mandado embora, não é? Agora mesmo estão terceirizando as cozinhas, vão terceirizar tudo, vão colocar pessoas de empresas, mas eu não vou perder o meu emprego, eu vou ser aproveitada em outro setor (MC3).

Bem, é..., significa, assim, de eu tá realizando um sonho, né? E, tá também trazendo sustento pra minha família. Porque é de lá que vem o sustento também pra minha família, né? Através do meu trabalho (MT4).

O trabalho como merendeira é significado como meio de sustento pelas merendeiras. Para as concursadas, foi o que possibilitou a compra da casa própria e uma certa tranquilidade para a família, garantida pela estabilidade no setor público.

As marcas da contradição sempre estiveram presentes no ato de trabalhar. O trabalho é acompanhado pela dualidade dor e prazer. Em geral, o trabalho não se resume à alienação ou à tristeza ou à exploração. Tampouco é só alegria, meio de sustento ou realização pessoal. As quantidades de cada dor e prazer são variáveis. “Em outras palavras, podemos ver o trabalho – não só alternadamente, mas até ao mesmo tempo – como direito e obrigação, frustração e alegria, liberdade e constrição” (VIANA; TEODORO, 2017, p. 312).

Todas as cenas do trabalho subordinado são atravessadas pela subordinação e, apesar de todos os relativismos que envolvem o ato de trabalhar, é ela o cerne da diferença entre o operário e o artesão, por exemplo. Dentre as diversas indignidades relacionadas ao trabalho subordinado, como condições de salário, saúde e segurança, há o caso mais extremo que é a terceirização. Nesta relação de emprego, o trabalhador é colocado em um ambiente de incerteza, precariedade e instabilidade (VIANA; TEODORO, 2017).

De acordo com os autores, a terceirização é mais do que uma técnica de organização da empresa, ou uma maneira de aumentar a agilidade ou promover a redução de custos. A terceirização é uma estratégia de poder que precariza o trabalhador. Por isso, a indignidade compõe a essência da terceirização. Trabalho e consumo estão atrelados ao elemento necessidade. Por necessidade, o ser humano acaba se sujeitando a uma série de precarizações laborais e de direitos, abrindo mão da sua própria dignidade.

Estudo realizado por Pelatieri *et al* (2018), a partir de dados obtidos na Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho, verificou que as condições de trabalho e a remuneração das atividades tipicamente terceirizadas são inferiores às verificadas nas atividades tipicamente contratantes. Os autores indicam que a adoção da terceirização de forma indiscriminada aumenta a precarização das condições de trabalho e da remuneração,

impactando na distribuição de renda, elevando a desigualdade social e a insegurança entre os trabalhadores.

Além disso, os processos de terceirização de mão de obra que se fazem presentes no contexto atual de flexibilização e precarização do trabalho no Brasil estão relacionados com o adoecimento físico e mental dos trabalhadores.

A terceirização da mão de obra não está restrita às empresas privadas. Com o objetivo de reduzir custos e transferir a responsabilidade na execução das obrigações trabalhistas, a administração pública tem passado por uma intensificação na contratação terceirizada de seus serviços. Esse fenômeno tem atingido a alimentação escolar do GDF, que é, atualmente, terceirizada de forma parcial. Existe um movimento para terceirizar completamente o serviço da alimentação escolar, incluindo desde a parte administrativa até o preparo e distribuição dos alimentos.

Quanto às merendeiras, o último concurso público foi realizado em 2005. Atualmente, o GDF conta com 2.969 merendeiras, sendo 882 concursadas e 2.087 terceirizadas. Ou seja, 70,29% das merendeiras do DF são terceirizadas. Esses números revelam o crescente movimento de terceirização da alimentação escolar no GDF.

Existe uma diferença salarial, de jornada de trabalho e de *locus* social dentro da escola entre as merendeiras desses dois tipos de vínculo empregatício. A terceirização está permeada pela precarização e isso é revelado por meio de dados e também por meio das narrativas das merendeiras.

Além da terceirização no setor público vir seguindo a mesma trajetória do setor privado, ou seja, o caminho da precarização da força de trabalho, outro fator relevante que tem sido identificado é que, de certa forma, a terceirização tem gênero e raça. Em geral, os trabalhos terceirizados são aqueles voltados ao segmento da prestação de serviços, que apresentam baixa remuneração, trabalhos repetitivos e pouca exigência de qualificação. É nesse segmento que as mulheres negras estão mais inseridas. A subalternidade do trabalho das mulheres negras está atrelada à construção da formação social do Brasil, assentada no racismo, no patriarcado e no colonialismo (PASSOS; NOGUEIRA, 2018).

Para Dupont (2017), a ascensão do modelo toyotista, que trouxe o aumento da terceirização e da precarização, coincidiu com as lutas feministas pela emancipação e entrada no mercado de trabalho na década de 1970. “Assim, as mulheres se tornaram um alvo perfeito deste modelo, entrando expressivamente no mercado de trabalho nesta época, porém em empregos desqualificados, temporários, com jornada parcial ou subcontratação e baixos salários” (DUPONT, 2017, p. 563).

Ao verificarmos as narrativas das merendeiras terceirizadas, verificamos que a necessidade de trabalho a partir das suas condições socioeconômicas é o que as leva a buscar um trabalho precarizado, afinal, “[...] pessoas em situação de vulnerabilidade social são rapidamente absorvidas e exploradas pelo sistema, que se aproveita de sua falta de opções para angariar mão de obra barata e precária” (DUPONT, 2017, p. 573).

Ainda há espaços específicos reservados ao sexo feminino, espaços de menor prestígio, de mais exploração não mais reservados somente ao interior dos lares, mas também ao mercado de trabalho precarizado. Os processos sociais impulsionados pela luta feminista não foram capazes de quebrar a separação entre homens e mulheres, que reserva a eles os espaços de prestígio e a elas os espaços menos dignos (DUPONT, 2017, p. 573).

Cabe destacar ainda que nas bases da pirâmide social brasileira localizam-se as mulheres negras e pobres, pois são elas que executam os trabalhos mais precários, subalternos, invisíveis e com a pior remuneração, como são os trabalhos terceirizados (PASSOS; NOGUEIRA, 2018, p. 491).

Pinel e Reses (2020) se posicionam em defesa do acesso aos postos de trabalho da Administração Pública por meio de concurso público. Propõem que sejam criadas formas de ampliação do acesso aos cargos públicos a serem ocupados, possibilitando ao Estado “garantir formas de ascensão social às parcelas mais pobres da população, sendo o ingresso no serviço público uma inequívoca forma de melhoria de vida para grande parte das pessoas” (PINEL; RESES, 2020, p. 433).

Apesar das diferenças significativas entre concursadas e terceirizadas, vemos que a entrada na profissão ocorreu pela necessidade financeira e vulnerabilidade socioeconômica e não por um desejo ou sonho, exceto em um dos relatos. Em vários momentos das narrativas, as merendeiras expressaram sua vontade de atuar como professoras, especialmente como concursadas na Secretaria de Educação do DF. Essa vontade justifica inclusive algumas terem feito graduação em pedagogia.

Além dos dados referentes ao perfil socioeconômico das merendeiras indicados no item anterior, as narrativas colhidas permitem traçar relações entre gênero, raça, classe social e trabalho precário. A precarização está especialmente vinculada à terceirização, já que o serviço público dispõe de outras condições de remuneração e de direitos trabalhistas, diferenciando merendeiras terceirizadas e concursadas de forma significativa, apesar das dificuldades oriundas desse tipo de trabalho, as quais ocorrem independentemente das relações de trabalho.

4.4.3 Os prazeres

Durante esses anos e anos que sou merendeira eu gosto muito do que faço. Amo o meu trabalho, cozinhar é um ato de amor e saber que você alimenta milhares de vidas com as suas mãos, no caso são os alunos, me deixa muito feliz. É um trabalho muito satisfatório nesse sentido (MT3).

Em diversos momentos das narrativas das merendeiras, são trazidos pontos positivos da sua profissão. Pretendo aqui trazer a reflexão da parte mais afetiva e de satisfação quanto ao trabalho realizado e as relações construídas. Alguns itens já foram discutidos anteriormente, especialmente quanto às questões socioeconômicas advindas do trabalho, o que as merendeiras apontaram positivamente como autonomia financeira, renda, sustento e aquisição de bens materiais.

O trabalho é imprescindível à condição humana, dá centralidade ao desenvolvimento humano e estrutura toda a sociedade. O trabalho dá sentido para os dias e possibilita a realização pessoal. Além da satisfação das necessidades básicas, o trabalho permite a exteriorização da capacidade criadora e inventiva.

Ao atribuir sentidos e significados positivos ao seu fazer, que resulta da interação entre variáveis pessoais e sociais relacionadas ao trabalho, o sujeito percebe esse trabalho como categoria integradora, pela qual pode criar e reconhecer-se enquanto indivíduo e ser social. O sentido do trabalho permite a construção da identidade pessoal e social do trabalhador por meio do seu ofício, permitindo que ele consiga se identificar com aquilo que realiza (TOLFO; PICCININI, 2007).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas merendeiras, as quais são apontadas neste e em diversos outros estudos – baixa remuneração, condições impróprias e cargas excessivas de trabalho – existe o lado positivo do seu ofício, que merece ser destacado.

A merendeira se situa no espaço e momento da escola que é sinônimo de alegria e conforto. A hora do recreio e do lanche é muito esperado pelos estudantes. E é especialmente nesse momento que as merendeiras se encontram com os estudantes, desenvolvendo uma relação de carinho e afeto.

O trabalho das merendeiras não se limita às tarefas relacionadas a preparar e servir os alimentos, mas envolve um conjunto de atividades de importante dimensão afetiva e social. Elas geralmente assumem uma postura cuidadosa e maternal, estando atentas às carências, exigências e problemas dos alunos. Desenvolvem, desta forma, uma relação com as crianças cercada de afeto, quando se referem ao fato de poder alimentá-las e cuidar de seu conforto

(NUNES, 2000). Tal perspectiva é também encontrada nas narrativas coletadas junto às merendeiras:

Olha, normalmente merendeira com os alunos, eles são muito carinhosos e a gente procura responder do mesmo jeito, porque comida está muito ligada ao afeto, né? Quando eu trabalhei no CEF que são crianças, adolescentes, crianças de quinta ao nono ano, eles são mais distantes, fala muita gíria, mas uma coisa que eles têm em comum é que assim, passado o ano, se eles encontram você num shopping, num mercado da vida, eles fazem questão de cumprimentar, eles fazem questão. Os pequenos de falar, olha mãe, a tia lá da escola, olha mãe a merendeira lá da escola. Então, assim, é uma coisa de afeto, os maiores, e aí, eles encontram a gente na rua. Até hoje isso ainda acontece com os meninos que eu trabalhei lá no CEF, aí tia, e aí velha, né? E aí tia, como é que você está? Tia, você ainda faz aquela comida gostosa? Tia, onde é que você trabalha que eu vou lá, né. Então, assim, e a gente procura estar em contato com eles, é um contato quase que diário, eles vão, os mais velhos vai buscar o lanche, a gente vai na sala contá-los. Os mais velhos têm uma mania de falar, tia qual é a gororoba de hoje? E quando o lanche não está bom eles fazem questão de falar também, né, então... E os pequenos não, é uma relação assim de tudo está muito bom, a gente vai contar, eles prestam atenção, eles olha no olho, quando eles estão lá no refeitório eles repetem, eles fazem questão de falar que está bom ou está ruim também falam, né, e os pequenininhos eles abraçam a gente [...]. Eu acho que quando a gente participa mais da escola esse afeto é maior ainda (MC1).

Aqui é indicado um ponto muito importante sobre a criação de vínculos com os alunos e a participação da merendeira na escola. Quando a merendeira tem a oportunidade, ou quando se reconhece apta a ocupar outros lugares da escola que não se restringem à cozinha ou ao refeitório, ela acaba se tornando parte integrante da escola como um todo, o que pode colaborar com o seu papel de educadora.

O ato de cozinhar é uma atividade que envolve uma dimensão artística, prazerosa e lúdica. Essa atividade exige um trabalhador que seja sensível a estes elementos e a eles agregue outros saberes técnicos, como controle higiênico-sanitário e dietético. Os cozinheiros se sentem valorizados socialmente quando criam ideias e soluções que geram satisfação aos que provam sua comida. Para eles, isto simboliza seu crescimento profissional e pessoal (ASSUNÇÃO, 2008).

Buscando compreender o fazer do cozinheiro, Assunção (2008) verificou ser unânime a revelação dos entrevistados sobre a gratificação de seu trabalho. Os motivos de satisfação desse trabalhador correspondem com a satisfação e os elogios do usuário, que oferece a significação pelo seu empenho. “É o outro que reconhece seus esforços e o engrandece” (ASSUNÇÃO, 2008, p. 118). Relatos parecidos são encontrados entre as merendeiras:

Ó, pra mim é uma importância muito grande, não só o trabalho pra mim rentável, mas pra oferecer o melhor de mim para as outras pessoas. Né. É tão bom, a gente chega, tá os meninos: tia, o que você fez pra comer hoje? Eu sei que eu não sou a tia deles, mas eles, o amor deles que eles têm por nós, fala, né. É uma aproximação. É,

hoje vai ter biscoito. Ah não, tia. Não quero biscoito não. Eu quero aquela comida. Então, é satisfatório você poder, é, de uma forma, por que numa escola tem muita gente carente, né. E ali faz parte da complementação alimentar de um ser humano, né. Tem que fazer com zelo, com afinco, como se fosse para o meu neto, pra mim. [...] Então eu aprendi cada vez mais tem que aprender a fazer o melhor para o nosso próximo. E ali é criança, né (MT2).

Por que é uma coisa que eu gosto de fazer, né? Fazer comida, tá ali, a convivência com as crianças, né? Eu faço comida pra eles como se eu tivesse fazendo na minha casa, pro meu filho, né? E é a paixão deles! Eles falam assim: eita tia [MT4], a sua comida é a melhor de todas [risos]! Todos os dias eu escuto elogio né, das criança! Todos os dias eles vão elogiar o meu lanche, né? Então isso é gratificante... a gente fica muuuuito feliz, né? De saber que tá fazendo algo que não tá agradando só a mim, né? Que to recebendo o salário e tudo pelo meu trabalho, mas que tá agradando outras pessoas, né? E que tá deixando aquelas criança feliz, né? Então é uma coisa assim que eu tenho muito amor pelo que eu faço. Muita dedicação, muito carinho. Faço tudo com muito amor (MT4).

Verificamos como a satisfação das merendeiras com o seu trabalho também vem do olhar e do reconhecimento dos estudantes. O fato de trabalharem com o alimento e com crianças potencializa a construção de afetos e a satisfação em cozinhar:

Eu faço com muito amor mesmo e é prazeroso ver os meninos comerem, as crianças comerem e querer mais, e às vezes querer levar para casa. Falar, tia, queria uma marmitta para levar para minha mãe, meu filho, não pode, não pode levar, é só para você (MC3).

Assunção (2008) aponta que um dos aspectos que contribui de forma positiva com a construção do sentido da profissão de merendeira é o prazer que advém da arte de cozinhar: o exercício de sua competência enquanto cozinheira, a manipulação dos ingredientes e o reconhecimento por parte dos estudantes, dos professores e da direção quanto a esse fazer:

Cozinhar envolve sabor, aroma e técnicas culinárias, requer disciplina no momento da preparação e ordenamento na adição dos ingredientes. Como o passo-a-passo de uma receita, o modo de fazer demanda controle desde a escolha, a quantidade dos gêneros alimentícios, o processo de cocção, o tempo de preparo e a apresentação do prato (ASSUNÇÃO, 2008, p. 121-122).

A gente vai fazendo, fazendo adaptações nele [peixe]. Teve uma vez que a gente fez assim ele, desfiado, fica parecendo uma galinhada, o filé de peixe, né. Refoga ele, cozinha ele, aí faz um arroz com açafraão, aí joga aquele cheiro verde quando terminar por cima, você abre a panela e a pessoa tem aquele cheiro agradável (MT2).

Mesmo quando não tem todos os preparos, temperos, né? E eu assim to sempre dando um jeitinho de fazer com que fique mais saborosa, né? Então é isso. Eu acho que tudo o que você faz com amor, se torna bom, né? Par aqueles que você tá fazendo. E eu fico muito feliz de tá trabalhando como merendeira então é uma coisa assim que eu gosto mesmo, né? Até quando o meu filho estudou um tempo, né? Na mesma escola, e ele falava assim pra mim: mãe, os menino da minha sala fica tudo falando... que gostaria de ser seu filho [risos] porque a sua comida é muito boa! Aí eles ficava

falando com ele: você é privilegiado! Sua mãe faz uma comida maravilhosa! Então até isso, né? É... eu fico grata de poder, né, contribuir. E às vez são crianças, né, carente... às vez vão pra escola e é a única refeição que tem... e a gente fazer de qualquer jeito ... ah, nossa, dói meu coração demais só de imaginar que alguém possa fazer de qualquer jeito, né? Porque eu acho que tudo que a gente, assim, se é a sua profissão, você tem que fazer o melhor. Todos os dias o melhor, o melhor, o melhor, né? Nunca cair num acomodismo, né? E fazer de qualquer jeito. Então é isso (MT4).

Na ausência de temperos ou quando há baixa aceitabilidade de algum alimento no cardápio, a merendeira usa sua criatividade para deixar a comida mais saborosa. Essa possibilidade pode ajudar na satisfação com a sua profissão. Além disso, a merendeira demonstra muito compromisso com o trabalho e orgulho da sua comida. Fica feliz pelo reconhecimento dos estudantes.

Para Pollan (2014), o ato de cozinhar, o qual compreende a multiplicidade de técnicas para transformar os alimentos *in natura* em refeições atraentes e nutritivas, é uma das atividades mais interessantes e recompensadoras que os seres humanos podem fazer. “Na Grécia Antiga, a palavra para ‘cozinheiro’, ‘açougueiro’ e ‘sacerdote’ era a mesma – mageiros, cuja raiz é igual à de ‘magia’” (POLLAN, 2014, p. 12).

O autor aponta que cozinhar é uma atividade exclusiva dos seres humanos, capaz de estabelecer uma rede de relacionamentos e de conexões e reforçar vínculos familiares e comunitários.

O “cozinhar com amor” é um consenso no discurso das merendeiras muito presente no cotidiano escolar. Ao trabalhar com a alquimia dos alimentos, preparar as refeições com cuidado e dedicação, adicionando sabor e aparência à comida, as merendeiras atribuem significados e sentidos ao seu trabalho, expressando o seu lado criativo, prazeroso e lúdico:

Eu amo fazer lanche para os meninos, os meninos veem eu acredito que eles remete à mãe deles, a cozinha da casa deles, a cozinha da escola. [...] Então, assim, vi vários meninos entrando e saindo da escola, pelo menos já nas cinco turmas, que entra no primeiro aninho, vem para o segundo, e lá só ficam dois anos, na escola, então eles me veem como uma parte da família deles, chegam na porta da cozinha, aí conta o que aconteceu com eles durante, né, a noite ou à tarde, né (MC3).

A merendeira, além de relatar o gosto por preparar a comida para os alunos, aponta que desenvolve uma relação quase que maternal com as crianças, como se fosse parte da família. Isso contribui para desenvolver uma relação de confiança com as crianças, que compartilham situações da sua vida com a merendeira:

Ah! com os alunos é ... a gente tá sempre junto, né? Por que eles chegam, eles pedem, eles chegam na cozinha pedindo alguma coisa: tia, me dá fruta. Tia, me dá isso. E a

gente é sempre tia, né... Não importa o tamanho dos meninos, a gente é sempre tia. Então às vezes eles chegam, desabafam, conversam bastante com a gente. Contam alguns problemas. Então a gente... a gente às vezes fica ali, e eles ficam desabafando, mais com a gente do que com outras pessoas na escola (MT1).

As merendeiras criam vínculos com os alunos. Muitas vezes têm mais aproximação e conhecem mais os problemas dos estudantes do que a direção e os professores da escola. A relação de confiança que surge entre merendeiras e alunos pode ser um ponto importante para a escola agir em algum problema que o estudante esteja passando, por exemplo. A merendeira pode assumir um papel crucial, caso tenha espaço para ser ouvida, reconhecida e poder exercer seu papel de educadora:

Tem uns que, igual eu te falei, manda recado para a gente, tia, que bom que vocês estão aqui, manda recado, aquele carinho, né, umas falam, conversam no intervalo, na hora do intervalo, tia, o que tem mais aí, hoje tem fruta? Ah, tem isso, a gente lava a fruta e no final da saída ou no intervalo a gente pega a fruta fica olhando lá, então a gente vai pegando o amor, como se fosse um filho da gente, uma vez eu enchi meus olhos de água porque eu vi o meu neto maior parecendo, bem parecido, né, e ele falou assim, tia, capricha aí na comida, aí eu chorei e disse meu Deus. [...] Então é assim tão satisfatório a gente ter assim um amor assim que não é dos nossos familiares, mas a gente pode ter esse amor, ao servir, dar bom dia. A gente é também, nós somos educadores, todos nós, na escola nós somos educadores, bom dia, quando chego na sala de aula, bom dia, tudo bem com vocês, hoje lanche é galinhada, quem que vai querer? (MT2).

É uma relação bem legal. Eles dão bom dia, vão pegar o lanche: oi tia, [...] Sabe? São pequenininhos também, aí tem uns que você se apega, e tem uns que vem, vão lá na porta, quer abraçar, quer beijar, e quer dar bom dia, sabe? [...] Tinham alunos que eu me sentia mãe. Alunas, né? Tinha alunas que eu me sentia mãe, a gente conversava umas coisas legal [...] Acaba que você pega muito amor, a gente pega muito amor pelos alunos, sabe Mariana. É uma coisa assim muito engraçada porque, assim, você leva pra vida, né? (MT3).

Além do carinho e da relação de afeto que desenvolvem com os estudantes, as merendeiras reconhecem a relevância do seu trabalho, sentem-se necessárias e úteis. De acordo com Nunes (2000), as merendeiras são conscientes da importância biológica, psíquica e social de seu trabalho, do fato de que, se não o fizerem, isso afetará o funcionamento das escolas e as crianças poderão ficar com fome. Essa mesma percepção também aparece nos relatos coletados:

Eu sei da minha importância dentro da escola. Eu sei que sem o lanche na escola as crianças também pode ficar sem aula, não só sem a professora, por exemplo. Por exemplo, eu falto, não tem merenda. Eu sei que a escola pode estar respaldado para fechar, porque não tem merenda da escola, né, assim como a professora. Não tem os professores fazem greve, igual eu vi muitas escolas não funcionar na época que as merendeiras estavam em greve, né. As terceirizadas e a minha ficou funcionando por eu ser da secretaria, mas elas estavam em greve e fecharam as portas. Então a importância de cada segmento dentro da escola, de cada pessoa, desde da limpeza. Então quer dizer se não tiver limpeza não tem um ambiente limpo e saudável para as

crianças, se não tiver o lanche também na horinha lá para eles comerem também não tem, né, ambiente saudável porque a criança às vezes está com fome. Ela com fome não estuda, não rende, assim como se não tiver a professora (MC3).

Como eu falei para você no começo, eu me aposento esse ano, e assim, eu vou sentir muita falta [Risos]. O papel que eu faço hoje na escola eu acho que é um papel muito importante. Então, assim, eu já tive oportunidade até de sair, de trabalhar em outro local cuidando de merenda, mas eu não quis. Eu gosto do que eu faço. Ah, como que você dá conta, nossa, trabalhou tanto anos na merenda [...] gente eu gosto do que faço. Então, assim, para mim ser merendeira lá na cantina do serviço braçal era um prazer (MC1).

A partir das falas, é possível verificar que as merendeiras reconhecem a importância do seu trabalho, especialmente por ajudarem a garantir um ambiente saudável para os escolares.

De acordo com o estudo realizado por Teo, Sabedot e Schafer (2010), as merendeiras demonstram o sentimento de gostar do próprio trabalho, desenvolvem um vínculo afetivo com os alunos, possuem a consciência sobre a importância da alimentação, mesmo que no nível fisiológico apenas, e também manifestam um desejo de maior participação e integração na escola.

O trabalho é permeado por dores e prazeres. As narrativas trazem essa dualidade. Mesmo falando sobre o lado positivo da profissão, a merendeira discorre também sobre o lado da desvalorização a partir do olhar do outro, como podemos observar a seguir:

Ah... assim, muito amor envolvido, né? Então, assim, é uma profissão que eu amo muito, embora muitos não valorizem. Não é muito valorizado o merendeiro, né? É, eu acho que quando passa pra essa parte da pessoa que fica na cozinha, fazendo comida, né, é um povo mais esquecido. Mas eu tenho pra mim que todo serviço é digno, né? E esse serviço de merendeira pra mim é um serviço muito gratificante, sabe? Muito gratificante mesmo porque é uma coisa que eu faço e que eu gosto, né? Então quando você faz com amor e gosta, aí tudo flui, né? (MT3)

O olhar de desvalorização do outro pode dizer muito sobre o trabalho subalterno. Importante ressaltar que a fala é de uma merendeira terceirizada, podendo ser feito um entrelaçamento entre a subalternidade e a precarização do trabalho. Essa discussão é feita no próximo tópico.

Outro aspecto importante trazido pelas narrativas das merendeiras refere-se à relação positiva que muitas informam construir com os professores:

A minha relação com as pessoas sempre as melhores possíveis, quase todas são minhas amigas íntimas de conversar, e desabafar, que a gente passa mais tempo na escola que em outro lugar, então acaba que cria vínculos e fica como se fosse uma família [...] minha relação com as professoras, eu acredito que nenhuma não saiu da escola sem um vinculozinho, sem uma amizade, sem um sorriso, a gente sempre abraça, dá bom dia (MC3).

Eu sou muito extrovertida, né? Então assim, com os professores também, eu tenho uma boa relação. Uma boa relação mesmo, sabe? Ó, tem professor que eu deixei no [nome da escola], deixei lá professora amiga, né? Que a gente se apega, sabe, assim, uma coisa impressionante... aqui no [nome da escola] também tem uma professora que a gente se dá super bem, sabe? Então assim, é um contato bem legal, sabe? Graças a Deus também é uma coisa bem natural, bem legal (MT3).

Eu não tenho o que queixar dos professores. São todos muito carinhosos, muito assim, sabe... respeita todo mundo. Então é uma convivência muito boa (MT4).

Desta forma, o trabalho de merendeira está vinculado a vários aspectos que podem trazer um sentido positivo para essas profissionais. Além da questão do trabalho por si só oferecer essa possibilidade de realização, o ato de cozinhar é uma atividade que pode estar vinculada ao prazer. Também o fato de estarem inseridas no contexto escolar e as relações de afeto que constroem com as crianças e outros profissionais contribuem para a nobreza do seu ofício e a satisfação e orgulho em realizar este trabalho.

4.4.4 As dores

Às vezes a pessoa acha porque você é merendeira, porque você faz um serviço mais braçal que você tem que obedecer a todo o mundo (MC1).

O trabalho executado pelas merendeiras possui diversos entraves, os quais ocasionam dificuldades e até mesmo o adoecimento físico e psíquico dessas profissionais. Essas dificuldades são advindas de problemas como a falta de estrutura adequada da cozinha e da escola, pressão do tempo, número insuficiente de merendeiras e, também, dificuldades advindas das relações com a gestão da escola e outros funcionários.

A sobrecarga de trabalho resultante da quantidade insuficiente de merendeiras é um relato comum nas entrevistas:

Às vezes cheguei até trabalhar só, teve uma vez que eu fiquei só na cozinha e só não tinha, como é que fala meu Deus, é, a escola integral, né, e aí que eu... até o diretor ia me ajudar na cozinha. Teve uma época que eu passei uns meses só que saiu as merendeiras, e teve uns problemas que eu fiquei só eu como merendeira, então tinha que chamar o diretor (MC2).

É um grande desafio para a gente que cozinha, às vezes, também, o quadro de funcionários. Embora tenha lá tantos alunos para tantas merendeiras, mas eles não vê que está bom lá, agora é duzentos e cinquenta alunos para uma merendeira, mas eles poderiam avaliar, também, a questão, assim, poxa, mas essa merendeira ela não vai só cozinhar, porque na maioria dos restaurantes que você vai, hospital, tem a cozinheira só para cozinhar. Ela vai te auxiliar para picar as coisas, ela vai só cozinhar, no nosso caso não. A gente é merendeira e você cozinha, você pica, você lava, você serve, você distribui, então realmente às vezes eu acho pouco com a

quantidade de merendeiras, e que se torna muito trabalho, porque você tem que deixar a cantina limpa, manter ela sempre limpa, lavar, cortar todos os alimentos (MT3).

Além da quantidade de merendeiras ser insuficiente perante o tanto de trabalho que é preciso realizar, essas funcionárias ainda trabalham com a pressão do tempo:

E uma dificuldade também que tem nas cozinhas em todas, eu creio que em todos os colégios, são falta de merendeiras. São poucos, pra uma quantidade de mil e tantos alunos, tem 2 merendeiros, três merendeiros. Quando chega os alimentos é coisa demais. Então você tem que correr pra fazer comida. Tem integral, fazer almoço pra integral, fazer tudo ali. Então eu acho que a maior dificuldade, em todas as escolas do DF, é falta de merendeiro. Eu acho que deveria ter os merendeiros, se tivesse, a gente não se sobrecarregava. E a gente sempre se sobrecarrega porque não tem merendeiro. Fora isso, a gente, a gente dá conta! Tem que dar conta de tudo (MT1).

Para mim era mais necessário mais funcionários, né, tem a necessidade de funcionários porque eu acho assim, não porque a gente não daria conta. Pelo horário, são horários e tem manipulações que são mais agravantes, igual você servir um sanduíche e um suco de abacaxi. Para você distribuir quase quinhentos pães vamos supor, você fazer, você vai fazer diário, a comida é diária, né. A comida de manhã não é feita igual, de tarde é outra comida, três merendeiras, e ainda servir em salas, voltar, recolher os utensílios, lavar, fazer a higienização para outro turno (MT2).

A pressão do tempo, a preparação de alimentos mais elaborados e o número insuficiente de merendeiras são dificuldades que aparecem cotidianamente na execução do seu trabalho.

O fato de trabalhar apenas uma merendeira na escola também gera outros tipos de preocupação. Como a merendeira reconhece a sua importância na escola, sabe que sua ausência é prejudicial e acaba abrindo mão da sua própria saúde para realizar o seu trabalho:

Cada escola para mim teria que ter no mínimo duas merendeiras. E aí, a partir dessas duas se quisesse fazer através de quantidade de aluno sim. Por que, porque se eu faltou, quem que vai me substituir? Não tem quem me substitua, né? [...] aí não tem quem te substitua e sobrecarrega a direção da escola, a direção da escola, os colegas. [...] Nessa minha jornada todinha de quinze anos eu só tirei licença médica para ganhar a minha filha, só [...]. Mas foi a única vez que eu tirei licença médica, nunca tirei, já trabalhei com quarenta graus de febre, já trabalhei gripada tendo que usar máscara (MC3).

Para Takahashi, Pizzi e Diniz (2010), as merendeiras sofrem de adoecimento especialmente porque não possuem condições adequadas de trabalho e momentos de relaxamento e de recuperação da carga de trabalho imposta. A pressão temporal também foi uma variável observada no estudo conduzido pelos autores, demonstrando que a atividade das merendeiras é realizada de forma acelerada e intensificada em seu limite extremo:

Então, assim, a gente como merendeira tem que estar atento ao horário, atento ao horário porque o lanche vai ser servido na sala ou quando é servido no refeitório, que diminui muito o serviço de louças para lavar, né. A gente tem que trabalhar por isso, e trabalha muito tempo em pé, é muito corrido, porque tudo tem um horário, né. As escolas quando a gente trabalha com integral você acaba de lavar louça do turno matutino e você já está começando a fazer o almoço, né. Então é uma rotina pesada, as panelas são grandes. Eu trabalhei em CEF e Escola Classe é mais fácil, mas em CEF você faz trinta quilos de arroz num turno só, com a quantidade de frango, aí tem verdura, etc para picar. Então, assim, é um serviço pesado que você às vezes tem que trabalhar corrido, porque você trabalha com os meninos, e ao mesmo tempo você tem que estar atento quanto à limpeza, quanto à higiene, essas coisas (MC1).

Segundo Nunes (2000), as condições de trabalho das merendeiras são degradantes e precarizadas, comprometendo sua saúde física e psíquica. As cozinhas são muitas vezes insalubres, quentes, com pouca ventilação e iluminação, fruto de improvisação. Também sofrem com a falta de instrumentos básicos. Os problemas de saúde e as doenças são adquiridas nesse espaço, mas são vividas no nível do espaço privado, no silêncio dos órgãos, no anonimato. A falta de instrumentos e de condições adequadas de trabalho tolhem o ofício das merendeiras, restringindo o ato de pensar sobre seu trabalho, o prazer de manipular os ingredientes e combinar alimentos:

O arejamento do local não era adequado, fazia muito, muito calor lá, mas aí antiga diretora colocou um ventilador para amenizar, mas mesmo assim fica muito quente, né, lá porque quando liga o fogão então o ar não sai, fica circulando o ar quente, né, na cozinha com o fogão ligado, né, mas mesmo assim eu acho lá muito, muito bom (MC3).

O maior desafio é a gente ter uma entrega de alimentos e poder armazenar esse alimento corretamente, eu para mim era mais necessário refrigerar, refrigeradores, igual num caso de um alface, está certo que vai ser manipulado no outro dia, mas não tem suficientemente geradores, e assim, a gente fica doido procurando como armazenar esses alimentos, entendeu? (MT2).

A falta de estrutura adequada nas cozinhas interfere nas condições de trabalho das merendeiras, podendo produzir, inclusive, sobrecarga mental, uma vez que há a necessidade de procurar soluções para os problemas que encontram devido à escassez de utensílios e equipamentos.

Esse é o tipo de trabalho emocional que remete ao esforço invisível que as mulheres fazem todos os dias, tanto no âmbito domiciliar quanto no profissional. É o trabalho que a mulher tem para pensar sobre tudo o que acontece e sobre a organização do andamento da família e da casa. E essa sobrecarga mental se estende também para o ambiente de trabalho, em que precisa pensar, por exemplo, em como armazenar a alface. Esse trabalho invisível, contínuo e exaustivo, provoca uma sobrecarga mental nas mulheres, não sendo reconhecido como demanda de trabalho nem como uma forma legítima de sobrecarga.

Essa sobrecarga mental da mulher ocorre em vários âmbitos:

É, comprava mais refrigeradores para fazer manutenção, ampliava a cozinha, principalmente o estoque para ficar mais arejado, ter, como fala, poder receber melhor os alimentos também é necessário, não é? Ter mais equipamentos de armazenar como saco descartável [...] não é deixar a merendeira que se vira, não, não é assim, também, né? (MT2).

Estudo realizado por Assao, Westphal, Bógus e Cervato-Mancuso (2012) com merendeiras de escolas públicas do município de Guarulhos (SP) verificou que essas profissionais apresentam dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho, como deficiências de espaço físico e de equipamentos, que afetam a preparação e distribuição de uma alimentação adequada. O estudo também apontou que, apesar de as merendeiras possuírem um papel importante na alimentação escolar, a sua atuação se restringe às questões operacionais, havendo pouco espaço e oportunidade para interferirem em questões que percebem inadequadas.

Leite et. al (2011), ao descreverem uma experiência de formação desenvolvida para merendeiras de escolas estaduais, em Salvador (BA), verificaram que, dentre os cem questionários respondidos por essas profissionais, foram apontados os seguintes elementos que dificultam a produção da merenda: falta de reposição de equipamentos (28,0%), falta de recursos humanos (25,3%) e falta de espaço físico adequado (16,0%).

É... faltam algumas coisas, né? Que sempre falta, né? É, na cantina à veis falta alguma coisinha que poderia melhorar, né? Pra ter assim, um preparo melhor, um ambiente melhor, assim de que eu digo, de utensílios, ter mais coisas assim, né, que a gente pudesse utilizar (MT4).

De acordo com Bezerra (2002), o trabalho da merendeira segue uma rotina rígida, cansativa e de risco. Além disso, há precariedade de material e desconforto gerado pela falta de espaço e circulação de ar dentro da cozinha:

A única coisa que tá difícil lá, e graças a Deus não tá tendo [o alimento por causa da suspensão das aulas em razão da pandemia], né, pra refrigerar, só as geladeiras. Mas a gente já comunicou pra diretora, né, que a refrigeração é muito importante. Os freezers, é, tem um que tá pingando lá, mas acho que ela vai comprar né (MT2).

Outro problema apontado se refere à estrutura inadequada da própria escola, que não oferece banheiro em quantidade suficiente, espaço de descanso ou uma sala para realizar as refeições, afetando a saúde das merendeiras. Uma das merendeiras relata que, nas escolas, havia um banheiro para os funcionários da escola e isso gerou um problema de saúde:

Então sempre quando a gente precisava ir ao banheiro, precisa ir ao banheiro está ocupado [Risos], está ocupado. Tive diversas infecções de urina e tudo por causa disso, porque a gente está ali na correria fazendo lanche, aí na hora que aí apertou vou lá. E na hora que chega lá está fechado, né. Está com pessoa, aí a gente volta e esquece, aí não faz, né, aí vai fazer de noite, vai fazer em casa. Então esse negócio até gerava um pouco de desconforto mesmo na escola (MC3).

Além da falta de banheiro, a merendeira relatou também a ausência de uma estrutura que possibilitasse um momento de descanso. A ausência desse espaço também gera um impacto na saúde mental, sobrecarregando tanto fisicamente quanto psicologicamente os funcionários:

E sala dos servidores que não tinha, a gente tinha que ficar lá zanzando na nossa hora de almoço. Não tem aquele lugar para a gente poder descansar mesmo, né, relaxar um pouquinho, principalmente quem fica na escola o dia todo, né. Eu mesmo quando eu... como eu moro para cá então eu ia de manhã cedo e só voltava no meu horário, então eu ficava o meu horário de almoço dentro da escola. Então isso fica muito desconfortável, não é, desgastante, acaba que estressa um pouco, tal (MC3).

O mesmo problema de falta de estrutura é relatado por outra merendeira, quando perguntada sobre o que mudaria em sua profissão, respondeu:

Nós não temos um refeitório da merendeira e nenhum local de trocar roupa. Eu não estou, como que eu falo, diminuindo a profissão de uma professora, mas o banheiro de uma professora é bem melhor que um banheiro de um funcionário de uma limpeza. E dos auxiliares, é um banheiro, um banheiro para doze pessoas no caso, homens e mulheres para trocar roupa, entendeu? Um espaço mínimo de uma sala pequena, esse espaço que nós temos. Não tem um espaço para a gente fazer uma refeição, porque não é apropriado você fazer uma refeição dentro da uma cozinha (MT2).

Nesse relato, é possível verificar, além do problema com a estrutura inadequada (falta de banheiro e de refeitório adequados), uma diferença entre professores e os outros funcionários. Ou seja, a diferença entre os que realizam um trabalho subalterno e os que não o realizam se reflete inclusive na estrutura da escola.

O estudo realizado por Teo, Sabedot e Schafer (2010) constatou os seguintes entraves em relação ao trabalho das merendeiras: o não reconhecimento do potencial destas profissionais pelos demais atores da comunidade escolar; a baixa escolaridade; a desvalorização e a sobrecarga de trabalho; o desgaste físico decorrente da sobrecarga de trabalho e o tipo de capacitação que recebem. Os autores constataram também que o potencial desta profissional para a educação em saúde permanece inexplorado e que elas não chegam sequer a perceber essa possibilidade.

Ser merendeira é um pouco cansativo, né? Porque mexe com cozinha, com panela, com comida. E a merendeira, ela não só cozinha, né? Ela tá responsável pela limpeza

da cantina. É... depois de terminar de fazer deixar tudo limpo, lavar panela, servir, distribuir... essa é a nossa função, né? Fazer, distribuir e lavar, né? Mas, muito legal (MT3).

Na fala da merendeira, é possível verificar que a falta de reconhecimento do seu papel educativo. Descreve as suas funções técnicas vinculadas apenas à preparação dos alimentos e higienização das áreas físicas, bem como o fato de esse trabalho ser cansativo e desgastante.

Souza (2014), ao analisar o ponto de vista dos trabalhadores de escolas públicas no Rio de Janeiro a respeito das mudanças necessárias no trabalho, apontou que alguns funcionários, especialmente serventes e merendeiras, expressaram, durante as entrevistas que, se recebessem na escola "um simples bom-dia" ou mesmo se fossem identificados pelo próprio nome, já haveria uma melhora na situação das relações escolares. Contudo, do mesmo modo, esses funcionários referem satisfação pessoal e uma recompensa simbólica pelo fato de trabalharem nas escolas.

Segundo Souza (2014), a legitimação da autoridade nos estabelecimentos escolares é frequentemente baseada no cargo ocupado. Desta forma, existe uma relação hierarquizada entre a direção e os trabalhadores da escola. Essa relação é muitas vezes marcada pela disseminação do medo e da opressão. A autora aponta ainda que são escassas as pesquisas sobre as relações hierárquicas entre direção e funcionários. Situações semelhante são encontradas entre as narrativas das merendeiras entrevistadas por esta pesquisa:

Se você é uma diretora, uma educadora, você não precisa humilhar a pessoa para mostrar autoridade que tem sobre aquela pessoa, porque meu cargo é merendeira e você é uma diretora, não é? Ela vai mostrar autoridade sobre mim como uma falha que nós vamos ter dessa falha, de um pepino que não foi cortado fino, não é, por sumir alguma na... é acusação isso aí também, né? É, sumiu alguma coisa, uma vez sumiu uma forma lá da cozinha, era dela, né, e ela falou vão pagar, não sei o que. Eu falei eu estou tranquila porque eu não fui (MT2).

Nesta narrativa, verificamos que a merendeira relata uma situação de humilhação que é pautada em uma relação hierarquizada e autoritária com a direção da escola. Além da merendeira se sentir humilhada por ter tido um erro apontado pela diretora na frente de todos os colegas, ela ainda relata a acusação que sofre por sumirem objetos na cozinha, sendo acusada de furto pela diretora. Ela continua o relato, indicando que sofre assédio moral:

Eu penso assim, que se você só for chamar a atenção de uma pessoa chama ela no canto, né. E sempre assim não expõe, você errou, mas todo mundo erra, né. E lá na minha escola é assim, a diretora sempre se some alguma coisa, ela coloca na geladeira, ah, roubaram, isso é até, como é que fala, ai meu Deus, assédio moral. Só

que eu não sou louca, colega, de falar isso contra a diretora se eu não tenho provas, né. Eu tenho que ter prova que ela fez assédio moral, e sempre tem isso lá (MT2).

Não é constrangedor? Então essa voz fica não só para mim, mas todas que são afetadas com assédio moral, seja de cor, seja nisso aí, né, de expor as pessoas de [inaudível], né. Por ter uma oportunidade de servir a sua comunidade ou uma pessoa para você ter um nível superior de cargo, mas nós somos todos iguais, nós temos um pouquinho de ética com o ser humano. Bom, você errou sim, você podia cortar essa abóbora desse jeito, não foi legal essa salada. Chamar no meu canto, no meu local de trabalho e não expor o erro para toda a escola, eu acho que os erros são corrigidos, né? (MT2).

Segundo Andrade e Assis (2018, p. 1), “o assédio moral no trabalho é considerado violência baseada em humilhações, agressões, psicoterror e abusos de poder que interferem na saúde dos trabalhadores e em suas trajetórias profissionais”. Os autores realizaram um estudo de revisão para analisar as produções sobre o assédio moral no trabalho considerando as dimensões de gênero, poder e raça. Os achados reiteram a influência do assédio moral na saúde do trabalhador e indicam a necessidade de integrar às investigações científicas as categorias de raça e gênero.

As consequências do assédio moral no trabalho são inúmeras em todas as dimensões da vida da vítima, afetando a sua integridade física e psíquica. E a intersecção gênero e raça ocasiona uma intensificação dessa violência.

Nas narrativas das merendeiras, as relações entre a direção e os trabalhadores da escola se mostram variáveis conforme a gestão da escola. Se a direção possui um alinhamento com a gestão democrática, compartilhada, ou se possui uma visão e postura mais hierarquizada e autoritária, afetará a relação com os demais funcionários. Muitas merendeiras passaram pelos dois tipos de gestão:

Sempre tem aquela avaliação anual lá da escola [...] há dois anos atrás foi questionado, era uma briga porque a gente não podia, a gente não tinha liberdade de dizer o que a gente achava realmente, né, a gente tinha que dizer o que a diretora queria escutar, porque se a gente dissesse o contrário a gente era perseguido, era taxado como querendo encrenca, né, essas coisas. Já na primeira gestão e nessa a gente vê que a gente já tem na verdade, porque igual a gente sempre conversa, né, e fala tem diretores que ainda taxam tipo assim, a escola é minha, né, a escola, eu quem manda e você está aqui só para obedecer, só que essa nova gestão compartilhada não é assim que funciona, né (MC3).

A participação dos funcionários na escola depende do posicionamento assumido pela direção:

Quando tem reuniões de pais a gente é convidado a permanecer na escola para ser apresentado, para os pais saber quem é a merendeira da escola, quem é que faz a

limpeza da escola, então a gente participa de tudo da escola, né. Tem decisões que só tomam conta da parte da direção mesmo, mas quando ela precisa de uma opinião, de um apoio para fazer ou não aquela certa decisão ali ela sempre comunica com a gente, [...] elas sempre reúnem todo mundo para saber a opinião de todo o mundo, e tem sempre a votação, tem sempre uma votação para que se a gente aceita ou não, e vence a maioria como democracia, né (MC3).

Elas [diretora e vice] chamam a gente para poder perguntar, e isso lá na escola funciona muito porque elas fazem reunião com todos os segmentos, com os professores, com os auxiliares, eu merendeira, com as meninas que ainda estão lá, são três meninas ainda da limpeza na função de portaria, né, e até as meninas terceirizadas elas querem ouvir. Só que a maioria como eu falei, né, a maioria se abstém, fala não, eu prefiro ficar calada, para mim está tudo bom, só que lá traz fica valendo, né, ah, não, mas podia fazer isso, podia fazer aquilo, mas na hora de falar eu acho que fica meio assim, não, mas se eu falar vai que não gostem, né, como a gente já teve experiência de dizer o que a gente pensava e a outra gestão não gostar, então a maioria prefere não falar, a maior das partes quem fala sou eu, quem fala, eu falo o que a gente gostaria, isso de reivindicar a sala dos servidor, mais banheiros, mais condições de trabalho nessa questão assim, né, de estrutura (MC3).

Essas coisas depende muito de gestão. Tem alguns diretores extremamente flexível, que quer que todo mundo participe das decisões, sempre tem um membro do conselho que não seja professor, que mesmo quando é terceirizado eles colocam também para ser, fazer parte do conselho. Quando tem aquela reunião geral com os pais, tem alguns diretores que gostam que a gente participe, mesmo sendo terceirizado ou não. E tem alguns gestores que realmente eles fecham muito, reunião de professor é só professor, reunião do pai é só de pai, você é merendeira, você é da limpeza, você é porteiro, eles excluem muito, já trabalhei com muita gente assim, já bati de frente porque eu acho errado, eu acho que você como merendeira você também é educador, você também tem o direito e tem... direito e vamos dizer assim, você tem que estar participando das decisões da escola, faz um PP a gente tem que participar, está lá que todos os membros da escola, toda a comunidade escolar tem que participar, mas a gente fica muito dependendo do gestor que está na escola. [...] eles sempre fizeram questão de estar todo mundo participando, todas as merendeiras, o pessoal de limpeza terceirizado ou não (MC1).

Outro ponto que merece atenção é o posicionamento da merendeira a partir do seu vínculo de trabalho. Na fala acima, é feita uma observação que até os terceirizados são chamados pra participar. Essa colocação já indica uma diferença de olhar para os funcionários terceirizados. As narrativas permitiram a leitura da condição de vulnerabilidade e invisibilidade muitas vezes impostas pela terceirização. No relato abaixo, se mostra presente a pressão por dar conta do trabalho ancorada pelo fato de ser terceirizada:

Esses seriam os meus desafios hoje, como merendeira, alguns cardápios que não convêm com a realidade dos alunos, na minha opinião, e o quadro de merendeiras, às vezes tem muito trabalho para pouca merendeira e acaba que sobrecarrega a gente. E a gente tem que dar conta, né, principalmente nós que somos terceirizadas, ai de nós se não der (MT3).

A condição da merendeira estatutária contribui para o fortalecimento da sua autoestima e confiança e por se sentir parte da escola:

Eu me sinto assim parte, parte da escola, parte mesmo, sabe. E me sinto igual, não me sinto nem inferior e nem superior a nenhuma delas. Igual a gente sempre comenta, está na direção, amanhã ela volta a ser professora, né. Aí a gente vai continuar sendo merendeira da escola, vai continuar sendo portaria da escola, mas todos somos colegas pagos pelo o mesmo empregador que é o governo, né. Então a gente, eu me sinto igual, infelizmente a maioria das minhas colegas não se sentem assim, sentem inferior, né (MC3).

A questão de ser ouvida e de ter as necessidades básicas referentes ao trabalho atendidas, como a aquisição de utensílios de cozinha, perpassa pela questão trabalhista:

Eu sempre fui ouvida, graças a Deus eu me sinto muito, muito privilegiada nesse sentido, porque tudo, tudo, tudo que eu peço, tudo que eu quero, tudo que eu falo para as meninas elas, olha agora não tem como adquirir, a gente está zerada, não tem dinheiro, tal. Mas assim que ganhar um dinheirinho, igual nas festas da... da festa junina geralmente o dinheiro arrecadado é todo revertido para a cozinha [...]Tudo que eu peço e preciso eu sou ouvida, graças a Deus eu me sinto privilegiada. Eu sei que muitas das minhas colegas não são, principalmente as terceirizadas hoje, né, mas eu sou, eu sou privilegiada, eu sou ouvida e atendida, graças a Deus (MC3).

Além disso, algumas narrativas das merendeiras entrevistadas apontam para algum tipo de conflito existente dentro da escola em decorrência do vínculo trabalhista:

Na minha [escola] graças a Deus eu tenho esse privilégio de cada segmento ser valorizado, mas eu sei de escolas que não, que menosprezam a merenda, menospreza a limpeza, simplesmente às vezes menospreza até o nosso contrato que eu já vi pessoas de contrato chegar na minha escola e amar trabalhar na nossa escola porque o tratamento é igual, tanto para o efetivo como a contrato também. E falarem e relatarem que já trabalhou em escolas deles até separarem tipo de turno, né, para não ter conflito. Vamos botar todos os efetivos de manhã e todos os contratos a tarde para não ter conflito dentro da escola porque os coleguinhas não conseguiam trabalhar com outro coleguinha porque não era efetivo (MC3).

Se você achar que deve acrescentar na sua entrevista você pode colocar, porque infelizmente ainda existe esse preconceito. Nós não somos tratadas igual da fundação, não somos, e trabalhamos tão bem quanto eles, né. É uma pena (MT3).

A fala demonstra o conflito motivado pelo vínculo trabalhista e também o posicionamento da escola. No caso, é relatado que é uma gestão escolar que não faz diferenciação entre merendeiras efetiva (concursada) com contrato (terceirizada).

Uma coisa que assim eu acho até desnecessário quando colocam nós merendeiras terceirizadas junto com as da educação, da fundação mesmo, né, a gente ver que o tratamento ele não é o mesmo embora a gente trabalhe tão bem quanto elas, e se duvidar até com mais responsabilidade, até mesmo pelo fato de ser terceirizada. Porque o terceirizado é assim, ou você anda na linha, ou você perde o seu emprego. O público não, o público faz e acontece, [...] Então, há desigualdade, eu acho que tinha que ser igual, olhar para o terceirizado e para... da educação com igualdade. Apesar que graças a Deus as escolas que eu trabalhei, principalmente a minha primeira escola eu não via essa diferença, a direção era muito humana, mas eu acho

que falta isso, eles também tratar a gente com esse outro olhar, entendeu, não olhar como uma simples terceirizada, mas como uma merendeira, uma educadora, né, eu acho isso muito importante, muito interessante (MT3).

A fala revela que, ao trabalharem juntas, a terceirizada percebe a diferença no tratamento dado a ela e à concursada. Mostra também a vulnerabilidade do trabalho da terceirizada e a pressão que sente em relação a cometer algum tipo de deslize ou erro, o que pode acarretar a perda do emprego. Isso é posto como algo comum aos terceirizados.

Lá na cozinha as meninas da fundação não quer cortar uma carne, não quer cortar frango, não quer lavar panela, não quer servir arroz, e está tudo nas nossas costas, eu não acho justo [...] E assim, o que dá a entender é que tipo assim, eu sou da fundação você tem que se submeter a mim, porque se você não se submeter às minhas regras você pode ser prejudicada. E e eu já não sou, já não tenho essa mentalidade, esse pensamento. Eu penso que o trabalho ele é igual para todos, mas com uma diferença, na estabilidade e no salário. Mas que o trabalho é um só, a merendeira terceirizada e merendeira da fundação. O cardápio é o mesmo que vai para todas as escolas, o cardápio que eu faço da fundação também faz naquele dia. As orientações que eu tenho, elas também têm. Nós eu ainda acho mais vantagem, porque nós ainda temos um curso todo o ano, é oferecido para nós, e já elas não, elas vai se quiser (MT3).

Nesse momento da narrativa, a merendeira indica que existe um conflito entre as terceirizadas e as concursadas em relação à execução das tarefas. O que é considerado mais braçal é deixado para as terceirizadas, mostrando um lado da precarização do trabalho e de opressão entre os próprios subalternizados.

Também encontramos dificuldades referentes ao convívio com os professores. Apesar da relação com os docentes ser apontada como positiva em algumas narrativas, uma merendeira trouxe uma fala muito importante sobre os papéis assumidos fora da cozinha e como isso reverbera nos outros funcionários:

Então essa logística que você está presente além dos seus serviços lá na cantina você estar presente, numa reunião, numa confraternização da escola, numa outra coisa que... numa outra manifestação da escola que não seja só o seu trabalho ali, eu acho que depende muito da gente também, né. Às vezes a pessoa, ah, mas professor não gosta que a gente esteja ali. Não tem importância, a gente cabe em qualquer lugar. A gente só precisa saber o lugar da gente. Então, assim, eu falei olha, tem gente que trata a gente como se a gente, a gente é invisível. Outras pessoas não, outras gestões não, outros professores não. Eles fazem questão, eles se apresentam, eles conversam ali com você de igual para igual, e outras não. Então eu acho que isso depende também do valor que a gente dá para a gente, da nossa autoestima (MC1).

Essa é uma fala muito significativa. É necessário contextualizar que ela parte de uma merendeira concursada. Situando o seu lugar de fala enquanto servidora pública, entendemos que essa relação de trabalho pode fortalecer o olhar que ela tem de si mesma – enquanto as

terceirizadas estão intimamente ligadas à precarização do trabalho, com baixa remuneração, jornada de trabalho maior e, muitas vezes, sendo difícil manter a sua dignidade e sua autoestima. Os estigmas do trabalho subalterno, como a invisibilidade, perseguem também as merendeiras concursadas. Mas, por serem servidoras públicas, acabam tendo uma imagem mais fortalecida do seu papel dentro da escola e não se sentem inferiores. MC1 continua sua narrativa indicando o valor que ela reconhece do seu próprio trabalho:

O meu serviço é tão importante quanto do professor, do diretor, a gente trabalha para o aluno. Se o aluno não estiver ali na escola, a gente não precisa, né, a escola não vai precisar de mim, não vai precisar do diretor, não vai precisar do porteiro, não vai precisar do professor. Então, assim, todos nós temos o nosso valor naquilo que a gente faz, e a nossa autoestima ela influencia muito nisso. A gente tem que se dar o valor para as pessoas perceberem a gente, porque se a gente não se dá o valor, as pessoas tratam a gente como invisível, e a gente infelizmente, a gente tem muitos gestores, a gente tem muitos professores que ainda tratam a gente como se a gente fosse invisível. Não sei, pergunta quem é a merendeira da sua escola. Eu já vi diretores falar, eu não sei quem é. Como você não sabe quem é, né. Então, assim, a gente tem que se dar o valor também, a gente tem que se relacionar bem, a gente tem que ir provar para eles, às vezes a gente tem que provar mesmo para eles que a gente é capaz de fazer muito mais do que só aquele serviço lá de dentro da cantina (MC1).

Apesar da narrativa da merendeira indicar que ela reconhece o seu próprio valor, ela aponta, na fala acima e logo abaixo, como o outro muitas vezes a desvaloriza no espaço escolar:

Tem alguns professores que também têm abertura, outros não, sabe, tem pessoas que faz questão de deixar a gente bem longe, sabe. Eu sou professor, você é da limpeza, você é merendeira, você é vigia, você é do administrativo, você é da secretaria, você é diferente de mim, outros não (MC1).

A realização do trabalho subalterno coloca as pessoas numa situação em que têm que comprovar a sua capacidade e provar o direito de estarem presentes naquele espaço. Essa reflexão, que surge a partir das narrativas das merendeiras, vai ao encontro das colocações da pesquisadora indiana Gayatri Spivak (2010) sobre o sujeito subalterno.

Envolvendo as questões de subalternidade e gênero, Spivak (2010, p. 85) observa que “o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”, pois, além de ser silenciado, assim como o sujeito subalterno do gênero masculino, as mulheres ainda sofrem com o jugo da dominação masculina.

O silenciamento das merendeiras dentro do contexto escolar indica a posição de sujeito subalterno que ocupam. Romper com essa lógica e falar a partir do lugar da marginalização dentro de uma estrutura de poder (representado pela escola) significa um ato de transgressão. A merendeira MC1, uma mulher negra que realiza um trabalho considerado subalterno, quando

resolve falar, transgride o sistema hegemônico e quebra as correntes do silêncio, escancarando um sistema de privilégios.

Em *Memórias da Plantação: Episódios do Racismo Cotidiano*, Grada Kilomba (2019) apresenta a máscara utilizada como instrumento de silenciamento pelo projeto colonial europeu. A máscara, feita por um pedaço de metal, era colocada no interior da boca das pessoas negras escravizadas. Era utilizada pelos senhores brancos para silenciar e torturar os sujeitos negros.

A autora faz uma importante reflexão sobre as políticas de silenciamento como parte do projeto de dominação imposta pelo colonizador. A máscara “simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos/as chamados/as “Outros/as”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (KILOMBA, 2019, p. 33).

O silêncio das merendeiras no âmbito escolar não significa o vazio, a ausência de palavras, mas é repleto de significados. Para Orlandi (2007), o silêncio tem significância própria e a política do silêncio (silenciamento) pode ser considerada tanto parte da retórica da dominação (a da opressão), como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). Diante do nosso contexto histórico e social, a autora indica que, ao silêncio, foi delegado um lugar subalterno, tanto é que “um homem em silêncio é um homem sem sentido (ORLANDI, 2017, p. 34).

O silenciamento das merendeiras nas escolas indica o papel subalterno e invisibilizado que as escolas destinam a essas mulheres, imprimindo um caráter de opressão no desempenho de sua função.

Em seu estudo, Souza (2014) atenta para a importância de uma mudança nas relações sociais que se constituem nas escolas, considerando e efetivando a possibilidade de os profissionais da educação se realizarem como educadores. Transformar a gestão escolar predominante para o modo participativo, superando as estruturas verticais e hierarquizadas de organização do trabalho, possibilitaria, aos trabalhadores, a realização da vida material e essencial ao prazer humano.

Visando superar as deficiências dos trabalhos das merendeiras e possibilitar o atendimento dos objetivos do PNAE, Takahashi, Pizzi e Diniz (2010) recomendam a elaboração de um novo cardápio, com a participação das merendeiras, de modo a considerar a carga real de trabalho e de reuniões mensais e semestrais para participação das merendeiras nas decisões que afetam o trabalho.

Os estudos demonstram a importância da gestão participativa das merendeiras nas decisões da escola. Amplio esse debate para a importância da escuta da merendeira além da escola, adentrando a gestão federal do PNAE.

A partir das narrativas das merendeiras e dos estudos apresentados, podemos verificar que as merendeiras enfrentam diversas dificuldades na execução do seu trabalho. Esses entraves envolvem desde a falta de condições apropriadas, como cozinhas adequadas, ausência de equipamentos e instrumentos culinários, tempo excessivo e carga extenuante até a falta de participação das merendeiras na gestão escolar e do seu reconhecimento como educadoras e membros ativos da comunidade escolar.

Fica evidente, neste item da pesquisa, que o trabalho das merendeiras apresenta aspectos e dificuldades relacionados a questões de gênero, classe e raça/etnia, assim como os aspectos discutidos em relação a terceirização e precarização do trabalho.

A partir das inadequações no trabalho das merendeiras, Costa, Castro e Gugelmin (2018, p. 82) levantam uma grande contradição: “como é possível promover alimentação saudável em detrimento da saúde de quem a produz?”

As diferenças no trabalho entre as merendeiras terceirizadas e concursadas são substanciais. Essas diferenças estão presentes em diversos pontos: desde a remuneração (as terceirizadas recebem um salário bem mais baixo), passa pela jornada de trabalho (30 horas semanais para as concursadas e 44 horas para as terceirizadas), chegando no âmbito da escuta pela gestão escolar (concuradas parecem ter mais espaço para serem ouvidas que as terceirizadas) e as relações com professores.

As dificuldades oriundas do trabalho passam pelo vínculo trabalhista das merendeiras, ou seja, terceirizadas geralmente possuem maiores entraves, mas também dependem da gestão escolar. Gestões que são mais democráticas, tendem a incorporar a merendeira como integrante da escola. Mas, são relações dinâmicas e complexas que envolvem, além desses fatores, as questões relativas ao sujeito subalterno, a precarização do trabalho, ao sexismo e ao racismo.

Numa gestão escolar mais democrática e participativa, construída a partir de uma concepção problematizadora e libertadora, no sentido freireano, estão presentes mecanismos coletivos de participação ancorados na dialogicidade:

A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 2000, p. 74).

Freire (2000) nos ajuda a entender a relevância da dialogicidade em todos os âmbitos da sociedade. Ao situá-la como uma exigência da natureza humana e um reclamo da opção democrática do educador, ele nos motiva a pensar na possibilidade da ação dialógica nos espaços da escola. O diálogo é colocado como centro da transformação escolar, o que exige um novo modo de pensar a escola e as relações que nela se estabelecem.

A ausência dessa perspectiva dialógica é comum nas escolas brasileiras. Em seu estudo, Salles (2017) verificou a dificuldade em se estabelecer, no cotidiano da escola, a participação das comunidades local e escolar. Sem a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, não há diálogo nos termos freireanos.

Nesse sentido, é preciso adotar uma concepção de educação mais democrática e participativa, que supere a estrutura bancária, tornando-se, conseqüentemente, menos hierárquica e autoritária.

Incorporando a questão dos sujeitos subalternizados e marginalizados, mesmo que sejam silenciados pelas estruturas de opressão, a possibilidade do diálogo, de agirem em sua realidade social, e a ampliação de debates pode inverter a lógica dominante na produção e construção de saberes, concedendo visibilidade e espaço para a voz daqueles que não são ouvidos.

Reconhecer os saberes e viabilizar a participação das merendeiras nas escolas e no PNAE são caminhos possíveis de rompimento com os aspectos que estruturam a desigualdade racial, de classe e de gênero, possibilitando que o sujeito subalterno possa, de fato, falar e ser ouvido. E isso pode ser alcançado também por meio da dialogicidade.

4.5 As merendeiras e o Programa Nacional de Alimentação Escolar

As narrativas das merendeiras geraram espaços importantes de análise do seu papel dentro do PNAE e de como enxergam a alimentação escolar a partir de suas vivências. A análise das narrativas das merendeiras participantes desta pesquisa, somada aos estudos já realizados, permitiu verificar se a merendeira ocupa efetivamente o papel de educadora, como é o seu olhar para os cardápios que são servidos nas escolas e o que ela sabe sobre o PNAE, bem como a importância da capacitação.

4.5.1 A merendeira como educadora

Muito mais prazeroso é ver os pais chegando na escola em dia de reunião de pais e tal e vir até na cozinha para agradecer porque a criança não comia uma verdura,

não comia uma certa comida e depois que experimentou na escola agora está comendo, está gostando e tudo. Eu espero que quando a gente voltar, mesmo que eu não faça o lanche, mas que eu possa continuar mantendo essa relação com as crianças, né? De incentivar a alimentação, de poder dizer para eles experimentarem, pelo menos, e conhecer cada um por nome como a gente conhece na escola, de carinho mesmo, esse lado afetivo (MC3).

Esse item tem, como objetivo, trazer uma reflexão sobre o papel de educadora da merendeira, verificar as percepções que têm sobre a alimentação adequada e saudável e como essa percepção se reflete em sua prática profissional, além da percepção que possui de si mesma como educadora e de seu papel na educação alimentar e nutricional dos estudantes.

Embora os funcionários não docentes de escolas, como merendeiras, serventes, inspetores, secretárias, dentre outros, componham uma categoria menos numerosa que a de professores, todos os trabalhadores de escolas são considerados profissionais da educação, participando coletivamente da produção social e institucional da educação pública brasileira (SOUZA, 2014). Para Bezerra (2018, p. 84):

Uma das condições essenciais para que ocorram mudanças em direção a um mundo democrático e solidário é a existência do compromisso do profissional com a sociedade, o que não se restringe à profissão de professor ou educador, porém abrange quaisquer pessoas ou atores sociais que, no âmbito de suas ações, podem mediar atos de transformação social.

A educação, entendida como um processo coletivo, ocorre em todos os ambientes escolares, nos momentos diários de interação entre os profissionais não-docentes e os alunos. Os funcionários de educação contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos estudantes.

A promulgação da Lei nº 12.014/2009 possibilitou o reconhecimento dos funcionários de escola, devidamente habilitados, como profissionais da educação escolar. A Lei criou, assim, novas bases para o reconhecimento social e a construção da carreira deste segmento.

Apesar de os profissionais não docentes exercerem um papel intrínseco ao processo educativo, Monlevade (2009) aponta que existem entraves para o reconhecimento do funcionário de escola na condição de profissional da educação. Isso se dá por uma questão cultural que levará tempo para ser devidamente assimilada, mas que é preciso intensificar o trabalho desde logo. Nesse sentido,

Pensemos, por exemplo, nos tipos de alimentos que serão oferecidos às crianças na escola e no bom uso destes alimentos para o seu desenvolvimento biológico e estímulo para o aprendizado. Veremos que a merendeira não escolherá aleatoriamente os alimentos que serão servidos. Sua atividade, deve estar articulada com a

intencionalidade do processo político pedagógico e à qualidade do processo ensino-aprendizagem naquela escola. Haverá, portanto, no seu trabalho, o reflexo de algo que é próprio do processo educativo, em sua concepção mais ampla: o pensar coletivo, a articulação e a integração entre as diversas atividades que se desenvolvem no interior da escola (BRASIL, 2010, p.2).

No que diz respeito à função educativa da merendeira na perspectiva da educação alimentar e nutricional, é importante frisar que as diretrizes do PNAE vão além do foco nas atividades operacionais da alimentação, como preparar e distribuir refeições adequadas e saudáveis e que agrade ao paladar dos escolares. Há também o aspecto da educação relacionado ao ato de se alimentar, destacando, então, o potencial para a atuação da merendeira como educadora e promotora de hábitos alimentares saudáveis, dada a sua proximidade com os estudantes no convívio escolar.

Ao manipular o alimento [as merendeiras], olhá-lo, entendê-lo, explicar aos alunos como é feito, deixar que vejam como se faz, permitir que deem uma mãozinha, tudo isto pode ajudar a remover barreiras de preconceitos e fazer com que a criança coma de tudo. Ajudando o aluno a discernir o que é bom e ruim, verde e maduro, aceitando críticas, conversando sobre o cru e o cozido, o fresco e o podre, ensinando-o que, ao ler o código de validade ou puxar a coroa do abacaxi, estará fazendo um trabalho de enorme importância. Ensinar principalmente o privilégio que é ter uma boca curiosa, pronta a abarcar o mundo, criativa, brincalhona (HORTA, 2002, p. 84).

Rengifo-Herrera e Rodrigues (2020) trazem uma perspectiva interessante acerca da participação de cuidadoras na construção dos sentidos da alimentação e no desenvolvimento de práticas alimentares pelas crianças. Ao analisar as ações, os diálogos e posicionamentos na tríade cuidadora-objeto-criança, no contexto educacional durante as refeições, verificaram que essas relações permitem identificar o papel da intencionalidade da ação educacional e proposital, da importância dos vínculos afetivos e dos processos de reconhecimento das práticas, dos saberes e das vivências que a alimentação traz.

Estudos como esse permitem expandir a reflexão sobre a importância do papel da merendeira no processo ensino-aprendizagem. Seu papel não é apenas o de garantir o alimento. O seu envolvimento com os alunos gera processos afetivos, aprendizagens sobre as práticas alimentares e dá sentido para o momento de alimentação. “O refeitório é um local onde diversos aspectos sociais e culturais convergem [...]. Partilhar, dialogar, narrar, usar, comer e se envolver com outrem são alguns desses aspectos relevantes” (RENGIFO-HERRERA; RODRIGUES, 2020).

A partir das narrativas deste estudo, verificamos que as merendeiras formam um elo humano entre o alimento e o estudante, possibilitando exercer um papel fundamental na promoção da alimentação saudável e adequada nas escolas:

Teve um período que a gente ficava sem graça, uma turma todinha, de nono ano, de nono ano você já sabe, né. Eles não lanchava. Gente, ninguém quer lancha? Ai a gente fazia propaganda, oh, o lanche está muito bom, visse? Gente, tem galinhada! No final do ano que eles começaram a comer, você acredita? (MT2).

O relato mostra a importância da merendeira para incentivar o consumo da alimentação escolar. E também para conscientizar os estudantes em relação à quantidade de comida:

A gente tem um contato mais direto ainda [com os alunos], porque a gente serve individualmente cada um, eles repetem, né, às vezes a gente tem que até falar, não, não pode comer mais de uma vez não, eles querem tomar leite, às vezes não é saudável você estar comendo demais e você... ele quer repetir uma, duas, três vezes (MC1).

A escola é muito legal mesmo, parece uma escola particular por ser pequenininha, então, assim, a maioria dos alunos a gente conhece por nome. Os pais também valorizam e elogiam porque a gente faz um esforço da criança comer. Porque criança de quatro, cinco anos é muito ruim de experimentar, de comer verduras. E a secretaria tem melhorado muito na questão de alimentação saudável, vindo mais frutas, mais verduras, menos coisas enlatadas, né, mais coisas frescas, e a gente... as primeiras semanas é uma luta para fazer eles comerem. Então a gente pega e pede para eles, né, experimentar, oferece. Tem os alunos que já comem porque vem de casa às vezes é a única alimentação dele naquele dia, pelo menos pela manhã, por exemplo. Às vezes, à tarde ele não almoçou direito porque teve que correr para pegar a van, para pegar o ônibus, e chega na hora do lanche está realmente com fome e come (MC3).

Por terem esse contato direto e diário com os alunos, as merendeiras têm um papel fundamental em estimular o consumo da alimentação escolar, oferecendo e incentivando os alunos a experimentarem alimentos saudáveis. Como os estudantes possuem uma relação de afeto com as merendeiras, esse estímulo ganha ainda mais importância.

Estudo realizado por Gomes e Fonseca (2018) com 23 merendeiras de uma cidade da Baixada Fluminense (RJ), utilizando as técnicas da observação participante e a de Grupos de Diálogo, indicou que as merendeiras reconhecem a função educadora como um de seus papéis na alimentação escolar. Essas profissionais apontaram que este potencial educativo se deve à sua proximidade com os alunos, o que possibilita o diálogo e o desenvolvimento de uma relação permeada pelo afeto.

A merendeira tem noção do seu papel de educadora e se envolve não só com as questões de alimentação, mas também com o comportamento das crianças:

Então é assim tão satisfatório a gente ter assim um amor assim que não é dos nossos familiares, mas a gente pode ter esse amor, ao servir, dar bom dia. A gente é também, nós somos educadores, todos nós, na escola nós somos educadores. Bom dia, quando chego na sala de aula, bom dia, tudo bem com vocês, hoje o lanche é galinhada, quem que vai querer? Olha, estou fazendo essa primeira fila aqui, por favor, a primeira só,

mas olha a bagunça! Ai os meninos começavam a rir, olha tia, está repetindo de novo, menino, menino, deixa para os outros (MT2).

Segundo Casemiro, Fonseca, Machado e Peres (2015), as merendeiras desempenham um papel educativo fundamental que não se limita à preparação dos alimentos e à higienização dos espaços. Os pesquisadores afirmam que seu conhecimento prático e suas vivências colaboram com a formação dos estudantes nas relações sociais. Esse fato as torna essenciais como funcionárias de educação e potenciais agentes de educação em saúde.

O potencial educativo das merendeiras está relacionado ao contato e ao vínculo que constroem com os estudantes. Essa proximidade favorece o diálogo, rompendo com a autoridade e a hierarquia que, muitas vezes, compõem a relação entre educando e educador. Segundo Freire (1996, p. 50), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. A afinidade e a proximidade entre as merendeiras e os alunos estimula o diálogo, que pode ser transformador para a temática da educação alimentar e nutricional, como, por exemplo, com o incentivo à alimentação saudável. O vínculo afetivo e as possibilidades educativas estão intrinsecamente ligados. Para Freire (1996), o respeito e a amorosidade são necessários às relações educativas e aos processos formadores constantes dos sujeitos.

O diálogo marca a diferença entre a educação libertadora freireana, que é dialógica e humanista, da tradicional, denominada de “bancária”. O diálogo entre os sujeitos do conhecimento, no caso entre alunos e merendeiras, funda as relações de colaboração, de solidariedade e amorosidade, rompendo com a atitude competitiva e verticalizada da prática pedagógica tradicional. A dialogicidade é um meio importante de se alcançar uma educação alimentar e nutricional pautada nos princípios do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012), em especial, ao da educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos. Para que esse princípio seja alcançado, é necessária uma abordagem da EAN para além da transmissão de conhecimentos, privilegiando processos ativos que incorporem os conhecimentos e práticas populares dentro do contexto da realidade dos sujeitos.

Para entender o papel da merendeira enquanto educadora, considero importante entender a sua participação ou a sua ausência na gestão escolar e o seu envolvimento com a comunidade escolar. Conforme visto ao longo desta seção, nas discussões dos itens anteriores, a invisibilidade é uma constante na profissão da merendeira. A falta de reconhecimento do seu papel na educação alimentar e nutricional dos alunos e a restrição da sua função à manipulação de alimentos ajudam a configurar um papel que se reduz à cozinha e ao refeitório da escola:

A gente não tem muito assim como estar presente com eles [comunidade escolar], porque como a gente fica na cozinha, então a gente não pode estar saindo porque a gente não pode ficar andando para não levar bactérias para dentro da cozinha, né, então a gente fica mais na cozinha. Então a gente não tem muito contato. Só quando chega alguém na janela, pergunta, quer alguma coisa, só. Mas contato mesmo assim, direto, a gente não tem não (MT1).

Olha, em questão de reuniões a gente não participa, sempre vem uma ordem da diretora para... que nós somos avaliadas todo semestre como profissional, se tiver alguma restrição, de reclamação de aluno, da comida, a pessoa até perde o emprego, e temos, assim... Porque quando tem programações na escola a diretora quer que a gente participe, interaja com os alunos, de programação, eu sei que você quis dizer de estar falando sobre estar participando da reunião de pais e mestres. Não, a gente não participa, né, mas a gente já participou disso aí, de lanche, de ver uma criança que tem necessidade, de a criança vir até nós falar que está com problema, né. E, assim, com disciplina a gente vai falar com um superior para não constranger a pessoa. Aí chama o aluno, igual uma menina que estava cheia de cortes no braço como ela tivesse... aí ninguém estava vendo, a gente viu, a gente começou, o que foi, ah, não, tia, eu não quero viver mais não. Então a gente levou à direção e a direção, os pais não tem nem noção do que o filho faça, entendeu, nisso aí que a gente puder fazer a gente faz (MT2).

É...a direção faz reuniões com os professores separada. Então a reunião é mais individual assim, por que é em grupos, professores com professores, coordenação-coordenação, pessoal da limpeza com pessoal da limpeza, pessoal da cozinha com pessoal da cozinha, vigilante só com vigilante... então assim, agora quando ela faz reunião da, com a comunidade para falar de alunos, reunião de pais, a gente sempre tá presente porque a gente sempre faz alguma coisa, um lanche, alguma coisa para servir para os pais, né, que é sempre num sábado (MT1).

A única reunião que nós participamos é uma reunião pedagógica que ela tem uma vez por ano, né? Só duas vezes. É uma reunião assim, junta todos, e aí todos são convidados né? E aí é pra falar o orçamento da escola, é como que foi o ano, né? O que que precisa melhorar, mas aí é com todo mundo e quem quiser falar pode falar, entendeu? Aí fica a liberdade pra quem quiser falar. Pois é, a gente não é chamado pra reuniões assim não, sabe? Eles têm muitas reuniões, eles, os professores do mesmo quadro... Mas nós só somos chamados quando tem alguma coisa pra resolver, quando a escola quer, tipo, festa junina, né? Reúne a gente pra falar como vai ser o andamento e o que precisa fazer, a hora de chegar, entendeu? Se tiver algum problema também na cozinha, alguma coisa, que chamam a gente. Mas reuniões assim pra tratar de assuntos escolares nós não temos (MT3).

Os relatos das merendeiras terceirizadas demonstram uma participação restrita à cozinha, apesar do grande potencial de educadora, especialmente por conta do contato diário e do vínculo que formam com os alunos. Porém, a direção da escola não integra as merendeiras em reuniões e decisões escolares. O trabalho das merendeiras é requisitado em festas e comemorações, mas, para que ajudem com as tarefas dessas ocasiões. Quando possuem reunião, é específica para as questões da cozinha. Não participam da gestão escolar, nem das questões pedagógicas da escola.

No livro *Vamos comer: da viagem das merendeiras, crônicas e conversas*, Nina Horta relata a realidade das merendeiras:

Já repararam que a cozinheira, a menina que passa o café, o garçom que serve a comida não são vistos nem cumprimentados? [...] Pois parecia ser este o caso de muitas merendeiras. Não eram 'enxergadas' pela escola, não se sentiam parte do grupo, não influenciavam (HORTA, 2002, p. 11).

Além da importância de possibilitar e encorajar a participação da merendeira na gestão escolar, a cozinha e o refeitório são espaços legítimos de aprendizagem, que favorecem a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, perpassando de maneira transversal o currículo escolar.

E como cozinheiros, vamos meter nossa torta colher de pau. Achamos que não se deve misturar artificialmente as matérias do currículo às atividades sugeridas. Já, naturalmente, a comida se mistura ao resto, está presente em toda a parte [...]. Temos medo que na hora de medir os ingredientes uma criança não saiba o que é $\frac{1}{4}$ de xícara. Por favor, não expliquem através de um exercício de frações. Só mostrem, digam que é a quantidade de leite que aquele bolo precisa para dar certo. A menina nunca viu meio litro? Enchem a garrafa de leite até a metade que ela vai ver e entender (HORTA, 2002, p. 15).

Estudos realizados demonstram que a inclusão da temática da educação alimentar e nutricional no currículo é capaz de provocar impactos positivos na aceitação da alimentação escolar. No estudo de Silva *et al* (2017), foram realizadas práticas educativas que incluíram oficinas culinárias e atividades em sala de aula. Após as atividades, os autores verificaram que houve melhoria do conhecimento sobre alimentação saudável e da aceitação das refeições escolares pelos alunos.

Integrar a cozinha da escola como ambiente pedagógico e desenvolver, junto aos estudantes, atividades culinárias que colaborem com a autonomia do sujeito são ações que fortalecem a educação alimentar e nutricional, colaborando com a saúde dos escolares.

O envolvimento da merendeira com a comunidade escolar também pode ser um ponto importante de fortalecimento do seu papel e da educação alimentar e nutricional no PNAE. Porém, o contato com a comunidade escolar se mostra prejudicado, pois, as merendeiras relatam ficar mais isoladas na cozinha. Em reuniões de pais, por exemplo, apesar de gostar de assistir, ela é requisitada apenas para preparar o lanche:

Como a gente fica sempre com a porta fechada, né, fazendo o nosso lanche, então eu não tenho muito contato com os pais...o contato eu, eu tenho assim é quando tem alguma reunião, reunião de pais, que às vezes eu gosto de participar. Quando tem reuniões assim, é, que, dos pais, né, que todos os pais vão lá, como é que fala, no pátio, eu gosto de ficar assistindo. Eu fico lá sentadinha, né? Então elas mandam a gente fazer lanche para os pais, aí uma conversa, outra conversa, mas eu não sou muito ligada aos pais dos alunos não (MT3).

É, a convivência com a direção é tranquila, é muito boa. E com os pais também, né? Apesar de que a gente não consegue, é, conversar com todos os pais, né? Porque muitos vão só até o portão pegar a criança ou deixar, né? E como eu fico lá no meu ambiente então eu não tenho assim muito contato com os pais, né? Então, a gente tem contato no dia de reuniões dos pais e tudo, né? Ai a gente tem mais assim, contato com eles (MT4).

Uma possível leitura, a partir da narrativa dessa merendeira (MT3) permite refletir sobre a restrição do local de trabalho dessa profissional que, quando diz que fica mais no seu ambiente, o ambiente para ela se traduz na cozinha e não a escola.

A participação na gestão da escola foi indicada apenas pelas merendeiras concursadas, o que sugere que a sua identidade está muito mais atrelada à imagem de servidora pública da educação do que merendeira, possibilitando a sua participação em outro âmbito da escola, que não esteja restrito à cozinha e ao refeitório:

Eu sempre fiz parte do conselho escolar, eu gosto, eu sempre participei das reuniões da escola, procurei estar sempre sabendo das coisas, o por que, né, o porquê disso, porque daquilo, o contato com os alunos (MC1).

Então a gente, nós servidor, nós merendeira fazia parte também do público, não era só o serviço braçal, mas era a gente participando, participava, né, da gestão, da organização da escola, inclusive até do conselho escolar (MC2).

Eu faço questão de fazer o avental e a toca no tema da escola, porque a escola trabalha com temas, né, durante o ano, né. Durante aquele ano, eles escolhem, por exemplo, conto de fadas, então no ano que foi conto de fadas eu fiz da Branca de Neve e da Chapeuzinho Vermelho, né, a toquinha e avental. Então isso para chamar mesmo atenção das crianças, dos meninos, e também para os meninos se sentir à vontade para comer (MC3).

Existe uma integração da merendeira com a escola e essa atuação possibilita uma maior aproximação da profissional com as questões pedagógicas e de aprendizagem, gerando uma conexão das questões alimentares com a escola em si.

Para que a comunicação no contexto da EAN seja efetiva, deve ser pautada na formação de vínculo entre os sujeitos, na escuta ativa, nas relações horizontais, no reconhecimento das diferentes formas de saberes e práticas e na construção partilhada de saberes (BRASIL, 2012). A gestão escolar que não incorpora os diversos saberes da sua equipe, que não mantém o diálogo e a escuta ativa, terá a sua comunicação em educação alimentar e nutricional prejudicada, afetando negativamente as diretrizes do PNAE.

A partir das narrativas das merendeiras, verificamos que elas possuem alguma participação na gestão da escola, mas apenas quando são concursadas. Uma hipótese para isso é que essas merendeiras têm sua identidade vinculada a de servidora pública da educação, que

é, inclusive, a descrição do seu cargo: auxiliar de educação – especialidade: copa/cozinha. Porém, com a crescente terceirização da alimentação escolar no GDF e a consequente ausência de concurso público para essa função, o que podemos esperar é a diminuição da participação das merendeiras nas gestões escolares, uma vez que serão praticamente as terceirizadas a comporem essa profissão – e elas, as terceirizadas, são, como vimos nas narrativas desta pesquisa, desvalorizadas e invisibilizadas no âmbito escolar.

O número de terceirizadas no DF atualmente já é muito maior do que as concursadas. Portanto, podemos esperar que a participação dessas agentes de educação na gestão escolar seja cada vez menor e mais restrita à cozinha e refeitório.

No estudo de Gomes e Fonseca (2018), as merendeiras evidenciaram grande interesse em participar das ações coletivas e das tomadas de decisão que envolvem os aspectos da escola. Demonstraram vontade de uma maior integração à equipe escolar e apontaram que este é um desafio para sua função educativa.

Para Bezerra (2018), as soluções dos problemas de EAN ocorrem somente via humanismo, por meio da dimensão da totalidade do mundo. A tentação tecnicista, conforme discutida por Paulo Freire, leva os profissionais a agirem de forma autoritária e sem diálogo, já que percebe o sujeito sem formação acadêmica ou escolar como desprovido de conhecimento. Já a educação que é conduzida com compromisso social é baseada na dialogicidade e na solidariedade, fundada na horizontalidade das relações e na consideração do saber popular, inclusive, no que se refere à alimentação.

A partir das narrativas percebe-se que, apesar da nitidez da sua função educativa, a merendeira convive com a falta de reconhecimento do seu papel na educação alimentar e nutricional dos estudantes e com a restrição da sua função à manipulação de alimentos e ao espaço da cozinha e do refeitório da escola. As merendeiras não integram a equipe de educadores, não participam da gestão escolar nem das questões pedagógicas da escola. A falta de espaços participativos, democráticos e dialógicos, assim como a desvalorização e o não-reconhecimento dos saberes das merendeiras, contribuem com a invisibilidade e impedem que a merendeira seja integrada à equipe escolar e às questões pedagógicas.

4.5.2 O que as merendeiras sabem sobre o PNAE?

Ah tem, tem um [programa] que é sempre falado no grupo, nos nossos cursos que a gente faz, tipo uma reciclagem todo ano... Ai, agora não to me lembrando não (MT1).

Primeiramente, trago aqui as narrativas quanto à percepção das merendeiras em relação aos alimentos que são saudáveis. A oferta desses alimentos é uma das premissas do PNAE e o conhecimento que as merendeiras têm em relação a isso é determinante para a sua prática profissional, especialmente na educação alimentar e nutricional.

A percepção das merendeiras quanto à alimentação saudável trazida pelas narrativas é a de que muitas reconhecem os alimentos frescos como os saudáveis e suas falas estão de acordo com o *Guia Alimentar para a População Brasileira* (BRASIL, 2014), que prioriza o consumo de alimentos *in natura*, limitando os processados e evitando os ultraprocessados. Isso demonstra que as merendeiras têm conhecimentos da alimentação saudável incorporados na sua prática profissional:

Antigamente quando eu comecei a gente quase não recebia fruta e verdura, isso era coisas muito raras. A gente trabalhava muito com enlatado, com comida semiprocessada. Hoje em dia a fundação quase não tem isso, facilitou um pouco, a alimentação ficou bem melhor [...]. Hoje em dia a gente recebe o lanche, muita coisa in natura, fruta, verdura [...] eles têm melhorado muito, tem mandado fruta, muita fruta, muita verdura, assim chega semanalmente (MC1)³⁰.

O cardápio é bem balanceado. Sempre tem frutas, verduras e legumes, né? Além de carne, arroz, feijão, macarrão. Então é bem balanceado (MT4).

Porque, ó, tem vez que tá no cardápio arroz, feijão, é carne, verdura, salada, suco. Então assim, bem balanceado, né? Bem legal mesmo porque na época que eu estudava não tinha o que tem hoje, né? Hoje tem frutas, tem verduras, né? Tem suco natural, hoje, olha. É porque tá parado nessa pandemia, né, mas vai abacaxi pra gente fazer o suco, o suco do abacaxi para o aluno, suco natural... vai a goiaba, vai a banana, para você fazer a vitamina de banana, né? Então assim, bem legal, assim. [...] Tá tendo uma boa alimentação, né? Que a gente sabe que o pedagógico, a alimentação contribui muito para o pedagógico do aluno, né? (MT3).

Além das narrativas apontarem para o entendimento sobre o que é uma alimentação saudável e o seu papel, outra questão importante, que apareceu nas falas das merendeiras, é que elas possuem uma visão assistencialista do Programa:

Lá em Samambaia Sul tem muita criança carente, que tá esperando o alimento... né... muitas vezes, é... a gente fica assim, é, como é que fala, preocupada, né, porque teve tempo que não teve comida. Era só biscoito com suco. Era só macarrão. Aí eles [os alunos] já tavam assim, pensando que era a gente que faz o cardápio. Eles não têm essa noção que vem do superior, né. Que vem da nutrição. Que vem do governo. Que tem um cardápio já preparado. Não é nós que preparamos o cardápio, a gente executa, né? O cardápio. Mas que já vem o cardápio já preparado, né. E tava um governo meio... passamo por um perrengue... pensou só chegar ... até a professora: nossa, de novo biscoito. O que temos era isso, mas passou, né? (MT2).

³⁰ Essa fala aparece também no item 4.5.2 pela expressividade e possibilidade de reflexão para os dois momentos de análise.

O cardápio, tem dias que o lanche, tem dia que tá o lanche bom né? Mas tem dia por exemplo que é só um biscoito com leite, né? Então a gente sabe que em muitas escolas, no [nome da escola] mesmo onde eu trabalhava, tinha alunos lá que iam sem almoço pra escola, né? Eram até dois adolescentes que eram irmãos, estudavam na mesma turminha, e aí quando chegava a vez deles eu caprichava no pratinho deles porque a mãe não era responsável e eles iam sem almoço, né? Então quando eu dizia assim. E assim porque o cardápio ele é lançado, ele é colocado na parede da semana toda, segunda, terça quarta, quinta e sexta. Aí às vezes eles iam lá e liam e diziam: Ah não, amanhã é biscoito com leite! (MT3).

Essa visão assistencialista permanece apesar das diversas mudanças pelas quais o PNAE tem passado desde a sua implementação, há mais de 60 anos, deixando de ser assistencialismo para ser uma política de segurança alimentar nutricional reconhecida mundialmente. Porém, tem-se observado “a coexistência de esforços para propiciar uma alimentação digna com discursos e práticas de caráter assistencialista que associa os escolares que consomem a alimentação escolar a uma identidade de pobre e necessitado” (SILVA; AMPARO-SANTOS; SOARES, 2018).

Enquanto discurso e prática, percebe-se que o assistencialismo está presente no âmbito da alimentação escolar e se envolve com questões socioeconômicas, políticas e ideológicas, tanto do PNAE quanto da escola pública (SILVA; AMPARO-SANTOS; SOARES, 2018). As merendeiras, ao associarem o consumo da alimentação escolar à condição de pobreza podem colaborar com a legitimação da identidade de ser pobre pelo aluno. Essa identidade, por sua vez, é associada à exclusão e ao estigma, já que a pobreza se constitui como prática de opressão e desenvolve constituições identitárias depreciativas do sujeito:

Hoje em dia vem todos os temperos, vem alho, vem cebola, vem cheiro verde, vem as frutas que eu amo oferecer as frutas para os meninos. Eu acho muito bom, muito legal porque dá opção das crianças poderem experimentar, às vezes não tem também em casa, não tem a possibilidade de comprar, não tem o dinheiro, aquisição para poder comprar e tudo, mas a escola oferece, a escola dá, né, e também está vindo mais coisas frescas. Hoje em dia a gente tem frango, tem carne, carne mesmo de verdade, que eu falo carne de verdade, porque a carne em lata para mim é de mentira, né. Então a gente tem a carne de verdade, tem frango, vem peixe, então a alimentação melhorou muito, muito mesmo, de cinco, seis anos para cá melhorou demais, fora que incentivou família, porque eles adquiriram coisas dessas organizações, dessas cooperativas familiares, né, então deu emprego para mais pessoas, né (MC3).

Neste relato, é possível realizar diversas leituras que a merendeira faz do PNAE. Ela indica a importância do programa na oferta de alimentação saudável e adequada para as crianças, com variedade de alimentos *in natura*, e mostra a sua visão do PNAE enquanto uma política assistencialista. Além disso, a merendeira reconhece a importância do programa enquanto uma política pública saudável, com o incentivo à agricultura familiar.

Apesar das merendeiras possuírem uma percepção sobre alimentação saudável alinhada com o *Guia Alimentar para a População Brasileira* (BRASIL, 2014) e com os normativos do PNAE, muitas desconhecem o Programa. Conhecem parte da sua essência, mas não se entendem como sujeitos fundamentais e constituintes do programa.

Ao serem questionadas se conheciam algum programa de alimentação escolar, a resposta foi dividida, três disseram que sim, quatro que não:

Você fala programa assim, porque eu conheço o PNAE, né, que é o programa da alimentação que cuida da alimentação escolar lá do MEC, que ele dá as diretrizes para tudo, para como é que fala? Para todas a... de uma maneira geral, para o Brasil, né, e é um programa reconhecido mundialmente (MC1).

Sim, esse que nós temos da escola mesmo, né, que a gente aprimora. Tem os cardápios que vem antes, PNE, programação nacional dos alimentos, né? (MT2).

Sim, o do PNAE, né, da escola mesmo eu conheço. Conheço. A gente recebe, recebeu a cartilha, né. Todo ano chega uma cartilha na escola, chega uma cartilha do merendeiro da gente saber manusear, saber as regras de dentro da cozinha, qual a vestimenta que a gente tem que usar (MC3).

O fato de conhecer o programa pode ser atribuído a motivos diversos. Para a merendeira que está readaptada, como trabalha na parte administrativa da alimentação escolar, esse serviço pode ter ajudado no conhecimento. O recebimento de cartilhas e os cursos de capacitação também foram motivos que apareceram nas falas e parecem contribuir para o fato de conhecerem o PNAE.

Sobre as regras ou diretrizes do PNAE, a resposta negativa foi unânime. Algumas até afirmaram que já ouviram falar sobre nos cursos de capacitação, mas não lembram: “*Eu acho que eu não me lembro mais das regras, viu?*” (MT3).

Apesar das merendeiras entenderem a importância da oferta de alimentação saudável, que é um dos eixos do PNAE, muitas desconhecem o programa, suas diretrizes e regras. É essencial que o sujeito conheça o programa no qual está inserido. Isso ajuda a fortalecer a sua identidade e a valorizar o seu papel dentro de uma política pública de grande dimensão. Como fazer parte de uma política pública e desempenhar as funções descritas e necessárias se o sujeito envolvido nem ao menos conhece de fato o programa e suas diretrizes?

A falta de conhecimento sobre o programa se reflete também no Conselho de Alimentação Escolar (CAE). As merendeiras, ou não souberam dizer do que se trata, ou associaram a presença do CAE com fiscalização. Não houve menção de proximidade ou vínculo entre as merendeiras e os conselheiros:

Eu já sei que ele [CAE] existe, eu sei, mas eu realmente eu confesso para você, eu não sei nem como ele atua. Assim, se ele vai à escola, se eles vão até a regional, eu acho que esse é um contato mais com as nutricionistas mesmo (MC1).

Olha, teve uma avaliação de uma, até de horário que eles foram lá na escola, como é que fala que teve uma, aí meu Deus, avaliação completa, eles olham os registros (MT2).

Eu acho que eu já ouvi falar porque o ano passado, bom, o ano atrasado antes da pandemia a gente ficou sobre alerta porque disse que esse conselho estaria na escola, nas escolas de Sobradinho, mas para fiscalizar. A gente já fica meio assim, né. Aí quando vem para fiscalizar eu, é, meu pai, né, já é só apontar os ruins, porque ninguém vê os bons, só as coisas ruim. Então eu ouvi falar nesse conselho nesse sentido de fiscalização, né (MC3).

Porque eu acho que esse pessoal aí já ia diretamente lá com a encarregada, né, nós... ah, não tinha, tinha que tinha o bendito fiscal que ia lá na cozinha, eu acho que é esse pessoal [Risos] (MC2).

O CAE é um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento (BRASIL, 2009). É responsável pelo controle social do PNAE, ou seja, acompanha a aquisição dos produtos, a qualidade da alimentação ofertada aos estudantes, as condições higiênico-sanitárias, a oferta e o consumo dos alimentos, a execução financeira e avalia a prestação de contas das EEx por meio da emissão do parecer conclusivo (BRASIL, 2017).

O conselho de alimentação escolar deve acompanhar todo o processo de execução do programa, desde a aquisição até a distribuição das refeições e se os cardápios estão sendo seguidos. Para monitorar a execução do PNAE, o CAE deve realizar visitas periódicas às escolas e verificar se a alimentação está ocorrendo dentro das normas estipuladas.

A *Cartilha para Conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar* (BRASIL, 2017) sugere que haja muito diálogo entre o CAE e os atores envolvidos na alimentação escolar, como diretores de escolas, nutricionistas, professores, merendeiras, alunos e pais de alunos. A proximidade do CAE com esses sujeitos ajuda a conhecer a realidade da alimentação escolar, a identificar e entender os problemas e a buscar, conjuntamente, as possíveis soluções.

Porém, é possível verificar, a partir das narrativas deste estudo, um distanciamento do CAE com as merendeiras. Enquanto muitas desconhecem o CAE, outras apenas o associam com vistoria. É essencial que as merendeiras conheçam o CAE, entendam a importância do controle social para a boa execução do programa e se sintam participantes deste processo. Para

que isso ocorra, é fundamental que haja aproximação entre esses dois sujeitos do PNAE e a construção de vínculos e diálogos.

O CAE não pode ser visto pelas merendeiras como órgão que está presente para vistoriá-las e fiscalizar a cozinha. Esse tipo de relação (vistoriador – vistoriado) gera um distanciamento, quando o que deve ser almejado é a proximidade e o diálogo entre conselheiro e merendeira.

A Coordenação do PNAE é responsável por desenvolver ações que promovam a oferta da alimentação adequada e saudável e a educação alimentar e nutricional nas escolas. Na seção seis deste trabalho, apresento, na forma de artigo, uma análise dos normativos e das ações do PNAE promovidas pelo FNDE que estejam vinculados com a merendeira.

Uma das ações desenvolvidas pelo FNDE, que tem como alvo principal as merendeiras, foi o *reality show Super Merendeiras*. Este programa de televisão ocorreu no ano de 2018 e mostrou uma competição entre as dez vencedoras da primeira e da segunda edição do concurso Melhores Receitas da Alimentação Escolar (BRASIL, 2015; FNDE, 2017).

As merendeiras desta pesquisa relataram que nunca ouviram falar deste programa. Apenas uma afirmou que o conhecia:

É uma que se inscreve para fazer alguma coisa, é? Super Merendeira eu me lembro que em 2018 a pessoa tinha que se inscrever pra fazer algum prato, né? Eu me lembro que a, foi na época que foi até uma merendeira da CONFERE que ganhou. É, e eu me lembro que a, da escola, a secretária, me disse: ó [MT3] se inscreve, que não sei o que...aí eu falei assim: ah não nega! Não tenho paciência para fazer essas coisas. Não, não tenho muita paciência não. Eu gosto de achar o cardápio pronto, fazer, distribuir e pronto. Não tenho paciência para concorrer para alguma coisa não. Mas aí eu me lembro, ela que comentou comigo, né? Eu só sei porque a secretária de lá chegou em mim e falou, que ela era a responsável pela merenda, né? Aí falou pra mim fazer. Me inscrever, mas eu falei que não ia não. E tinha que inventar um prato saudável, né? Na época eu me lembro que a merendeira tinha que fazer um prato saudável, né? Aí o mais saudável ia ganhar lá a coisa (MT3).

Pela fala da merendeira, é possível verificar que se trata, na verdade, do concurso *Melhores Receitas da Alimentação Escolar*, que ocorreu em duas edições, a primeira em 2015 e a segunda em 2017.

Apesar da importância de iniciativas que valorizem as merendeiras do PNAE, é necessário avaliar o alcance de ações desse tipo e se realmente despertam o interesse dessas profissionais. É importante realizar pesquisas com as merendeiras para entender quais são os tipos de ação que podem despertar o seu interesse e criar mecanismos eficientes de divulgação dessas ações.

Diante do exposto, é importante que a gestão federal crie estratégias de diálogo com as merendeiras, para que elas entendam o Programa e o papel que desempenham dentro dele,

especialmente no que se refere às questões de educação alimentar e nutricional. As ações desenvolvidas pela coordenação do PNAE para as merendeiras devem ser elaboradas com a escuta ativa dessas profissionais, visando uma gestão democrática e participativa nessa política pública. A capacitação das merendeiras é outra iniciativa que pode auxiliar no conhecimento do PNAE por parte dessas profissionais.

Além desse diálogo entre a gestão federal e as merendeiras, é necessário que sejam criados também mecanismos de aproximação entre os conselheiros da alimentação escolar e as merendeiras. As merendeiras, ao lidarem diariamente com a preparação e a distribuição dos alimentos, conhecem muitos dos problemas da alimentação escolar. Fortalecer o papel como colaboradora do controle social é uma estratégia importante tanto para o CAE, como para o bom funcionamento do PNAE.

4.5.3 O cardápio da alimentação escolar a partir do olhar da merendeira

Com relação mesmo à alimentação, alguns cardápios estão fora da realidade dos alunos. Se eu tivesse essa oportunidade eu falaria isso para as nutricionistas, para as pessoas responsáveis que fazem aquele cardápio (MT3).

A elaboração do cardápio é uma das atribuições do nutricionista do PNAE. Esta atribuição está descrita nos seguintes dispositivos legais: Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas nº 465/2010 (CFN, 2010) e na Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), normatizada pela Resolução FNDE nº 6/2020 (BRASIL, 2020d).

Ao planejar e elaborar os cardápios, o nutricionista deve considerar como critérios uma alimentação diversificada e saborosa, de qualidade nutricional e higiênico-sanitária e adaptada aos hábitos culturais e alimentares locais. Ou seja, a definição do cardápio depende de um planejamento sistemático, que leve em consideração hábitos e restrições alimentares dos escolares, a produção e oferta de gêneros alimentícios da região e a estrutura da cozinha para a preparação dos alimentos (BRASIL, 2018).

Apesar da elaboração do cardápio ser uma atribuição exclusiva do nutricionista da alimentação escolar, para que ele seja, de fato, aceito e consumido pelos estudantes, deve estar alinhado com a cultura alimentar e com a realidade local da escola. O que acontece, porém, é que o nutricionista responsável técnico elabora um único cardápio por modalidade de ensino para atender a todas as escolas do município em que atua. No caso do DF³¹, o nutricionista

³¹ Os cardápios da alimentação escolar do DF ficam disponíveis para consulta em: <http://www.educacao.df.gov.br/cardapios-da-alimentacao-escolar/>

responsável técnico pelo PNAE elabora cardápios únicos para cada modalidade de atendimento, que serão os mesmos em todas as escolas de todas as regiões administrativas. Como informa uma merendeira, [...] *o cardápio já vem pronto da secretaria né. Então a gente só segue o cardápio mesmo. Tem que seguir o cardápio. Diário (MT1).*

Não se discute aqui a importância do nutricionista no planejamento do cardápio, já que é o profissional habilitado para elaborar um cardápio que seja balanceado e capaz de atender às necessidades nutricionais dos escolares, além de contribuir para a aquisição de hábitos alimentares saudáveis. Em lugar disso, a reflexão que pretendo trazer é a seguinte: se a aceitação da alimentação escolar pelos escolares depende do alinhamento do cardápio com a realidade daquela escola e sua cultura alimentar, será que um cardápio único cumpre de forma efetiva com a sua função?

São muitos os estudos que apontam essa lacuna dentro do programa. No entanto, pretendo trazer as narrativas das merendeiras desta pesquisa para colaborar com esta reflexão:

Olha, tinha cardápio que os meninos não gostavam, muito. A maioria dos cardápios [...] tinha comida e ninguém gostava. A não ser, porque variou muito de tipo assim de governo, tinha uns que era só para... era aquele negócio, era um cardápio fácil, mas não era satisfatório. Não é para as crianças, não é, porque se fizer um biscoito com um suquinho, vamos dizer, a criança não se satisfazia com aquilo. [...] Ai quando é comida de sal eles comia melhor, como sempre a galinhada sempre foi a mais aceita, a comida de sal do que doce (MC2).

Oh, tem uns cardápios que eu falo, assim, essa nutricionista é louca, não, desculpe, porque fazer, olha só, peixe, aquele peixe bonito, né, porque fica bonito porque tira a gordura, faz todo, escalda ele, fica bonzinho. Agora tem limão, bater a beterraba, olha, como vai ficar, e jogar dentro do peixe, o menino ia comer, a beterraba já não é boa, principalmente batida, ela fica como, fica parecendo aquelas melecas, né? E aí a gente sempre questiona algumas coisas. A gente fala assim, gente, isso aqui não dá não, faz uma beterraba ralada com uma cenoura... Ai ficava aquele angu. Teve uns meninos que ficou assim, tia que lavagem. Ai teve que fazer, aí teve que mostrar para a coordenação que não foi aceitado, o peixe já não é muito... agora até que a gente vai fazendo, fazendo adaptações nele, teve uma vez que a gente faz assim ele, desfiado, fica parecendo uma galinhada, o filé de peixe, né, refoga ele, cozinha ele, aí faz um arroz com açafrão, aí joga aquele cheiro verde quando terminar por cima. Você abre a panela e a pessoa tem aquele cheiro agradável, galinhada de novo, porque galinhada é o top do alimento, então aí tem umas coisas que a gente... eu sempre que vem a nutrição, tudo certinho, né, mas são umas coisas que não dava para fazer não, essa última, almôndega, você viu, né, o teor de gordura que teve? Absurdamente horrível, então nós fomos estar ali manipulando tem que falar, foi suspensa, já pensou se ninguém falasse, estava um produto que passou pela nutricionista e foi aprovado que elas aprovam primeiro, né, menina do céu, a gente tirava a gordura, eu falei, não, não dá para servir isso aqui não, e foi recolhida todas as almôndegas (MT2).

Então, a nossa escola, por ser educação infantil eu acho muito desproporcional, sabe, porque as crianças querem mais é... Mesmo que fosse frutas ou sucos naturais, mas aí, tipo, tem muita coisa sem noção, por exemplo, macarrão, nove horas da manhã, macarrão... Então, assim, eu acredito que poderia ter até comida no lanche, poderia.

Mas que fosse uma coisa mais leve, mais, assim e tal. Não uma galinhada, um arroz com feijão, um baião de dois, essas coisas assim. Tem muita criança que reclama. [...] E em todas as escolas do DF é esse lanche que vai ser servido. Antes eu podia, conforme o programa da escola, a gente poderia mudar o dia dos lanches, sem mexer com o cardápio, mas alterando os dias. A gente podia trocar. Hoje não pode mais. Se a gente for trocar, a gente precisa mandar um e-mail para a nossa supervisora da merenda da regional falando, explicando por que está mudando e tal, não sei o que. Ou se a gente vai acrescentar ou tirar algum lanche a gente tem que fazer essa burocracia toda. [...] Então tem umas coisas assim que poderiam ser flexível, que acho que pode continuar o cardápio. Vim já elaborado, porque aí eles têm também como planejar a compra, né, só alimentos, não é tudo, mas ter essa flexibilidade da gente poder trocar durante a semana aquele lanche que visto que pode acontecer algumas coisas. [...] acho que está muito repetitivo nos últimos anos, está muito repetitivo, sempre é a mesma coisa, sabe, quando era biscoito, biscoito com achocolatado, biscoito com suco, o arroz com frango, aí para mudar o nome de arroz com frango aí no outro dia botava galinhada, mas era o mesmo arroz com frango, né, então macarrão com... E começaram a botar umas coisas assim muito estranha que você faz e vai tudo para o lixo, que é um tal de um macarrão ao molho branco. Não adianta porque esse molho branco não é creme de leite. Eles manda fazer um mingau de leite com amido e tacar no macarrão, e tacar no macarrão. Eles joga fora, porque os meninos não comem, vem aquele negócio branco tudo lá. Eles comem com olho, né, a gente come com o olho, mas criança come com olho mais ainda. Se não tiver com a aparência boa não adianta, eles não vão comer. Então nesse sentido na minha escola, eu tinha autonomia de dizer, olha isso aqui eles não vão comer, não adianta nem fazer que vai tudo para o lixo. Então elas começaram a adaptar, né, assim, ao público que é os meninos. Se os meninos não comem vai fazer para jogar fora? Não, né. Então a gente acabava que não fazia muito o cardápio disso. Aí elas começaram a inventar, dizer que era mais nutritivo, né, o que um amido e um leite vai ter mais nutritivo dentro de um macarrão com carne moída, né? Era melhor fazer só a carne moída com macarrão, né? Então, assim, tinha umas coisas. Mas assim, né, os últimos dois anos eles começaram a botar umas misturas, o que a gente via era, eu tenho muito leite, eu tenho muito amido, eu tenho que usar isso, então vai amido em tudo quanto é coisa. Vai no macarrão, vai em outra coisa. [...] Aí eu comecei a fazer essas adaptações na nossa. Então tem coisa que vem para a gente, mas que a gente tem que adaptar a nossa realidade, porque eu acho assim, não sei, não conheço as nutricionistas que trabalham para a secretaria. Mas com certeza são pessoas que nunca tiveram numa escola pública, na cozinha de uma escola pública. Nunca. Não sabe o que é a realidade da escola pública não, na cozinha não, sabe? Mas a gente é concursada também, então tem que aprender a fazer as coisas, elas mandam por nutrição, por questões nutritivas, e a gente vai adaptando a nossa realidade dentro da escola, porque se fizer e jogar elas reclamam, a secretaria reclama, que agora por último eles estavam querendo que a gente até pesasse a sobra para poder mandar o que sobra, o que não sobra, só que aí fica também difícil, porque tem dia que o menino come muito bem, mas tem dia que o menino só pega, não quer. Então fica muito difícil mesmo essas burocracias que eles ficam inventando. Mas quanto o cardápio ter vindo já preparado da secretaria para mim como pessoa, como merendeira, para mim foi ótimo, porque quem elaborava era eu, então para mim estava ótimo (MC3).

Uns dos desafios que eu acho uma dificuldade, assim, é alguns lanches que eles fazem que tem escola que leva ao pé da letra. Então às vezes eles [nutricionistas] fazem um cardápio, assim, juntar molho branco com macarrão. Eu me lembro, Mariana, que uma vez a gente cumpriu esse cardápio e foi todo para o lixo, uma panela de macarrão com esse molho branco. Igual um tal de molho de beterraba. Elas, eu sei que elas procuram fazer o que tem mais nutriente para os alunos, mas tem muita coisa que eles não aceitam, entendeu? Então, assim, é muito ruim para mim como merendeira quando a gente faz um lanche, assim, igual um molho de beterraba que tem, também, para botar no macarrão. A gente pega a beterraba, cozinha, aí bate no liquidificador com leite, com um pouco de tempero, faz aquela meleca, né, então não é bem aceito. Então, assim, é muito desafiador porque você coloca lá e não vê o aluno

se alimentar bem por não gostar. Igual, por exemplo, tem um leite com café que vem também que não é muito bem aceito pelos alunos (MT3).

A partir das narrativas das merendeiras, é possível verificar que os cardápios elaborados pelos nutricionistas e servidos nas escolas nem sempre têm uma boa aceitação.

A visão assistencialista que ainda existe no âmbito do PNAE pode influenciar a elaboração do cardápio pelos nutricionistas. O nutricionista, ao assumir a dimensão simbólica da alimentação escolar enquanto caridade e filantropia, e não como direito humano fundamental, pode elaborar um cardápio influenciado por um discurso elitista sobre as classes populares, visando atender ao aluno pobre e vulnerável.

A falta de adesão ou a não aceitação da alimentação escolar pode indicar um certo descolamento entre as realidades de quem produz o cardápio e de quem o executa. As merendeiras demonstram conhecer as preferências alimentares dos escolares ao identificarem uma preparação no cardápio que não será aceita.

Sabem que não têm autonomia para modificar o cardápio, mas realizam adaptações nas preparações para melhorar a aceitação e evitar o desperdício de alimentos, mantendo a qualidade nutricional dos alimentos. Essa atuação demonstra como os saberes técnicos, atrelados à experiência da merendeira, colaboram com a oferta e aceitação de uma alimentação saudável e adequada:

Então, assim, fica a base das pessoas que tem mais conhecimento do que eu. Ela [a nutricionista] tem mais conhecimento nutricional do que eu, mas a gente também sabe algumas coisas, é bom a gente aprimorar, né (MT2).

O trecho da fala da merendeira demonstra que ela reconhece esses dois saberes, o técnico e popular. E o diálogo entre os atores do PNAE pode ser um dos caminhos para a maior aceitabilidade dos cardápios.

Outro fator importante a ser considerado é que os estudantes não são consultados sobre o que gostariam de comer na escola. Os cardápios são elaborados a partir da concepção que adultos possuem em relação ao gosto das crianças (ASSAO, 2012). Sobre isso, as merendeiras afirmam:

Nossa....eu faria de diferente... talvez eu não colocasse, não traria nada assim de alimentos de diferente, mas procuraria saber o que os alunos mais gostam, né? Porque assim, às vezes vem umas coisas que os alunos não comem de forma nenhuma, né? A gente tenta fazer de um jeito ou de outro, mas nem sempre eles gostam. Então, eu acho que se fosse feito pesquisas pra saber o que que mais sai, o que né, o que que eles gostam mais, assim, eu acho que seria bem mais fácil (MT1).

A gente subestima a criança achando que não, que ele não tem opinião, não tem assim, né, um pensamento que vai falar só de besteira. Nesse sentido eu faria uma pesquisa na minha escola perguntando para eles o que, do cardápio servido pela secretaria, o que eles mais gostam de comer, e aí a gente ofereceria mais coisas (MC3).

Segundo estudo realizado por Paiva, Freitas e Santos (2016), os educandos almejam os alimentos de sua preferência e do seu costume ou hábito. O estudo ainda verificou que alguns alunos sentem vergonha de pegar a fila e consumir a alimentação servida pelo PNAE. Isso indica que existe a concepção de que a alimentação escolar é algo destinado para atender aos estudantes pobres e carentes, e que é feita sem o devido cuidado e preocupação.

Para Bezerra (2009, p. 107), a elaboração do cardápio leva em consideração as representações que os gestores locais e a secretaria de educação fazem em relação aos alunos, “criança carente, faminta, necessitada de um prato de comida e que come qualquer coisa”, não levando em consideração o desejo e a vontade dos alunos. De certa forma, esta atitude “manifesta-se como uma atividade discriminatória que reforça a submissão do aluno, limita sua capacidade crítica e criativa e desqualifica sua cidadania” (BEZERRA, 2009, p. 107).

Um estudo realizado por Cesar *et al.* (2020) teve, como objetivo, analisar a adesão à alimentação escolar entre 492 adolescentes do município de Lapa (PR). Verificou-se que o índice de adesão efetiva à alimentação escolar foi de 30,1% nas escolas rurais e de 23,7% nas urbanas. O principal motivo apontado para a não adesão foi não gostar das preparações servidas. O baixo índice de adesão à alimentação escolar indica que a universalidade do atendimento do PNAE não está sendo atingida.

O lugar de fala ressalta a diferença de poder entre diferentes grupos. Desta forma, nem todos os grupos participam das discussões e das decisões e, no caso específico desta pesquisa, da gestão e da execução do PNAE. O planejamento e a elaboração do cardápio da alimentação escolar constituem etapas fundamentais da gestão do programa. Apesar das merendeiras terem conhecimento sobre as preparações culinárias e a aceitabilidade dos estudantes, tendo, portanto, um lugar de fala legítimo no PNAE, elas acabam não tendo espaço dentro da configuração do Programa para falar e se posicionar sobre. A ausência de escuta das merendeiras pode estar permeada por relações de poder, já que fazem parte de um grupo social historicamente excluído, marginalizado e oprimido. O nutricionista do Programa, pessoa com graduação, acaba recebendo a legitimidade total no que se refere à elaboração do cardápio. Esse fato nos permite refletir sobre quem é, de fato, escutado pelo PNAE.

O conceito de lugar de fala favorece a participação de grupos que têm menos espaço para voz (ou até mesmo espaço algum) nas decisões e rumos da sociedade. O lugar de fala das

merendeiras está permeado por diversas opressões advindas das questões de subalternidade, cor/raça e gênero que contribuem para o apagamento dos seus diversos papéis e da sua valiosa contribuição no PNAE, na escola e na vida dos estudantes.

A articulação entre racismo e sexismo é muito bem explicada nas obras de Lélia Gonzalez (1984), mostrando as implicações dessa relação sobre a mulher negra. Essa relação implica diretamente a noção da mulher negra ocupando um espaço de subalternidade, como na cozinha, por exemplo. E, no caso da escola, apagando ou invisibilizando o papel de educadora da merendeira. A partir dessas articulações entre gênero e raça, uma mulher negra considerada subalterna não é e não pode ser reconhecida como educadora.

Essas estruturas e relações, que foram construídas a partir do contexto histórico e social de um país escravocrata, se mantêm até os dias atuais. O trabalho realizado por mulheres negras nas cozinhas profissionais está condicionado a atividades consideradas precárias e subordinadas profissionalmente pelo *chef* de cozinha (geralmente homem branco) ou pela nutricionista (normalmente mulher branca) (JANUÁRIO *et al.*, 2019).

As narrativas das merendeiras entrevistadas indicam que a escuta das merendeiras levanta questões inerentes não apenas ao cardápio, mas também ao cuidado com a criança. Demonstra um olhar atento às demandas dos estudantes, especialmente no que se refere à alimentação escolar.

O diálogo e o trabalho conjunto entre os sujeitos do PNAE permitem a construção de soluções criativas dentro da sua realidade. Isso inclui a elaboração do cardápio, parte tão importante para o atingimento dos objetivos do programa.

Uma das formas de garantir esse trabalho conjunto é orientar o nutricionista responsável técnico que, ao elaborar o cardápio, dialogue com os outros atores envolvidos na alimentação escolar, como merendeiras, gestores e os próprios alunos, de modo que haja a possibilidade de fazer adaptações no cardápio, mantendo a oferta de alimentação adequada e saudável, mas cuidando para a boa aceitação dos estudantes. Isso também propicia a integração dos outros sujeitos ao PNAE e possibilita que o lugar de fala da merendeira seja efetivo e legítimo perante os demais sujeitos da escola e do Programa. Além disso, a construção de espaços dialógicos favorece uma educação libertadora e emancipatória.

4.5.4 A relação merendeira e nutricionista

Então, elas visitam a escola duas vezes por ano. Né? E aí elas... só que quando elas vão, eu não tenho muito contato com elas, sabe Mariana? Porque quando elas vão, elas vão pra fiscalizar. Pra saber como que tá o ambiente, se a cantina tá limpa, se o

alimento tá sendo feito da maneira correta, como o alimento tá guardado, né? E aí elas conversam com a direção da escola. É tanto que quando elas vão, a gente continua trabalhando normal. Aí vira e mexe elas faz lá uma pergunta, a gente responde, mas só isso. Mas a gente não tem aquele contaaaato, não, sabe? A gente não tem aquele contato não, sabe? (MT3).

De acordo com a Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), o nutricionista é o profissional que possui a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos estados, no Distrito Federal, nos municípios e nas escolas federais. A Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas nº 465/2010 (CFN, 2010) estabelece as atribuições do nutricionista no âmbito da alimentação escolar.

Dentre as diversas atribuições do nutricionista da alimentação escolar, constam as seguintes atividades, que estão relacionadas com este estudo: propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar; participar do recrutamento, seleção e capacitação de pessoal que atue diretamente na execução do programa de alimentação escolar; e orientar e supervisionar as atividades de higienização de ambientes, armazenamento de alimentos, veículos de transporte de alimentos, equipamentos e utensílios da instituição (CFN, 2010).

As atividades apontadas acima guardam uma relação entre a atuação do nutricionista com as merendeiras. Essa relação se entende para vários âmbitos da alimentação escolar, desde a integração das merendeiras em atividades de educação alimentar e nutricional até a capacitação e a orientação e supervisão quanto às boas práticas de manipulação de alimentos. Apesar das atribuições do nutricionista apontarem para a necessidade do seu envolvimento com as merendeiras para a correta execução do seu trabalho, o que podemos verificar, a partir das narrativas das merendeiras, é uma atuação muito mais restrita:

A gente tem também as nutricionistas das regionais³², né... que elas vêm nas escolas, elas fiscaliza, vê se a gente tá de uniforme, se tá de maquiagem, não pode usar maquiagem, não pode pintar unha, não pode nada disso. Aí elas estão sempre aqui para ver como é que a gente tá manipulando os alimentos. Então tem sempre fiscalização sobre isso com as nutricionistas das regionais, né (MT1).

A fala indica que as nutricionistas que compõem o quadro técnico da alimentação escolar do DF realizam fiscalização para verificar se as merendeiras estão cumprindo os procedimentos que devem ser seguidos durante todo o processo que envolve a manipulação dos alimentos.

³² Nutricionistas das regionais são as que fazem parte do quadro técnico de nutricionistas do PNAE e são contratadas pela Secretaria de Educação.

Garantir a segurança alimentar e nutricional depende de uma série de procedimentos descritos em diversos normativos que buscam assegurar que as condições nutricionais e higiênico-sanitárias dos alimentos sejam mantidas de forma adequada. O papel do nutricionista é essencial no sentido de orientar e supervisionar as merendeiras quanto ao seguimento dessas normas. Porém, a sua atuação não pode ser limitada a essa função:

Os nutricionistas sempre vão lá pra ver a condição, se tá estoque certo, se os alimentos estão corretamente, é, no estoque, né? Se tá com a data de validade correta... o armazenamento se tá correto, que tem que ter ventilação, né [...]. Elas sempre vão verificar a cozinha, ter avaliações de higienização de ver o estoque, se tem algum alimento que não está, se está válido ainda, o armazenamento está correto, a refrigeração dos freezers, das carnes (MT2).

Ela [nutricionista] faz visita nas escola. É, eu não marco o tempo..., mas, de vez em quando aparece, né? Agora não, né. O ano passado e esse ano ainda não tivemos contato porque não tamo fazendo merenda. Mas quando tá fazendo sempre tem. Fiscalização. A nutricionista faz visita, né? Vê se tá tudo certo. Vai no horário de lanche pra ver como tá sendo feito e tudo (MT4).

Todo ano eles mandam essas apostilas, né, fora que a gente recebe as orientações diretamente das nutricionistas das regionais, né. Eu mesmo tenho contato direto com elas, porque elas têm o costume de frequentar a nossa escola, pelo menos duas, três vezes no ano para poder fazer a inspeção, né. De ver se está tudo em ordem, se os alimentos estão na data certinha, se está tudo em ordem na cozinha, se está faltando algum utensílio, alguma coisa. Então pelo menos duas, três vezes no ano elas vêm à escola para fazer essa fiscalização, né, que eles falam (MC3).

A relação que se estabelece entre esses dois profissionais mostra-se hierarquizada e autoritária, o que reforça a questão da subalternidade das merendeiras. O fato de os nutricionistas terem uma graduação e receberem diversas atribuições regulamentadas por normativos do CFN e do PNAE contribuem para essa posição que ocupam. Além disso, o trabalho relacionado à cozinha é, por si só, atribuído a mulheres desqualificadas, na sua maioria negras. A cozinha sempre foi o espaço destinado aos inferiores, às mulheres, escravizadas ou empregadas domésticas.

O trabalho na cozinha é realizado por uma pessoa que tem gênero, cor e classe social. Esse trabalho é visto como algo sem relevância social, daí a sua invisibilidade. Essa invisibilidade também se reflete nas mulheres negras que compõem o perfil da maioria das que realizam este trabalho (JANUÁRIO *et al.*, 2019).

Essa discussão também é trazida por Gonzalez (1984, p. 226):

Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. [...] Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da

chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem. (Como é que pode?) Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel.

Desta forma, segundo Gonzalez (1984), a mulher negra sofre com o estigma da raça e com todos as construções ideológicas que contribuem para a sua manutenção em determinadas posições socioeconômicas, as quais acabam por determinar seu lugar na força de trabalho.

Assim, vamos encontrar essas mulheres atuando na prestação de serviços de baixa qualificação, numa posição de subordinação e inferioridade. O que pode ser estendido para as merendeiras e o trabalho que executam, que, apesar de ocorrer dentro do espaço escolar, e de todo o potencial educativo que possui, se restringe a uma tarefa técnica. Nesse sentido, para Gonzalez (2018, p. 75):

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: “domésticas” ou “mulatas”. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar, etc.

Apesar das lutas feministas, Gonzalez (2018) explicita que os lugares ocupados por mulheres brancas e negras seguiram diferenciados ao longo da história. Enquanto as mulheres brancas conquistaram direitos relacionados ao trabalho e passaram a ocupar papéis de médicas, engenheiras e advogadas, por exemplo, as mulheres negras continuam sofrendo os estigmas de raça e com os significados simbólicos que refletem em sua ocupação no mercado de trabalho.

Essa relação pode ser vista nos papéis ocupados entre nutricionistas e merendeiras. Apesar dos dados demográficos de nutricionistas do PNAE não estarem disponíveis para consulta, o fato de exercerem um cargo que exige ensino superior, realizarem um trabalho que não é considerado subalterno e que possui grande visibilidade e reconhecimento perante o PNAE contribui para essa relação verticalizada entre essas duas profissionais.

Esse fato pode gerar, então, uma relação de poder do nutricionista em relação à merendeira, instituindo um contato hierarquizado e autoritário. A narrativa de umas das merendeiras traz uma perspectiva muito importante, mostrando uma simples aproximação da nutricionista, que passou o seu contato de e-mail e se mostrou disponível para qualquer problema que ocorresse:

Elas [nutricionistas]: ó, tá aqui o e-mail da secretaria de educação, qualquer dúvida que vocês tiverem, qualquer coisa que vocês precisarem, qualquer coisa que estiver

acontecendo na cozinha, vocês podem nos comunicar. Aí teve uma vez que eu virei pra ela e falei assim: é, eu que não tenho coragem de falar nada porque vai que a gente conversa alguma coisa e vaza pra direção e a gente que vai ser prejudicado. Aí ela até falou bem assim: olha, se for alguma coisa relacionada ao lanche dos meninos, né? Alguma coisa que estiver ao nosso alcance, pra facilitar pra vocês, por favor, não hesitem em nos comunicar. Até mesmo pra gente, porque vocês, os nossos olhos são vocês, merendeiras, porque a escola sempre vai abafar os casos, né? Aí eu falei assim: é, bom saber, então que a gente pode sempre contar com vocês. Aí ela falou: pode, pode sim! Mas tirando isso.... (MT3).

Esse é um relato que possibilita diversas reflexões acerca da condição da merendeira na escola e a importância da proximidade dos nutricionistas. Mostra a vulnerabilidade da merendeira em relação à gestão escolar, como sente receio de apontar alguma irregularidade para a direção e ser prejudicada. E indica como o vínculo da merendeira com a nutricionista pode ser um importante canal para corrigir falhas na execução da alimentação escolar. Esta parece ter sido a única situação de conversa e aproximação desta merendeira com a nutricionista. A construção de um vínculo entre esses dois profissionais é de extrema importância para o atingimento dos objetivos do PNAE. A merendeira finaliza essa fala da seguinte forma:

Mas assim, eu não tenho esse contato direto com elas não, mas eu fiquei sabendo que o que a gente precisar, elas estão à disposição. E isso eu não sabia. E é bom saber, né? (MT3).

A narrativa indica a falta de comunicação e de aproximação da nutricionista com a merendeira e como, muitas vezes, um simples contato pode ajudar a estabelecer uma relação de confiança e vínculo.

Mariana, olha, com as nutricionistas, porque é assim, eu tenho contato com as nutricionistas que eu estou falando no caso da nutricionista da [nome da região administrativa], porque elas, parece que assim, elas são três, quatro. Aí elas tomam conta de tantas escolas, elas fazem as visitas, eu falo com ela pelo Zap³³, se eu tiver alguma dúvida no cardápio, alguma confissão de recebimento de lanche lá, se elas quiserem dar uma orientação mais específica para escola, ela liga para a escola, ou liga para quem, realmente elas ligam para quem toma conta do lanche. Se não tiver, ela fala com o diretor para essas orientações mais de perto, mais específicas, as visitas [...] ... E depois também quando eu cuido do Mapa também, que aí você tem mais uma oportunidade nas reuniões, com as nutricionistas, elas são muito abertas, pelo menos as que trabalha com a gente em [nome da região administrativa] elas são muito abertas, a gente é incentivada a dar opinião, achar, oh, isso eu não acho legal (MCI).

³³ Zap: gíria para WhatsApp.

A merendeira MC1 está readaptada e realiza um trabalho administrativo referente à alimentação escolar. De acordo com a sua fala, a aproximação das nutricionistas parece estar condicionada ao papel executado pela merendeira, que já não está no âmbito da cozinha e refeitório. Por ser concursada e realizar um trabalho administrativo, a merendeira pode ter se distanciado do papel subalternizado de cozinheira e, por isso, há a proximidade e o contato com as nutricionistas.

A articulação e mediação dos saberes acadêmicos e populares exige uma “mudança de postura do profissional baseada na compreensão de que o conhecimento popular é uma interpretação organizada e sistemática de base empírica, característica que não o torna inferior ao conhecimento acadêmico” (BEZERRA, 2018, p. 98).

As práticas de gestores e nutricionistas devem buscar caminhos que promovam a integração de conhecimentos e a construção de processos participativos que envolvam diversos saberes, os quais se fazem presentes por meio dos sujeitos participantes da educação alimentar e nutricional nas escolas.

Esses caminhos podem ser trilhados por meio da colaboração e partilha de conhecimentos entre nutricionistas e demais funcionários da escola, do incentivo às práticas indagadoras e às trocas de ideias e saberes entre a equipe escolar; do respeito à merendeira e por meio da escuta de suas ideias num ambiente encorajador e propício ao diálogo, como deve ser a escola.

Ações dialógicas e ativas promovem a aproximação e a integração dos saberes acadêmico e popular, conduzindo a um novo saber, que integra a interpretação da realidade em sua complexidade e proporciona mudanças sociais (BEZERRA, 2018).

Uma das formas de enfraquecer a atuação tecnicista e autoritária do nutricionista, rompendo com a relação centrada em um único protagonista, detentor do conhecimento referente à alimentação escolar, pode ocorrer por meio de práticas formativas. O processo de formação do nutricionista deve estar voltado para a superação da visão hierarquizada em relação às merendeiras, orientando para uma atuação mais participativa e capaz de promover avanços com relação à compreensão de que a prática educativa envolvendo o alimento abrange diversos saberes e sujeitos que atuam nas escolas.

4.5.5 A capacitação como estratégia de valorização da profissão

Quando eu comecei a trabalhar, eu não me identifiquei muito em trabalhar fazendo comida. Não tinha experiência, as panelas muito grandes, as coisas muito grandes e eu sou pequena, e eu: Meu Deus do céu, eu não vou conseguir, eu não vou

conseguir! Aí uma colega de trabalho falou: Não, você consegue, eu te ajudo, eu te ensino como faz... Aí ela foi me ensinando... aí eu fui aprendendo a gostar (MT1).

Segundo Penteado (2019), a formação dos funcionários de escola favorece o fortalecimento da sua identidade e do exercício profissional pleno, tornando esses trabalhadores significativos no contexto escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

O *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012) preconiza a importância de ações de educação permanente para os profissionais da comunidade escolar. Essas ações são realizadas por iniciativas das Secretarias de Educação, no âmbito do PNAE, pelo FNDE diretamente ou por meio dos CECANEs. Gestores, professores, nutricionistas, agricultores e merendeiras, dentre outros, são sujeitos de formação:

Resultados importantes têm sido alcançados, principalmente, relacionados à incorporação do tema alimentação e nutrição nos currículos e nas formações permanentes dos profissionais de educação; a um maior envolvimento da comunidade escolar; à diversificação da alimentação escolar e às ações educativas e à aproximação entre os saberes técnico e popular (BRASIL, 2012, p. 38).

A capacitação dos profissionais envolvidos com a alimentação escolar está prevista nas normas do PNAE e busca cumprir com as diretrizes do Programa. As ações de EAN com as merendeiras se constituem em uma estratégia de ressignificação do papel dessas profissionais, valorizando e reconhecendo as suas atividades dentro do contexto educativo escolar (CASEMIRO; FONSECA; MACHADO; PERES, 2015).

A falta de formação para o ingresso na profissão foi muito presente nas falas. As merendeiras relatam que iniciaram no ofício sem saber executar o trabalho e muitas aprenderam na prática, com o apoio de colegas:

E... é diferente porque não é só o alimento, o arroz, o feijão, mas tinha alimentos que eu não sabia elaborar, como o leite, pra quantidade de água, que tinha que bater o leite, aí tudo a gente vai aprendendo, né? E... comecei a aprender a fazer a elaboração dos alimentos. E de lá graças a Deus nunca recebi nenhuma, como é que fala, advertência sobre o meu trabalho, Deus sempre me ajudou. E algum momento é de reconhecer que é Deus quem dá a profissão, que ele capacita, e eu creio que ele tem capacitado todos os dias, né? E é um aprendizado, aprendi lá e continuo aprendendo (MT2).

Eu fui aprender, porque, ah, você cozinha em casa é uma coisa, mas você cozinhar em grande quantidade, sabe, mesmo que você não quebrar a cabeça com os cálculos, mas aí a preocupação, né. Você tem que aprender a cozinhar em grandes quantidades, né, não tem nem noção. Em casa às vezes você nem tem noção como que é você cozinhar numa escola ou em qualquer lugar assim, no caso da escola para

quantas crianças, para trezentas crianças, é muita coisa, é muita responsabilidade, mas foi bom (MC2).

Quando eu cheguei na escola a diretoria me recebeu, e tudo. Eu comecei a trabalhar e adquiri a experiência mesmo de fato, que até então a gente fica meio que sem noção. E aí acabei aprendendo na prática (MC3).

A ajuda de colegas também parece ter colaborado com os conhecimentos que as merendeiras precisam adquirir para executar seu trabalho:

Então a gente vai conhecendo pessoas. E essas pessoas também vão, é, nos ensinando, igual é... eu tenho agora uma colega de trabalho, o nome dela é [nome da colega], ela é muito prática. Me ensinou a descascar uma abóbora. E eu descascava abóbora com a faca pra mim. Então o corte ia ser, é, não ia ser evitável, né, ia ser fatal. E ela disse: não nega, faz assim ó, põe a abóbora no meio, você vai descascando, por isso que existe tábuas. E a faca você vai descascando ela, é, o côncavo dela né, vai acompanhando o formato da abóbora. Agora rapidinho, sem acidentes né (MT2).

As falas revelam ausência de formação voltada para as questões próprias da manipulação de alimentos, principalmente no que se refere ao preparo dos alimentos. Não há nenhuma indicação sobre a falta de capacitação para a atuação das merendeiras em práticas educativas no tema alimentação e nutrição, nem em seu envolvimento com questões pedagógicas da escola.

A carência de formação em educação alimentar e nutricional atinge os profissionais da comunidade escolar, dos quais se espera o envolvimento e o compromisso com a promoção da alimentação adequada e saudável. Devem haver ações formativas de natureza permanente destes profissionais no âmbito do PNAE ou pelos CECANEs (BRASIL, 2012).

As merendeiras terceirizadas recebem periodicamente treinamentos ministrados por nutricionistas contratadas da empresa:

Olha, a empresa que a gente tem nutricionista, né? Que a gente faz curso duas vezes no ano com elas. Então elas passam tudo o que a gente tem que fazer, como tem que manejar os alimentos, como que a gente tem que lavar as mãos, como que a gente tem que higienizar a cozinha, tudo isso. Mas é duas vezes no ano. MT1).

A gente sempre tá fazendo curso sobre alimentação, né? Sempre é... elabora curso pra gente tá fazendo nas férias. Então a gente tá sempre envolvido né? Como se deve fazer, né? (MT4).

Esses cursos de reciclagem são realizados pela empresa terceirizada e ocorrem duas vezes ao ano. Porém, conforme informado por um funcionário da empresa terceirizada, e também de acordo com as falas das merendeiras, esses cursos abordam apenas questões de

higiene e segurança no trabalho. Parecem estar limitados às questões técnicas, sem haver uma preocupação em ressignificar o papel das merendeiras, ampliando o seu papel como educadora no âmbito escolar.

As capacitações que prezam pela valorização desta profissão e que fortalecem sua função como agente fundamental para a educação alimentar e nutricional colaboram com a melhora da autoestima das merendeiras e, conseqüentemente, da sua atuação dentro da comunidade escolar.

É preciso fornecer à merendeira as condições para que tome plena consciência do trabalho que realiza, e isto se dá através da formação, do aperfeiçoamento e da profissionalização destas trabalhadoras (BRASIL, 2010). De acordo com uma merendeira:

Sempre, sempre, era uma equipe sempre envolvida com a gente, né. Nós tinha contato com todo o mundo, então é tanto que nós participava porque sempre a gente, notava assim que mesmo, mesmo nós éramos do corpo administrativo, né, porque no caso a merendeira e servidor, mas nós éramos, nós éramos, aí deixa eu lembrar o nome meu Deus, educadores também, sabe, eu até fiz um curso de servidor, servidor também é educador (MC2).

Nesta fala, a merendeira relembra um curso que fez sobre o servidor da educação ser um educador. Possivelmente, a merendeira se referiu ao Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores (Profucionário). Esse programa, implantado pelo MEC no ano de 2006, foi oferecido na modalidade de educação a distância e buscou “unir as dimensões técnicas e pedagógicas imprescindíveis para a formação humana, comprometida ética e profissionalmente, com a construção de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2008, p. 5).

Capacitações voltadas para a formação do funcionário da educação, que contribuam para a sua valorização e para a sua incorporação dentro do contexto escolar como educadores, são fundamentais para a construção dessa visão na comunidade escolar. Isso tanto para os profissionais que realizam trabalhos subalternos, frequentemente marginalizados e oprimidos dentro da própria escola, quanto para docentes e gestores da escola, despertando para o potencial educativo desses funcionários.

Não se desconsidera aqui a necessidade de treinamento referente à manipulação dos alimentos conforme os normativos vigentes, que ajudam a assegurar a qualidade e a segurança da alimentação escolar. Todavia, cabe ressaltar que a formação das merendeiras deve ser pautada no desenvolvimento da sua autonomia e das suas potencialidades enquanto sujeitos educadores. O processo formativo, que contempla não só aspectos e habilidades técnicas, mas

é também voltado para o desenvolvimento das demais dimensões humanas, possibilita a construção do conhecimento e da autonomia das merendeiras, sujeitos esse capazes de promover educação e saúde em seus espaços de atuação.

O papel das merendeiras deve ser redimensionado de maneira a possibilitar a sua integração à equipe escolar e às atividades pedagógicas, especialmente no que concerne à educação alimentar e nutricional. Isso implica em rever os conteúdos dos cursos de formação a que são submetidas.

Os estudos já realizados que envolvem a capacitação de merendeiras (SANTOS; PIRES, 2019; SILVA *et al.*, 2017; LEITE *et. al.*, 2011) são direcionados para as questões sobre alimentação saudável e higiênico-sanitárias, não contemplando o desenvolvimento de valores e atitudes capazes de promover a autonomia, a cidadania e o papel educativo dessas profissionais.

Um estudo realizado por Figueiredo, Vieira e Fonseca (2014) teve, como objetivo, dar um novo olhar ao processo de capacitação de manipuladores de alimentos. Ainda que o estudo tenha sido realizado com manipuladores de alimentos de um restaurante comercial, as estratégias adotadas podem ser adaptadas para a capacitação de merendeiras. Para a criação do curso, houve a preocupação em conhecer a realidade em que trabalham os manipuladores de alimentos. Para tanto, foi realizado um diagnóstico prévio, de maneira a observar as especificidades do local e das pessoas.

Entender o contexto e as condições de trabalho e estabelecer uma relação dialógica com as merendeiras para conhecer seus anseios e dificuldades, valorizando a sua fala, são ações que contribuem com a construção de capacitações que rompem com o modelo tradicional e tecnicista de transmissão de informações.

Além disso, o foco das capacitações não deve estar voltado apenas para as questões higiênico-sanitárias. As ações educativas devem propiciar conhecimentos relativos ao PNAE e aos papéis que as merendeiras assumem dentro do programa, bem como a sua importância para a efetivação da educação alimentar e nutricional nas escolas.

5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Buscando entender os papéis das merendeiras, esta seção tem, como objetivo, analisar os normativos e as iniciativas do PNAE que se relacionam com essas profissionais. Esta seção é constituída pela análise documental do PNAE e também pela análise dos projetos político pedagógicos das escolas em que as merendeiras entrevistadas atuam.

5.1 Artigo – Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE ^{34,35}

MARIANA BELLONI MELGAÇO³⁶

<https://orcid.org/0000-0003-2894-1120>

RODRIGO MATOS-DE-SOUZA³⁷

<https://orcid.org/0000-0002-8788-4966>

RESUMO: Neste trabalho tratamos da merendeira, profissional responsável pelo preparo da alimentação escolar das escolas públicas brasileiras e que exerce papel fundamental para o atingimento dos objetivos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, para a aprendizagem, para o rendimento escolar e para a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes. Apesar da importância da merendeira para o Programa, o seu potencial educativo é muitas vezes invisibilizado e não reconhecido no âmbito escolar. Diante disso, este estudo teve como objetivo averiguar quais são os documentos e iniciativas desenvolvidos pela gestão federal do PNAE que envolvem a merendeira e se podem contribuir com a (des)valorização da sua profissão e sua manutenção como sujeito não participante das decisões no âmbito escolar, reforçando sua posição de subalternidade. A análise documental permitiu verificar que o Programa possui arcabouço legal para fortalecer e valorizar os papéis das merendeiras, especialmente no que se refere à função de educadora. Porém, a análise sugere que as ações ficam mais voltadas para o âmbito da inscrição no discurso oficial do que no da representação/representatividade, o que pode contribuir para o seu desprestígio social e a consolidação da sua função enquanto sujeito subalterno.

³⁴ Este manuscrito foi feito a partir do material levantado na análise documental, escrito em coautoria com o orientador e submetido ao periódico Educação em Revista, publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A diferença de escrita entre o item 5.1 e o restante da dissertação decorre do ajuste necessário para submissão. De acordo com o Regulamento do PPGE-MP (UnB, 2019), a obtenção do diploma de mestre está condicionada à submissão de um artigo até a data da defesa. Além do Regulamento, a Resolução nº 01/2014 do PPGE-MP (UnB, 2014) que estabelece as regras da elaboração do trabalho final, indica a indispensabilidade de apresentação pelo (a) mestrando (a) de pelo menos uma das partes da dissertação na forma de um artigo. Tais documentos determinam e incentivam o caráter *by publication* do PPGE-MP.

³⁵ O presente estudo recebeu financiamento através do Edital 01/2020 de apoio à publicação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, como ação derivada do projeto Colonialismo/Colonialidade e educação: cenários de resistência e subordinação e do Edital DPG/UnB Nº 0002/2021 - Auxílio Financeiro a Estudantes de Pós-Graduação para o Desenvolvimento de Dissertações e Teses.

³⁶ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Brasília, DF, Brasil. <mariana.melgaco@fnde.gov.br>

³⁷ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. <rodrigomatos@unb.br>

Palavras-chave: merendeira, educação alimentar, alimentação escolar, políticas públicas, educação.

MAKING SUBALTERNITY: THE LUNCH LADIES IN THE DOCUMENTS AND INITIATIVES OF THE FEDERAL ADMINISTRATION OF THE PNAE

ABSTRACT: This paper deals with the lunch lady (Merendeira), a professional responsible for preparing school meals in Brazilian public schools and who plays a key role in achieving the goals of the National School Meals Program (PNAE): to contribute to the biopsychosocial growth and development, learning, school performance and the formation of healthy eating habits of students. Despite the importance of the lunch lady for the program, her educational potential is often invisible and unrecognized in the school environment. Because of this, this study aimed to investigate what are the documents and initiatives developed by the federal management of PNAE that involve the lunch lady and if they can contribute to the (de)valorization of her profession and her maintenance as a subject that does not participate in the decisions in the school environment, reinforcing her subaltern position. The document analysis allowed to verify that the program has a legal framework to strengthen and enhance the roles of the lunch ladies, especially concerning the role of educator. However, the analysis suggests that the actions are more focused on the scope of registration in the official discourse than on representation/representation, which can contribute to their social discredit and the consolidation of their role as a subordinate subject.

Keywords: merendeira, food education, school feeding, public policies, education.

PRODUCIENDO SUBALTERNIDAD: LAS COCINERAS EN LOS DOCUMENTOS E INICIATIVAS DE LA ADMINISTRACIÓN FEDERAL DEL PNAE

RESUMEN: En este artículo abordamos a la comensal (Merendeira), profesional responsable de la preparación de las comidas escolares en las escuelas públicas brasileñas y que desempeña un papel fundamental en la consecución de los objetivos del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE): contribuir al crecimiento y desarrollo biopsicosocial, al aprendizaje, al rendimiento escolar y a la formación de hábitos alimentarios saludables de los alumnos. A pesar de la importancia de la señora del almuerzo para el programa, su potencial educativo suele ser invisible y no se reconoce en el entorno escolar. Ante esto, este estudio tuvo como objetivo investigar cuáles son los documentos e iniciativas desarrolladas por la dirección federal del PNAE que involucran a la comensal y si pueden contribuir a la (des)valoración de su profesión y a su mantenimiento como un sujeto que no participa en las decisiones dentro de la escuela, reforzando su posición de subalternidad. El análisis documental permitió comprobar que el programa cuenta con un marco legal para fortalecer y potenciar las funciones de las comensales, especialmente en lo que respecta al rol de educadora. Sin embargo, el análisis sugiere que las acciones se centran más en el alcance del registro en el discurso oficial que en la representación/representación, lo que puede contribuir a su descrédito social y a la consolidación de su papel como sujeto subalterno.

Palabra-clave: merendeira, educación alimentaria, alimentación escolar, políticas públicas, educación.

5.1.1 Introdução

De início, este estudo pretende lançar luz sobre uma figura subalterna. Não nos entendam mal, os que vêm de outros campos e não conhecem a expressão. Subalterno aqui diz respeito aos Estudos Subalternos, que se interessam por aqueles que, no contexto da produção do colonial enquanto estrutura, foram silenciados, impedidos de falar e recolhidos ao interior para que sua expressão não ganhasse força fora dos domínios do popular, impedindo assim seu trânsito para além das linhas previamente desenhadas para sua mobilidade social – ou sua manutenção em um determinado estamento (SPIVAK, 2010; SPIVAK, 2013a).

O subalterno goza da mesma falta de prestígio social do popular, é seu equivalente em termos teóricos, tal como a classe está para a pobreza, como especula Spivak (2013b), enquanto uma palavra tende à racionalidade, a outra, à representação através do desejo. Neste artigo não pretendemos dar voz nem fazer representar o processo de exclusão que estamenta a merendeira nos fundos da escola, mas criar as condições, spivakianamente falando (2010), para que quando esse sujeito³⁸ possa falar, ele consiga ser ouvido, colaborando com a produção de massa crítica sobre o tema³⁹, provocando a universidade para que perceba esses sujeitos, colaborando para que suas condições de chegada ao debate teórico não sejam apenas como temática de interesse, mas ação que suscite uma concreta articulação enquanto grupo e a criação de condições para ser ouvido (SPIVAK, 2010; SAID, 2012). Ao lançar luz sobre essa figura subalterna, pretendemos colaborar com uma leitura crítica de documentos que tratam diretamente do trabalho subalterno, mas dele se silencia, trabalhando em alguns documentos a produção dessa invisibilidade e, em outros, com o vestígio, a impropriedade etc.

Neste artigo, trataremos de uma figura que todos aqueles que passaram por uma escola pública no Brasil conhecem por distintas alcunhas, todas elas acompanhadas por um substantivo feminino com função adjetiva: da merenda. Seja tia, moça ou mesmo chamada diretamente pela designação do cargo, a merendeira. São poucos os estudos direcionados à merendeira. Os realizados demonstram que a função de merendeira é exercida predominantemente por mulheres, pardas ou negras, de baixa escolaridade e pertencentes às classes sociais mais baixas

³⁸ Utilizaremos aqui o termo sujeito por ser uma expressão do campo, traduzido do inglês *subject*, que não tem gênero originalmente em língua inglesa, mas, em língua portuguesa, ganha o gênero masculino. Essa dificuldade estará expressa ao longo do texto. Procuramos reduzir seu uso, mas foi inevitável. Respeitando a precedência, marcamos aqui que essa advertência tem lugar na obra de Grada Kilomba (2019), a qual fazemos menção ao produzir esta nota e dizer dessa dificuldade.

³⁹ Uma das autoras deste texto desenvolve dissertação de mestrado sobre as Merendeiras: MELGAÇO, Mariana Belloni. *As Merendeiras do DF: Voz e Silêncio no Programa Nacional de Alimentação Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília.

(FERNANDES; FONSECA; SILVA, 2014; KUTZ, 2018; TEO; SABEDOT; SCHAFER, 2010; LIMA; CARVALHO, 2016). Essa mulher exerce posto fundamental na educação de milhões de crianças, jovens e adultos em nosso país, no entanto o interesse por ela não corresponde diretamente à importância de seu posto. Apresentaremos evidências disso através da leitura de dispositivos legais, regulamentares e organizadores das políticas públicas direcionadas à alimentação escolar brasileira.

A alimentação é parte essencial e constitutiva do ser humano, compondo aquilo que chamamos de cultura, em qualquer sociedade. Comer é um ato que extrapola a necessidade fisiológica. A comida relaciona as dimensões orgânica, intelectual, psicológica, cultural e espiritual, envolvendo a expressão e construção da nossa identidade (POLLAN, 2008; VALENTE, 2014), na medida em que, através dos alimentos, podemos ativar elementos da subjetividade que nos informam quem somos, onde quer que estejamos. Assim, uma política pública que pretende atuar diretamente em uma dimensão da cultura dos sujeitos, em sua alimentação, diz muito sobre como produzimos representações do que entendemos por nós mesmos.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política pública de educação, com caráter social, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). Sua origem data de 1955, sendo considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar do mundo, atendendo de forma universal e gratuita aos alunos matriculados na educação básica de escolas públicas, filantrópicas e comunitárias de todos os municípios do país (BRASIL, 1955, 2009 e 2020a).

Ao longo dos mais de 60 anos desde a sua implementação, o PNAE passou por diversas ressignificações e reestruturações que possibilitaram o seu fortalecimento (PEIXINHO, 2013). Atualmente é concebido como uma política pública de caráter universal, educacional, sustentável e saudável e está alinhado a um conjunto de ações estruturantes para promover o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e a Segurança Alimentar e Nutricional⁴⁰ (SAN). Por ser um Programa da educação em sentido amplo, nisso reside o seu potencial de transformação.

O marco legal do PNAE, Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), define, como sendo alimentação escolar, a oferta, durante o período letivo, de todo e qualquer alimento

⁴⁰ A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, p.1).

no ambiente da escola. De acordo com o seu artigo quarto, o Programa deve contribuir tanto para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, quanto para seu o rendimento escolar e para a formação de hábitos alimentares saudáveis. Tal objetivo deve ser cumprido não só pela oferta de refeições saudáveis, mas também por meio de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

O PNAE, ao possibilitar o acesso a uma alimentação diversificada e saudável, contribui para o desenvolvimento escolar, pessoal e social, tanto dos escolares quanto aos que diretamente ou indiretamente estão ligados ao Programa (CASAGRANDE; CANCELIER; BELING, 2021). Além disso, o PNAE é considerado uma inovação em políticas públicas por associar a oferta da alimentação escolar saudável a iniciativas de compras sustentáveis, articuladas com o fortalecimento da agricultura familiar e com a SAN dos estudantes (KROTH; GEREMIA; MUSSIO, 2020).

Já as estratégias de EAN podem contribuir de forma eficiente na prevenção e no tratamento das doenças crônicas, sobrepeso e obesidade, desenvolvendo a capacidade crítica dos sujeitos para escolhas alimentares saudáveis e adequadas ao seu contexto sociocultural (SANTOS, 2016).

De acordo com Recine (2017), o PNAE tem passado por diversas melhorias, tanto na qualidade da alimentação e na dinamização do desenvolvimento local quanto nas medidas direcionadas a ampliar e qualificar uma outra dimensão essencial do Programa, que é a promoção da alimentação adequada e saudável por meio de estratégias de EAN.

A Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020 (BRASIL, 2020d), em seu artigo 14, ressalta a importância da inclusão da EAN no processo de ensino e aprendizagem. Esse fato deve perpassar de maneira transversal o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição, bem como o desenvolvimento de práticas e habilidades que promovam modos de vida saudáveis, na perspectiva da SAN. Também define a EAN como:

§ 1º Para fins do PNAE, considera-se EAN o conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo (BRASIL, 2020d, p. 6).

O PNAE é regido por normativos legais que fornecem embasamento robusto para a implantação da EAN em âmbito escolar. As ações de EAN, por sua vez, são imprescindíveis pra que o Programa atinja os seus objetivos: contribuir para o crescimento e o desenvolvimento

biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos (BRASIL, 2009).

Além de todo o amparo legal que o PNAE confere à EAN nas escolas, existem documentos e normativos que fortalecem e fundamentam a EAN como o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012). O lançamento do Marco reforça as iniciativas criadas pelo FNDE, que se destinam à promoção do DHAA, propondo que os processos educativos sejam duradouros e que favoreçam a promoção de autocuidado e autoestima, que as ações contemplem todo o sistema alimentar e que haja diálogo e escuta para uma prática de EAN respeitosa, democrática e sintonizada com as reais necessidades dos grupos populacionais e com as mudanças sociais.

A publicação da Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006, pelos Ministérios da Saúde e da Educação instituiu as diretrizes para a promoção da alimentação saudável na educação básica, das redes pública e privada, sendo a EAN afirmada como um dos eixos prioritários de ação (BRASIL, 2006). Já a Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir a educação alimentar e nutricional como tema transversal no currículo escolar. Essa lei trouxe a obrigatoriedade de os currículos do ensino fundamental e médio incluírem o tema da educação alimentar e nutricional nas disciplinas de ciências e biologia, respectivamente (BRASIL, 2018c).

Para alcançar uma alimentação saudável no ambiente escolar, a Portaria recomenda a implementação de diversas ações, como o envolvimento de toda a comunidade escolar para a definição de estratégias que favoreçam escolhas saudáveis, a sensibilização e capacitação dos profissionais envolvidos com alimentação na escola para produzir e oferecer alimentos mais saudáveis. Além disso, propõe também a incorporação do tema alimentação saudável no projeto político pedagógico (PPP) da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares.

Estudos realizados indicam a importância de se incluir a EAN no PPP das escolas, permitindo que a construção de conteúdos programáticos para a alimentação escolar sejam experiências tanto mais ricas quanto mais participativas (CASEMIRO; FONSECA; MACHADO; PERES, 2015).

Em um estudo realizado em municípios do estado de Goiás para identificar e caracterizar as ações de EAN no PNAE, foi verificado que a maioria possui o tema no PPP das escolas e que 91,1% dos municípios realizavam ações de EAN, porém, apenas com frequência semestral (ações pontuais) e utilizando predominantemente métodos passivos de ensino-aprendizagem.

E, apesar das conquistas da área, permanece a lacuna entre o discurso teórico e a prática educativa (SILVA; MONEGO; SOUSA; ALMEIDA, 2018).

Resultados semelhantes foram encontrados em um estudo realizado com 749 municípios que participaram do Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar, no ano de 2010. Ottoni, Oliveira e Bandoni (2019) verificaram que a maioria dos municípios relatou a presença de EAN no currículo escolar, porém menos da metade utilizou algum método ativo, sendo a horta escolar o mais referido. A presença de EAN no currículo escolar foi associada positivamente à execução de hortas, resultado que demonstra a importância da presença de conteúdos em alimentação e nutrição nos currículos pedagógicos das escolas brasileiras.

Araújo et. al (2017) realizaram uma revisão sistemática de artigos e trabalhos científicos acerca do impacto da EAN nas ações de prevenção e controle do excesso de peso entre os escolares entre os anos de 2005 e 2015 no país. Os resultados dos estudos apontaram para mudanças no comportamento alimentar dos escolares e melhoria do conhecimento sobre a alimentação saudável.

O estudo também verificou baixo número de trabalhos científicos publicados na temática da EAN no período pesquisado. Os autores concluíram que as ações de EAN devem ser fomentadas e reconheceram a necessidade de realização de novas pesquisas na área, especialmente de estudos que considerem, em sua metodologia, a cultura de valores, crenças e atitudes dos sujeitos que estejam relacionados à alimentação.

Santos (2005; 2012) observou a crescente importância dada à educação alimentar e nutricional nos documentos que elaboram as políticas públicas no campo da alimentação e nutrição no Brasil. Apesar do avanço nos discursos sobre o tema, o mesmo avanço não é percebido nas práticas cotidianas desenvolvidas pelos profissionais no campo da EAN.

De acordo com os estudos apontados e os documentos e instrumentos normativos (BRASIL, 2012, 2020a), para que a EAN seja efetiva, deve ocorrer de forma interdisciplinar e transdisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar. Dentre os funcionários da escola e os sujeitos do PNAE estão, justamente, as merendeiras.

As merendeiras são responsáveis pelo preparo e distribuição da alimentação escolar. Porém, o papel que desempenham dentro da escola não se limita ao preparo dos alimentos e à higienização das áreas físicas – mesmo que esses papéis, muito além do trabalho de manipulação de alimentos, não sejam reconhecidos pelos outros sujeitos da educação ou encontre escassa representação nos marcos legais que analisaremos. As merendeiras mantêm contato diário e direto com os estudantes, exercendo um papel fundamental na educação alimentar e nutricional e na formação de hábitos alimentares saudáveis dos escolares. Esse fato,

aliado ao contato com o estudante dentro da escola, cria um vínculo afetivo, por vezes subestimado pelo próprio sistema educativo, que coloca a merendeira em uma função primordial de educadora em termos culturais.

Ao realizar uma revisão sistemática acerca da EAN, Santos (2016) verificou que abordagem da EAN no contexto da alimentação escolar está muito aquém de se efetivar de maneira interdisciplinar, dentro de uma proposta problematizadora e dialógica. Isso ocorre pela formação inadequada do nutricionista, que é baseada num modelo tecnicista e biomédico, pelo baixo comprometimento dos gestores e também pela ausência de diálogo entre os sujeitos envolvidos no PNAE.

Outro estudo de revisão sobre EAN no ambiente escolar, realizada por Borsoi, Teo e Mussio (2016), identificou que um dos grandes entraves da EAN pode ser a lógica reducionista da transmissão de informação. Devem ser buscados e utilizados mecanismos inovadores de promoção de hábitos alimentares saudáveis transversais, contextualizados e melhor sucedidos.

Pedraza et. al (2018), ao realizarem uma análise sumária das pesquisas avaliativas sobre o PNAE, verificaram que a atuação das merendeiras foi um dos temas pouco abordados. A inadequação no planejamento e na gestão do Programa prejudica a atuação das merendeiras, apesar de serem reconhecidamente essenciais ao PNAE.

Por exercer um papel tão estratégico dentro da escola e do PNAE, este estudo tem, como objetivo, averiguar quais são os documentos, as ações e os normativos do Programa que se relacionam com o papel da merendeira e analisar se eles podem contribuir com a (des)valorização da sua profissão e sua manutenção como sujeito não participante das decisões no âmbito escolar, reforçando sua posição de subalternidade num contexto em que exerce função primordial e relevante para a formação de futuras gerações.

5.1.2 Metodologia

Para entender melhor os papéis da merendeira, consideramos necessário analisar quais são os documentos, legislações e projetos do PNAE que se relacionam com essa profissional. Para tanto, foram selecionados os normativos vigentes e as iniciativas dos últimos cinco anos desenvolvidos pela gestão federal do PNAE. A análise desses documentos favorece um olhar ampliado sobre a função que a merendeira exerce no PNAE e de como eles podem influenciar o papel assumido por elas.

Para esta pesquisa serão analisados os seguintes itens, a saber:

Quadro 14 – Descrição dos itens analisados na pesquisa documental

Itens analisados	Tipo
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Legislação
Resolução/CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020 e Resolução/CD/FNDE nº 20, de 2 de dezembro de 2020	Legislação
Notas técnicas do PNAE	Normativo
Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar	Manual
Produtos técnicos dos CECANEs	Produto
Concurso “Melhores Receitas da Alimentação Escolar”	Projeto
Super Merendeiras	Programa de televisão <i>Reality Show</i>
Jornada de EAN	Projeto de EAN
Quarta capa dos livros didáticos	Projeto de EAN
Questionário de Monitoramento do PNAE	Instrumento de monitoramento

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A análise dos documentos partiu da necessidade de compreender o lugar das merendeiras no conjunto de documentos do PNAE. Em tais documentos, buscamos pela nomenclatura merendeira, bem como por merend*, e termos correlatos, como alimentação, alimentando, refeição, etc. que poderiam nos indicar também o modo como os autores de tais dispositivos normativos se apropriaram dessa categoria (CHARTIER, 2003). Entendo-os como uma apropriação oficial que acaba por orientar políticas nacionais, regionais, estaduais e municipais em torno da alimentação escolar. A partir desse levantamento, cotejamos o material levantado com autores que vêm estudando a EAN (CASEMIRO; FONSECA; MACHADO; PERES, 2015; OTTONI; OLIVEIRA; BANDONI, 2019; SANTOS, 2005 e 2012), o PNAE (CASAGRANDE; CANCELIER; BELING, 2021; KROTH; GEREMIA; MUSSIO, 2020; RECINE, 2017) nacionalmente. Preferencialmente, dialogamos com a tradição crítica dos Estudos Subalternos, por entendermos haver eco entre a posição do sujeito subalterno nos arranjos da colonialidade e o lugar ocupado pela merendeira nos espaços escolares, ao mesmo tempo em que este campo do saber funciona como um marco político para as interpretações (SPIVAK, 2013a) a partir das quais podemos dar algumas explicações aos acontecimentos. Para o desenvolvimento desse estudo, também entendemo-nos como *bricoleurs* (KINCHELOE; BERRY, 2007; MATOS-DE-SOUZA *et al.*, 2021), acionando diferentes tradições teóricas quando essas responderam mais adequadamente ao fenômeno estudado.

5.1.3 O que dizem os documentos

5.1.3.1 A Lei nº 11.947/2009: tratando da formação sem dizer do sujeito em formação

A Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), marco legal do PNAE, não possui nenhum artigo específico sobre a atuação das merendeiras ou manipuladores de alimentos – sendo essa última expressão objeto de crítica neste artigo. Apesar de essas mulheres exercerem importante papel e serem reconhecidas como sujeitos do processo de formação, segundo o dispositivo legal, elas não ganham representação no marco legal. Porém, a referida lei ressalta a responsabilidade do FNDE de capacitar os sujeitos envolvidos na execução da alimentação escolar:

Artigo 16. Competem à União, por meio do FNDE, autarquia responsável pela coordenação do PNAE, as seguintes atribuições: [...]

VI - Cooperar no processo de capacitação dos recursos humanos envolvidos na execução do PNAE e no controle social (BRASIL, 2009).

A merendeira, pertencendo ao grupo de sujeitos envolvidos na execução do PNAE, deve receber capacitação promovida pelo FNDE no âmbito do Programa conforme previsto em Lei. A capacitação dessas profissionais pode ocorrer, por exemplo, via nutricionistas. No *Manual de apoio para atividades técnicas do nutricionista no âmbito do PNAE* (BRASIL, 2018a), documento que norteia a atuação do nutricionista do PNAE. Este profissional é instigado a agir em parceria com a comunidade escolar, fortalecer e disseminar as ações e ideias sobre EAN na escola.

De acordo com a Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas nº 465/2010 (CFN, 2010), que dispõe sobre as atribuições do nutricionista da alimentação escolar, destaca-se, em relação à capacitação:

Art. 3º Compete ao nutricionista, vinculado à Entidade Executora, no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE), exercer as seguintes atividades obrigatórias: [...]

IV. Propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar, inclusive promovendo a consciência ecológica e ambiental, articulando-se com a direção e com a coordenação pedagógica da escola para o planejamento de atividades com o conteúdo de alimentação e nutrição;

VI. Planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição dos alimentos, zelando pela quantidade, qualidade e conservação dos produtos, observadas sempre as boas práticas higiênico-sanitárias;

X. Orientar e supervisionar as atividades de higienização de ambientes, armazenamento de alimentos, veículos de transporte de alimentos, equipamentos e utensílios da instituição;

Art. 4º Compete ao nutricionista, vinculado à Entidade Executora, no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE), exercer as seguintes atividades complementares:

I. Coordenar, supervisionar e executar ações de educação permanente em alimentação e nutrição para a comunidade escolar;

- IV. Participar do recrutamento, seleção e capacitação de pessoal que atue diretamente na execução do PAE;
- V. Participar de equipes multidisciplinares destinadas a planejar, implantar, implementar, controlar e executar políticas, programas, cursos, pesquisas e eventos na área de alimentação escolar;
- VII. Colaborar na formação de profissionais na área de alimentação e nutrição, supervisionando estagiários e participando de programas de aperfeiçoamento, qualificação e capacitação (CFN, 2010, s.p.).

Conforme amparado em legislação, a capacitação de merendeiras, além de ser essencial para a boa execução do PNAE, deve ser uma ação articulada entre gestores da alimentação escolar e nutricionistas. Cada escola e município possui uma realidade que é conhecida pelo nutricionista. Reconhece-se o papel cultural desempenhado pelo formador, na mesma medida em que se silencia quanto ao sujeito que lida diretamente com a cozinha da escola. Além disso, de acordo com as atribuições previstas na Resolução CFN nº 465/2010 (CFN, 2010), o nutricionista trabalha em um conjunto de ações técnicas do PNAE, se envolvendo em diversas atividades da alimentação escolar.

O nutricionista, enquanto responsável técnico do PNAE, deve trabalhar em conjunto com a área da educação, promovendo a articulação entre os saberes da saúde com os saberes educacionais. Ao articular e compor essas interlocuções, o nutricionista ressignifica a sua atuação para uma possibilidade de transformação social.

Todas as atribuições do nutricionista e o fato dele estar inserido no contexto escolar e do município, conhecendo a sua realidade e atuando no microcosmo, o habilita como um importante agente de capacitação dos sujeitos envolvidos na alimentação escolar. A capacitação das merendeiras é uma das atribuições do nutricionista do PNAE. Cabe ao FNDE promover ações que habilitem e instiguem os nutricionistas nessa tarefa, ressaltando que a capacitação não deve focar apenas nas questões sanitárias, mas também fortalecer o papel da merendeira enquanto educadora alimentar e nutricional.

Investimentos governamentais são necessários para a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas que incentivem a promoção e a manutenção da alimentação adequada e saudável no ambiente escolar. Ênfase deverá ser dada ao financiamento adequado na execução do Programa e na formação continuada dos atores envolvidos com a coordenação e a execução das ações de EAN (SILVA; MONEGO; SOUSA; ALMEIDA, 2018, p. 2679).

A capacitação de nutricionistas implica não só a revisão das suas atribuições legalmente previstas, como também a reflexão sobre o alcance de uma educação alimentar e nutricional pautada pela legislação do PNAE (BRASIL, 2009; 2020a) e pelo *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012). Esses

documentos reforçam a importância dos saberes multiprofissionais, transversais e interdisciplinares, possibilitando a criação de um olhar mais sensível do nutricionista para os profissionais da comunidade escolar, destacando-se as merendeiras.

A qualificação das merendeiras, não só em termos operacionais, mas também em relação ao processo pedagógico que envolve a oferta da alimentação escolar, é item de suma importância para a efetivação da educação alimentar e nutricional prevista no PNAE. A qualificação periódica das merendeiras possibilita uma alimentação escolar de qualidade e o cumprimento de uma das diretrizes do Programa (PINHO; MARTÍNEZ, 2016).

Para Santos (2016), a capacitação em EAN dos atores envolvidos na promoção da saúde no ambiente escolar possibilita o compartilhamento de vivências e experiências, o embasamento teórico e a elaboração de estratégias para a promoção e oferta da alimentação adequada e saudável. Os cursos, oficinas e grupos de discussão devem estar baseados numa abordagem sócio construtiva e problematizadora, abandonando os modelos tradicionais e pouco dialógicos tão frequentemente utilizados. Para os autores, o nutricionista é o profissional habilitado para capacitar e sensibilizar os outros atores em EAN.

Kroth, Geremia e Mussio (2020), ao analisarem o PNAE enquanto Política Pública Saudável que se traduz em grandes retornos para a sociedade, sugerem mecanismos que devem estar articulados entre si para o aprimoramento e o fortalecimento do Programa. Dentre as ações indicadas, está a elaboração de um plano de capacitação técnica do PNAE para entes federados, envolvendo todos dos atores do Programa, tais como nutricionistas, merendeiras e professores. Segundo os autores, em tempos em que “[...] se discute muito o uso racional de recursos governamentais, priorizar políticas públicas com grande efeito multiplicador devem ser o caminho natural a ser seguido pelo setor público” (KROTH; GEREMIA; MUSSIO, 2020, p. 4073).

Entendemos que o trabalho concreto da merendeira, cujo perfil é muito próximo ao das trabalhadoras da cozinha em nosso país, intersecciona raça e gênero (JANUÁRIO *et al*, 2019), carregando marcas que a subalternizam em um contexto marcado pela colonialidade do pensamento, de modo que representa também a variedade de seu fazer do escopo do precariado (STANDING, 2017), cuja formação permanente, promovida por agentes externos pouca relação guarda com seu fazer cotidiano.

Elas ficaram de fora dos termos da Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), o que nos permite ler o seu não lugar, no campo do discurso, dos sujeitos que efetivamente programam a política pública no âmbito escolar. Muitas das passagens de opressão e violência pelos quais passam as mulheres e, em especial, as mulheres negras, no âmbito do trabalho surgem de

processos como esses, nos quais o sujeito ativo do processo é completamente invisibilizado. Esta é uma primeira violência, que autoriza outras dentro dessa relação. Nas duras palavras de Collins (2019, p. 99), elas reproduzem o lugar da mulher negra, em posição subalterna, como a mula do mundo: “Como objetos desumanizados, as mulas são máquinas vivas e podem ser tratadas como parte da paisagem”. A paisagem, no contexto escolar, contém uma cozinha e, nessa, está a merendeira que, quase como uma parte do maquinário e dos utensílios, não é contemplada como figura na lei que trata de sua própria formação.

5.1.3.2 Resolução/CD/FNDE nº 6/2020 e Resolução/CD/FNDE nº 20/2020: da redução à expressão técnica

A Resolução nº 6/2020 (BRASIL, 2020d) dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE e, embora represente um avanço, pois menciona textualmente as merendeiras, o faz ignorando todo o processo de produção do imaginário das mulheres que atuam nas cozinhas das escolas, que aparecem no dispositivo como manipuladoras de alimentos, uma redução do sujeito e de seu papel na comunidade escolar à letra fria da lei. Ao analisar esta legislação, é possível verificar que a atuação da merendeira é abordada nos seguintes artigos:

Art. 14 É de responsabilidade da Seduc, da Prefeitura Municipal e da escola federal, no âmbito de sua respectiva jurisdição administrativa, mediante atuação coordenada dos profissionais de educação e do responsável técnico e demais nutricionistas, a inclusão da educação alimentar e nutricional – EAN no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa de maneira transversal o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas e habilidades que promovam modos de vida saudáveis, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

Art. 42 Cabe às EEx ou às UEx adotar medidas de controle higiênico-sanitário que garantam condições físicas e processos adequados às boas práticas de manipulação e processamento de alimentos na aquisição, no transporte, na estocagem, no preparo/manuseio e na distribuição de alimentos aos alunos atendidos pelo Programa. § 2º Deve haver capacitação periódica dos manipuladores de alimentos com vistas à implementação das boas práticas e dos POPs⁴¹ (BRASIL, 2020d).

No que tange a EAN, a referida resolução referencia que é necessária a atuação conjunta dos profissionais de educação e dos nutricionistas da alimentação escolar. Entendendo a merendeira como funcionária da educação, é possível verificar que a legislação reconhece seu

⁴¹ POPs: Procedimentos Operacionais Padronizados.

papel estratégico na implementação de ações de educação alimentar e nutricional integradas no processo de ensino e aprendizagem da escola.

Já o artigo 42 reforça a importância de medidas que garantam a oferta de uma alimentação saudável e dentro das condições higiênico-sanitárias adequadas. Para que isso ocorra, é fundamental que haja a capacitação de merendeiras, como abordamos no item anterior. Porém, neste artigo, que menciona explicitamente funções dos manipuladores de alimentos, há um alerta apenas para a questão técnica e higienista do trabalho das merendeiras, não havendo nenhuma menção sobre a sua atuação enquanto educadora da alimentação escolar. Para que a educação alimentar e nutricional seja efetiva, é primordial que as merendeiras estejam qualificadas, tanto na questão operacional quanto no que se relaciona com as questões educativas do seu trabalho, sendo reconhecidas como tal.

A Resolução nº 20/2020 (BRASIL, 2020e) altera alguns itens da Resolução nº 6/2020 (BRASIL, 2020d), mas a análise indicou que não houve alteração sobre os pontos abordados neste estudo.

5.1.3.3 Notas técnicas do PNAE: da invisibilidade normativa

O PNAE conta atualmente com quinze notas técnicas que têm, como objetivo, ratificar entendimentos, esclarecer a legislação do Programa, subsidiar o monitoramento e atender a demandas externas, como as do Ministério Público, denúncias, dentre outras. As notas técnicas (FNDE, 2021) são elaboradas pela Coordenação do PNAE e auxiliam na boa execução do Programa. Esses documentos estão disponíveis para acesso e consulta no site do FNDE. Abaixo segue quadro contendo a descrição das notas técnicas elaboradas pela Coordenação do PNAE:

Quadro 15 – Descrição das notas técnicas referentes ao PNAE elaboradas pela Coordenação do PNAE

Notas Técnicas	Descrição
Nota Técnica nº 2139545/2020	Alterações dos aspectos de Alimentação e Nutrição e da Agricultura Familiar dispostos na Resolução CD/FNDE nº 20, de 2 de dezembro de 2020
Nota Técnica nº 1894784/2020	Atualização das recomendações para o planejamento de cardápios das creches atendidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE
Nota Técnica nº 1894673/2020	Atualização das recomendações acerca da alimentação vegetariana no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE
Nota Técnica nº 1897361/2020	Alterações dos aspectos da Agricultura Familiar da Resolução CD/FNDE no 6, de 8 de maio de 2020
Nota Técnica nº 1879810/2020	Alterações dos aspectos de Alimentação e Nutrição e de Segurança Alimentar e Nutricional da Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020
Nota Técnica Nº 5007/2016	Especificação de gêneros alimentícios para o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE

Nota Técnica nº 5006/2016	Aquisição de água mineral envasada pelo PNAE
Nota Técnica nº 5004/2016	Esclarecimentos sobre a aquisição de gêneros alimentícios para o PNAE diretamente da Agricultura Familiar
Nota Técnica Nº 5003/2016	Aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar
Nota Técnica nº 5002/2016	Controle de Estoque de alimentos no PNAE
Nota Técnica nº 03/2014	Repasse financeiro do PNAE para o Programa Mais Educação
Nota Técnica nº 02/2014	Aquisição de leite em pó para a alimentação escolar
Nota Técnica nº 04/2013	Inclusão de pescado na alimentação escolar
Nota Técnica nº 01/2013	Obrigatoriedade da pasteurização do leite para aquisição e oferta na Alimentação Escolar
Nota Técnica nº 02/2012	Regulamentação de cantinas escolares em escolas públicas do Brasil
Nota Técnica nº 01/2012	Posicionamento da Coordenação Geral do Programa de Alimentação Escolar a respeito da aquisição de suco de laranja para a alimentação escolar
Nota Técnica nº 01/2011	Posicionamento da COTAN em relação às bebidas à base de frutas em substituição à fruta na alimentação escolar
Nota Técnica nº 01/2009	Minuta sobre a parte de Nutrição da Resolução 38/2009

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do FNDE, 2021.

Ao analisar as notas técnicas, é possível verificar que não há nenhuma que aborde diretamente as funções ou papéis das merendeiras no Programa. Os documentos disponibilizados do ano de 2009 a 2020 abordam questões referentes aos alimentos, aos cardápios, à agricultura familiar, dentre outros temas. Mas, até o momento, não incluíram nenhum assunto referente à educação alimentar e nutricional, uma das diretrizes do Programa, e nem sobre a merendeira, que possui um papel estratégico para a boa execução do PNAE.

Notas técnicas que reforcem a importância da educação alimentar e nutricional para o PNAE e o papel educativo da merendeira podem colaborar com a melhoria da gestão do Programa e com o atendimento de suas diretrizes. A ausência de nota técnica sobre merendeira ou sobre EAN corrobora com a invisibilização desta profissional.

5.1.3.4 *Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar*

O *Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar* (BRASIL, 2014) é um documento financiado e publicado pelo MEC/FNDE. Foi elaborado pelo Centro Colaborador Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2014.

O material tem como objetivo principal “[...] fornecer embasamento teórico e científico subsidiando o planejamento e realização da formação de manipuladores de alimentos do PNAE” (BRASIL, 2014, p. 7). O material apresenta também sugestões de atividades práticas.

No capítulo 2, Formação de Manipuladores, o material traz uma reflexão sobre o papel de educador do manipulador de alimentos (BRASIL, 2014). Item importantíssimo, mas que poderia ser melhor explorado. Também aponta as atividades que podem ser desenvolvidas pelo manipulador de alimentos nas escolas. Segue quadro contendo a descrição das possíveis atividades do manipulador de alimentos disponível no material orientativo:

Quadro 16 – Descrição das possíveis atividades do manipulador de alimentos do PNAE

<ul style="list-style-type: none"> • Garantir aos escolares uma alimentação de qualidade, tanto no que se refere à questão nutricional quanto à higiênico-sanitária;
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na formação de hábitos alimentares saudáveis (papel de educador);
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir refeições, através do cumprimento dos cardápios, seguindo as fichas técnicas (receitas) e as boas práticas de manipulação;
<ul style="list-style-type: none"> • Ofertar a alimentação produzida, promovendo o consumo adequado dos alimentos;
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na aplicação de teste de aceitabilidade;
<ul style="list-style-type: none"> • Executar tarefas ligadas à área de pré-preparo e preparo de alimentos e distribuição de refeições, seguindo as instruções contidas no manual de boas práticas, entre elas: Recebimento, higienização e armazenamento dos alimentos, zelando pela qualidade dos mesmos; Controle de estoque (organização, validade e quantidade dos produtos); Controle de temperatura; Coleta de amostra; Higienização dos utensílios e equipamentos (quando não há um profissional específico); Higienização do ambiente (quando não há um profissional específico).
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar irregularidades do PNAE aos responsáveis legais, uma vez que também faz parte do controle social.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar* (BRASIL, 2014, p.15).

A elaboração e a divulgação de materiais, como o citado acima, contribuem para a formação da merendeira - nos materiais sempre tratada por manipuladora de alimentos - e também para o fortalecimento do seu papel dentro da escola. Sua função de educadora deve ser sempre reforçada tanto para a própria profissional como para os demais sujeitos do PNAE que tem acesso a esses documentos. A revisão e atualização deste material, lançado em 2014, pode colaborar com a valorização da merendeira.

5.1.3.5 Produtos técnicos dos CECANEs

O FNDE firma parcerias com universidades públicas federais por meio dos CECANEs para o desenvolvimento de produtos técnicos para o PNAE. Um dos produtos técnicos foi o desenvolvimento de uma metodologia de capacitação de merendeiras pelo CECANE UFRGS, no ano de 2007. Foram realizados cursos para 226 manipuladores vinculados à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em 2007 e 2008 (BRASIL, 2014).

Chaves (2011) realizou uma pesquisa sobre a capacitação de merendeiras, na perspectiva de educadoras e promotoras da alimentação saudável nas escolas, entre os processos de formação realizados pelos CECANEs. Ela verificou que existe uma valorização das merendeiras por meio da motivação e sensibilização, ocorrendo também a preocupação de estimular a reflexão sobre a própria prática, incentivando a criatividade frente às possibilidades de execução da alimentação. A autora reforça a necessidade de que as atividades de educação sejam permanentes, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades e atitudes dessas profissionais.

Camozzi, Monego, Menezes e Silva (2015, p. 36) destacam a importância de espaços que ofereçam educação permanente para merendeiras e outros sujeitos da comunidade escolar para o desenvolvimento de ações de promoção de alimentação saudável no ambiente escolar:

Parece evidente a necessidade de programas de educação permanente que abordem não somente temas relacionados à higiene na manipulação dos alimentos, como também formas de preparo, estrutura de cardápio, buscando a compreensão do papel do manipulador como agente promotor da alimentação saudável no espaço escolar, oferecendo preparações saudáveis e variadas, além de contemplar aspectos culturais do público consumidor, restringindo a oferta de alimentos com excesso de gordura, açúcar ou sal.

Atualmente não são mais firmados produtos técnicos que visem à capacitação de merendeiras. A coordenação do PNAE tem focado a capacitação de nutricionistas. Como o treinamento de merendeiras é uma das atribuições do nutricionista da alimentação escolar, conforme consta na Resolução CFN nº 465/2010 (CFN, 2010), o FNDE tem optado apenas pela formação destes profissionais. Como já discutimos acima, a falta de formação dedicada e específica para as merendeiras, dentro das ações do PNAE, subalterniza esses sujeitos em relação às nutricionistas.

Cabe o questionamento e a reflexão se não seria importante retomar a capacitação de merendeiras pelos CECANEs, que possuem arcabouço técnico, operacional e intelectual para realizar essa ação, podendo realizar capacitações periódicas de merendeiras, tanto no que se refere às questões sanitárias e higienistas, mas, especialmente, nas questões educativas, fortalecendo seu papel estratégico na promoção da alimentação saudável e adequada.

5.1.3.6 Concurso *Melhores Receitas da Alimentação Escolar*

O Concurso *Melhores Receitas da Alimentação Escolar* aconteceu em duas edições. A primeira edição ocorreu no ano de 2015 e a segunda em 2017. Consistiu na escolha, divulgação

e premiação de receitas culinárias elaboradas por merendeiras da alimentação escolar que atuam em escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2015; FNDE, 2017).

O objetivo do concurso foi “valorizar o papel das merendeiras e merendeiros na promoção da alimentação saudável e adequada no ambiente escolar e promover a mobilização da comunidade escolar para a temática da educação alimentar e nutricional” (BRASIL, 2015; FNDE, 2017).

A primeira edição contou com a inscrição de 2.433 merendeiras. Cinco tiveram suas receitas premiadas e receberam o valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) cada, além de uma viagem para Santiago do Chile com duração de uma semana. A segunda edição recebeu 2.252 inscrições. Foram premiadas quinze merendeiras com valores pagos em dinheiro e, para as primeiras colocadas, além do dinheiro, viagens internacionais. As receitas premiadas, tanto da primeira quanto da segunda edição, deram origem a duas publicações do FNDE.

Esta ação, promovida pela Coordenação do PNAE, foi um projeto totalmente voltado para as merendeiras. Acreditamos que ações como essa ajudam a dar visibilidade para essas profissionais, sendo uma forma de valorização e reconhecimento do seu trabalho. Mas, precisamos questionar a abrangência dessa ação. E se, de fato, conseguem melhorar o trabalho das merendeiras. Para isso, seriam necessários estudos e pesquisas capazes de abordar em específico o impacto dessas ações.

5.1.3.7 *Super Merendeiras*

O *reality show Super Merendeiras* foi um programa de televisão desenvolvido pelo FNDE com apoio do Banco do Brasil. Ocorreu no ano de 2018, mostrando uma competição entre as dez vencedoras da primeira e da segunda edição do concurso *Melhores Receitas da Alimentação Escolar* (BRASIL, 2015; FNDE, 2017).

O programa foi exibido pelo canal de televisão TV Escola e disponibilizado também no canal do YouTube sob o comando do ator Eri Johnson. Foram treze episódios, sendo que, em cada um, uma profissional deixava o programa e outra ganhava um prêmio no valor de um mil reais, muito semelhantes aos diversos produtos televisivos de competição culinária que preenchem as grades das TVs brasileiras.

Ações como os concursos e o *reality show* são importantes para dar visibilidade ao trabalho das merendeiras. Isso pode ajudar na valorização do seu papel. Porém, acreditamos que esse tipo de ação pode também destacar o seu papel de cozinheira. Essas ações focam na preparação de receitas saborosas e saudáveis, que é uma função extremamente importante da

merendeira. Mas, não dão destaque para o seu papel como sujeito integrante da escola enquanto educador.

Além disso, é necessário avaliar o alcance desse tipo de ação e se realmente desperta o interesse das merendeiras e do público em geral.

Para entender o impacto deste programa na vida das merendeiras, tanto das participantes quanto das não participantes, é necessário realizar estudos e pesquisas. Importante entender se há também algum impacto não só na vida das merendeiras, mas no olhar daqueles que podem interferir no seu trabalho, melhorando sua qualidade de vida ou fortalecendo sua profissão, além, é óbvio, de questionar o alcance de uma produção dessa natureza em um canal de baixíssima audiência, como a TV Escola.

O que podemos, sem dúvida, afirmar é que, diferentemente dos dispositivos legais analisados até aqui, o recurso à identidade se faz presente. Trabalha-se com o modo como os sujeitos produzem sua identificação temporária a um grupo, as merendeiras, fazendo-se alusão à produção de seu imaginário como personagem importante na comunidade escolar. Não são somente merendeiras, mas supermerendeiras, numa evidente produção de linguagem de empoderamento social (HALL, 2009; CASTORIADIS, 1982; BERTH, 2019).

5.1.3.8 *Jornada de Educação Alimentar e Nutricional*⁴²

Visando fortalecer a EAN no ambiente escolar e a inclusão da temática no processo de ensino e aprendizagem, a Coordenação Geral do PNAE tem implementado algumas iniciativas que envolvem diversos sujeitos do Programa. Uma das ações é a *Jornada de Educação Alimentar e Nutricional*, que ocorre anualmente desde 2017. A Jornada consiste na seleção, divulgação e publicação das ações de EAN executadas nas escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental, incentivando o debate e a prática no ambiente escolar, de maneira a dar visibilidade àquelas já desenvolvidas nas escolas públicas.

A *Jornada* suscita o propósito pedagógico de chamar a atenção e debater, de forma estimulante e criativa, sobre as temáticas da alimentação saudável, prevenção da obesidade e cultura alimentar. Cada edição da *Jornada* acontece ao longo do ano letivo, em etapas, cada uma com um tema diferente para o desenvolvimento de uma ação.

⁴² Importante esclarecer que uma das autoras deste trabalho atua diretamente no planejamento e na execução da Jornada de EAN, acompanhando este projeto desde o início de sua implantação. Então, a análise deste item vem permeada com o olhar de uma pessoa que está totalmente envolvida neste projeto.

Neste momento, pretendemos trazer uma análise do tema “Merendeira como agente transformadora da alimentação escolar”, que foi trabalhado em 2019, na terceira edição da *Jornada*.

Para cada tema proposto na Jornada, materiais foram disponibilizados aos participantes para subsidiá-los no planejamento e na execução de uma atividade de EAN. A equipe da Coordenação do PNAE, responsável pela *Jornada*, gravou vídeos com especialistas no tema, disponibilizou livros, legislação, manuais, cartilhas e qualquer material que pudesse servir de apoio ao participante.

Foram encaminhados, pelos participantes, 520 relatos com fotos de atividades de EAN realizados pelas escolas com foco nas merendeiras. Destes, foram selecionados cinco para comporem a publicação *Melhores Relatos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II* (BRASIL, 2020f).

Os relatos selecionados descrevem as atividades realizadas pelas escolas, tais como: apresentação de receitas ancestrais reproduzidas pelas merendeiras e que são servidas na alimentação escolar; ações para conhecer a merendeira, já que “[...] a maioria dos educandos não sabia o nome da merendeira, se referindo a ela como a ‘tia do lanche’” (BRASIL, 2020f, p. 33) e homenagens para as merendeiras, como preparação de lanches feitos pelos alunos, declamação de poesias, entrega de cartas de agradecimento e exposição de cartazes ressaltando a importância da merendeira. Também foram feitos jogos lúdicos entre merendeiras e alunos. Outro relato descreveu a realização de entrevistas com as merendeiras e, após isso, a confecção de um livro sobre a biografia de uma delas.

Após a leitura dos relatos, é possível verificar que essas atividades valorizam as merendeiras, dando um papel de destaque para a sua atuação tanto na preparação de uma alimentação saudável, quanto na função de educadora.

Todas as atividades envolveram a comunidade escolar com a participação das famílias dos estudantes, professores, direção da escola, criando possibilidades de reconhecimento e valorização da merendeira. Ao colocar a merendeira como protagonista de atividades pedagógicas, contribui-se com a conscientização e valorização do seu papel enquanto educadora, tanto para si quanto para os demais membros da comunidade escolar.

Ações como as propostas pela *Jornada* de EAN criam espaços potentes de reflexão quanto ao papel das merendeiras nas escolas públicas, podendo contribuir para a sua valorização.

Em um estudo realizado por Lourenção (2019) em Centros Municipais de Educação Infantil do município de Lavras, Minas Gerais, utilizou-se a *Jornada* de EAN como um dos

módulos da intervenção educativa, a fim de qualificar diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e auxiliares de serviços gerais. Concluiu-se que o programa de intervenção alimentar e nutricional proposto foi eficaz para a melhoria do conhecimento sobre alimentação e nutrição das educadoras.

Para que essas ações sejam efetivas, devem ser propostas e trabalhadas de forma contínua pelo FNDE, incentivando as escolas a participarem e desenvolverem atividades de EAN com toda a comunidade escolar. É necessário que haja também iniciativas que contribuam para a adesão de um maior número de escolas participantes, fortalecendo a EAN no ambiente escolar e contribuindo para a valorização das merendeiras.

5.1.3.9 Quarta capa dos livros didáticos

Desde 2016, as capas dos livros distribuídos pelo PNLD contêm ilustrações e mensagens que promovem a alimentação adequada e saudável. Buscando despertar o interesse e gerar reflexão com a proposta da inclusão da EAN nas escolas, cada quarta capa de cada componente curricular aborda um tema mobilizador específico. A intenção é que cada tema possibilite gerar diálogos entre a comunidade escolar. Assim, propomos, neste item do artigo, verificar se algum tema vinculado ao papel da merendeira já foi trabalhado em alguma capa.

As ilustrações e mensagens contidas nas capas dos livros distribuídos pelos PNLDs de 2016 a 2020 tratam de várias temáticas da educação alimentar e nutricional, que vão desde cultura alimentar, sistema alimentar, hábitos alimentares saudáveis até outras questões, que envolvem relações humanas e sustentabilidade.

Melgaço (2021), ao pesquisar as questões ambientais entrelaçadas com a alimentação adequada e saudável nas quartas capas dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2018 – Ensino Médio, verificou que os temas abordados propiciam espaços para reflexões e discussões de temas da Educação Ambiental e sustentabilidade, tais como relações de produção, consumo e crise ambiental, identidade de gênero, relações de pertencimento com a natureza e a sociedade, dentre outros. Para a autora, as mensagens contidas nas quartas capas dos livros didáticos ajudam a construir um espaço dialógico entre temas que são fundamentais para a formação dos escolares, possibilitando uma educação democrática e libertadora.

Ao analisar aspectos que permeiam o PNLD, Di Giorgi *et al.* (2014) situaram o livro didático como elemento importante na formação e ampliação do capital cultural do aluno e, de forma estendida, de sua família, especialmente no que se refere aos escolares que pertencem às camadas mais desfavorecidas da sociedade e que podem ter um acesso prejudicado a livros.

Além disso, os autores consideram que os livros didáticos constituem um excelente recurso didático e pedagógico para os professores.

Greenwood e Fonseca (2016) descreveram como a EAN se apresenta dentro do livro didático da Educação Básica, visualizando espaços e caminhos que possibilitam a sua otimização. Os autores indicam que os espaços de produção e utilização dos livros didáticos, como as instâncias governamentais, editoras e escolas públicas, contribuem potencialmente para que o aluno da escola pública tenha acesso a EAN. Deve haver diálogo e interação para que a EAN presente nos livros seja otimizada. Os livros podem oferecer questionamentos que instiguem a discussão sobre a alimentação escolar, facilitando e fortalecendo o processo educativo em alimentação e nutrição dentro da escola local.

Considerando a dimensão do PNLD e a sua importância para a formação dos escolares, o livro didático pode ser um instrumento importante para a promoção da alimentação adequada e saudável e para bons hábitos de vida. O espaço proporcionado pelas quartas capas para a geração de reflexões sobre essas temáticas tem se constituído como uma importante ferramenta de educação alimentar e nutricional.

Esse espaço pode ser estratégico para se trabalhar a importância da merendeira para o PNAE, destacando o seu papel estratégico como educadora. Ainda não foi feita uma capa contendo uma mensagem específica sobre as merendeiras. Na capa “É gostoso comer com os amigos na escola”, distribuída por meio do PNLD 2019 para os anos iniciais do ensino fundamental, há a figura de duas merendeiras, uma servindo as crianças no refeitório e outra dentro da cozinha, observando. Apesar delas aparecerem nesta ilustração, o tema da capa propicia a reflexão sobre comer em companhia e não tem, como temática principal, o papel ou a importância da merendeira na escola.

A inclusão da temática que envolve a merendeira na quarta capa do livro didático pode ser, então, uma boa estratégia para se debater a importância dessa profissional para o PNAE e para gerar reflexões sobre o seu papel para e na comunidade escolar.

5.1.3.10 Questionário de Monitoramento do PNAE

A Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar (CGPAE) do FNDE possui, em sua estrutura organizacional, uma coordenação específica de monitoramento e avaliação do Programa. Segundo a Resolução CD/FNDE nº 6/2020, o monitoramento do PNAE tem periodicidade permanente e visa corrigir possíveis distorções, aprimorar a gestão e

subsidiar a sua avaliação por meio de levantamento de dados, análise e sistematização de informações, além de verificação da execução do Programa (BRASIL, 2020d).

Esta coordenação verifica a conformidade da execução do PNAE *in loco* e à distância por meio de questionários, entrevistas e observações, levando em consideração a legislação vigente e os seguintes aspectos: financeiro, compras da agricultura familiar, controle social e segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2015).

Durante a visita de monitoramento, é aplicado um questionário com as merendeiras composto por treze perguntas, conforme descrição abaixo:

Quadro 17 – Descrição das perguntas que compõem o monitoramento do PNAE feito pelo FNDE

Perguntas
Dispõem de plano de carreira e remuneração?
Consideram que as condições de trabalho (materiais, mobiliário, equipamentos, ambiente e organização) são adequadas, ou seja, proporcionam conforto, segurança e desempenho eficiente?
A Prefeitura (ou Governo do Estado) solicita a realização de exames para controle da saúde periodicamente?
O(s) Atestado(s) de Saúde Ocupacional (ASOs) está/estão disponível/disponíveis na escola?
Considera(m) que a quantidade de manipuladores é suficiente?
Segue(m) o Manual de Boas Práticas (MBP)?
Segue(m) os Procedimentos Operacionais Padronizados (POPs)?
Segue(m) as Fichas Técnicas de Preparação (FTPs)?
Usa(m) o(s) cabelo(s) preso(s) e protegido(s) por rede(s) e/ou touca(s) como Equipamento(s) de Proteção Individual (EPI(s))?
Conta(m) com uniforme(s) (luvas, avental(is) e botas ou sapatos fechados) como Equipamento(s) de Proteção Individual (EPI(s))?
Lava(m) cuidadosamente as mãos, praticando a antissepsia e demais hábitos de higiene antes e após a manipulação?
Retira(m) os adornos (brincos, pulseiras, alianças, relógios, colares, anéis ou <i>piercings</i>)?
Recebe(m) capacitação periódica em higiene e saúde?

Fonte: Elaborados pelos autores a partir de dados do sistema interno do FNDE, 2021.

As perguntas estão relacionadas às legislações que envolvem a execução do PNAE e as normas que regulamentam a profissão de manipuladores de alimentos. Desta forma, as perguntas querem verificar se estão sendo cumpridos os seguintes normativos: Parecer 9/2010 e a Resolução N.º 5/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública (BRASIL, 2010a, 2010b); RDC ANVISA n.º 216/2004 (BRASIL, 2004); Norma Regulamentadora NR 7 (Exames Médicos) do Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional, publicada pela Portaria do Ministério do Trabalho n.º 3.214/1978 (BRASIL, 1978); Portaria SVS/MS n.º 326/1997 (“Documentação”) do Anexo II da RDC ANVISA n.º 275/2002 (BRASIL, 1997, 2002); Resolução/CD/FNDE n.º 6/2020 (BRASIL, 2020d).

Considerando que a alimentação adequada e saudável é um direito fundamental do ser humano (BRASIL, 1988), o PNAE busca garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes nas escolas. A garantia da segurança alimentar e nutricional dos escolares depende de uma série de procedimentos que devem ser rigorosamente seguidos durante todo o processo que envolve a manipulação dos alimentos. Esses procedimentos estão descritos em uma série de regulamentos e legislações, cabendo ao FNDE estar atento e monitorar o cumprimento destas normas. As questões nutricionais e higiênico-sanitárias da alimentação escolar estão intrinsecamente envolvidas com as merendeiras, que devem utilizar técnicas de preparo dos alimentos adequadas, zelando pela saúde dos escolares. A execução da alimentação escolar deve ser avaliada e monitorada pela equipe do PNAE/ FNDE, assim como pelos nutricionistas do Programa e pelas entidades executoras.

Percebe-se a preocupação com as questões higiênico-sanitárias da alimentação escolar nas treze perguntas voltadas para as merendeiras que constam no monitoramento. Porém, não há nenhuma pergunta direcionada à função da merendeira enquanto educadora. Este pode ser um indicativo da invisibilização desse papel da merendeira pelo Programa.

5.1.4 Considerações finais

A partir da análise dos documentos e projetos do PNAE que envolvem a merendeira, podemos perceber que o Programa possui arcabouço legal e espaço para fortalecer e valorizar essa importante profissional promotora de alimentação saudável e adequada no ambiente escolar, mas, que, de muitas formas, reforça o processo de invisibilização das merendeiras.

Para Recine (2017), as ações de educação alimentar e nutricional no cotidiano escolar têm sido fomentadas a partir de iniciativas do PNAE, como a *Jornada de Educação Alimentar e Nutricional* e mensagens sobre os temas de alimentação e nutrição nas quartas capas dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD.

Porém, no que concerne às merendeiras, a análise sugere que, apesar de parecer haver uma predisposição e vontade da Coordenação do PNAE em reconhecer e valorizar as merendeiras, as ações ficam mais voltadas para as tentativas de comunicação com o grupo (*Reality Shows*, Concursos) do que para a inscrição no discurso oficial, muito menos focado na representação e mais num certo senso comum da representatividade. As merendeiras estão de alguma forma representadas em algumas ações, como no concurso *Melhores Receitas da Alimentação Escolar* e no *reality show Super Merendeiras*. A presença das merendeiras nesses projetos pode significar que a sua ausência foi suprida, mas a sua presença continua

problemática no que se refere ao discurso oficial: ora ficam de fora, ora são tratadas de forma despersonalizada e muito distante do arranjo identitário que as situa socialmente como grupo, merendeiras.

A opção por manipuladora de alimentos, no trato frio dos dispositivos legais, e de merendeira, quando se pretende uma aproximação com esta profissional, revela, no mínimo, um desconhecimento por parte de quem está elaborando esses documentos da importância de se ver como parte de um grupo. Outros sujeitos da educação, como os professores, não são conhecidos de outra forma, na lei e na comunicação são tratados da mesma maneira.

A discussão de representação e representatividade pode ser levada para dentro do PNAE. A ausência de sujeitos sociais nos documentos e projetos do PNAE deve ser criticada, especialmente quando o contexto dessas pessoas está atrelado à minoria em representação. Ou seja, o grupo social é constituído por mulheres negras e de baixa renda. Apesar desse estrato social se constituir em um grupo populacional gigante no Brasil, é minoria social em termos de representação.

O processo de terceirização, com a extinção do cargo público de merendeira, configura a sua desvalorização (PINHO; MARTÍNEZ, 2016). As merendeiras são identificadas, nos contratos terceirizados, como manipuladoras de alimentos, e o fato de não as identificar como merendeiras colabora com a crescente diminuição da identidade destas profissionais com o cargo. Os autores do estudo indicam que, apesar de não serem identificadas como “merendeiras”, elas são assim reconhecidas por todos os outros agentes escolares, bem como em outros estudos utilizados como referência.

Apesar da nomenclatura “manipulador de alimentos” soar para alguns um tanto mais profissional que merendeira, é importante pensar que a definição de manipulador de alimentos é restrita a uma função técnica, operacional e higienista. A merendeira não é apenas cozinheira ou manipuladora de alimentos, pois sua função vai além de preparar as refeições. Ela é também educadora, formando o elo entre o estudante e o alimento. Ao servir as refeições, a merendeira pode incentivar o estudante a se alimentar e orientá-lo na formação de bons hábitos alimentares.

Pensar na nomenclatura dessa profissional nos leva a refletir sobre as funções que estão destinadas ou que influenciam o seu fazer na escola e no Programa.

A representatividade tem papel central na formação de identidades e subjetividades. Desta forma, quando o PNAE representa a merendeira em projetos ou documentos como cozinheira ou como manipuladora de alimentos, excluindo a pluralidade do seu papel enquanto educadora, reforça seu estereótipo voltado apenas para o preparo do alimento e a higienização das áreas físicas. Isso contribui para o seu desprestígio social e a consolidação da sua função

enquanto sujeito subalterno. Ao reforçar estereótipos e a discriminação, o PNAE pode invisibilizar seus saberes.

A presença de documentos ou ações que fortaleçam o papel de educadora da merendeira também pode contribuir com a valorização dessa profissão e de melhores condições de vida e de trabalho. Existe uma preocupação quanto à prática do controle higiênico-sanitário da merendeira como manipuladora de alimentos. Mas, são poucas as ações que reforçam o seu papel de educadora.

O PNAE possui espaços que, se explorados, podem ser potentes para gerar a reflexão dos papéis das merendeiras e o fortalecimento da educação alimentar e nutricional. Capacitações ou cursos coordenados pelos CECANEs; continuidade de ações vinculadas com a Jornada de EAN; inserção de mensagens e ilustrações nas quartas capas dos livros didáticos; elaboração e divulgação de notas técnicas; inserção do papel de educadora da merendeira em legislação e avaliação e monitoramento desse papel são alguns desses espaços que podem contribuir para a representatividade das merendeiras no PNAE.

O incentivo à inclusão de temáticas da promoção da alimentação saudável e adequada, ao trabalho inter e transdisciplinar entre docentes e demais funcionários da escola e do envolvimento dos demais sujeitos do PNAE nos projetos político pedagógico dos estabelecimentos de ensino e o reconhecimento do papel da merendeira enquanto educadora são iniciativas que podem ser despertadas e propagadas por meio de ações do PNAE.

Insistimos em chamar atenção para a produção da subalternidade da merendeira. Insistimos por entender que esse processo não se constitui e nem desaparece de um dia para o outro. É necessário dizer, dizer de novo mais uma vez e sempre para sermos escutados. De outra forma, a linguagem que naturaliza a subalternidade, que vê essas mulheres como parte da paisagem da cantina da escola, jamais encontrará o contraditório, a crítica, e seguirá reproduzindo sua gramática excludente, que se materializa na exclusão dos sujeitos. Se ainda hoje precisamos lembrar aos membros dessa sociedade que racismo existe, as discriminações baseadas em classe social (hooks, 2000), o classismo, ainda precisa adentrar mais fortemente o debate. Podemos começar por chamar as mulheres que trabalham nas cozinhas das escolas por merendeiras, que é como elas se reconhecem e são reconhecidas.

5.2 Projetos político pedagógicos e ausências

Esta análise documental teve o intuito de verificar, nos PPPs das escolas em que as merendeiras entrevistadas atuam, a presença de possíveis atividades que possibilitassem a

integração e participação da merendeira, em especial nas atividades de educação alimentar e nutricional e em estratégias que abrangessem a alimentação adequada e saudável.

O PPP é o documento norteador da escola, elaborado anualmente, mas que deve estar em constante discussão e reavaliação. Nele constam o planejamento e a gestão do trabalho pedagógico. Além das questões pedagógicas, também trata da parte administrativa e política da escola. Tem, como finalidade, estabelecer estratégias para se alcançar os objetivos almejados, levando em consideração a realidade da comunidade escolar.

Para que não se torne um documento meramente burocrático, o projeto político pedagógico deve ser construído a partir de uma gestão participativa. O trabalho coletivo só se torna possível na presença de um ambiente democrático, onde os sujeitos não se sintam oprimidos ao propor ideias, ou, que realmente integre e escute toda a comunidade escolar (GUEDES, 2021).

Os nomes das escolas, assim como dos projetos que envolvem temáticas da educação alimentar e nutricional, não foram revelados neste trabalho com o objetivo de preservar a identidade das merendeiras. A exposição do nome das escolas e dos títulos destes projetos poderia permitir a identificação da merendeira. Para a identificação da escola, utilizou-se a letra “E” seguida pelo código de identificação da merendeira.

Foram analisados os PPPs mais recentes das escolas, que são os referentes ao exercício de 2020. Importante mencionar que, como o documento é elaborado no início do ano letivo, ainda não se previa o fechamento das escolas em decorrência da pandemia. Desta forma, a elaboração do PPP não levou em consideração e não sofreu alterações em razão do cenário imposto pela pandemia. Os projetos descritos estão em consonância com o funcionamento normal das escolas, o que é mais interessante para a análise proposta.

Abaixo consta tabela contendo a identificação das merendeiras, as escolas que atuam, se foi identificado algum projeto ou atividade de EAN no PPP e se há a descrição de alguma atividade envolvendo a merendeira:

Tabela 6 – Dados relativos à identificação das merendeiras, das escolas e a presença de atividades de EAN e com as merendeiras no PPP

Identificação das merendeiras	Identificação das escolas	Consta atividade de EAN	Consta atividade com merendeira
MC1	EMC1	Sim	Não
MC2	EMC2	Sim	Não
MC3	EMC3	Sim	Não
MT1	EMT1	Sim	Não
MT2	EMT2	Não	Não
MT3	EMT3	Sim	Não
MT4	EMT4	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A análise mais detalhada do PPP levou em consideração a presença ou não das atividades que se relacionam com a educação alimentar e nutricional, a descrição do projeto e a participação da merendeira nestas ações. Abaixo consta quadro contendo a análise dos PPPs:

Quadro 18 – Análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas

Identificação da escola	Análise do PPP
EMC1	Existe a descrição de um projeto com a temática da EAN que envolve atividades com a horta escolar. Como recurso humano para o desenvolvimento desta atividade, está descrita a participação de professores, alunos, coordenação, monitores e educadores sociais voluntários. Não há indicação da participação das merendeiras nesse projeto. Existe um outro projeto para valorização dos membros da comunidade escolar e conscientização do seu papel. Neste projeto, há a indicação de todos os funcionários da escola. Não é possível verificar se as merendeiras estão inseridas em alguma atividade.
EMC2	O PPP da escola indica brevemente apenas uma atividade que envolve a alimentação saudável. Não há detalhes sobre essa ação, apenas que é uma atividade de coordenação pedagógica coletiva.
EMC3	O PPP indica um projeto de alimentação saudável que tem como objetivo conscientizar e estimular o aprendizado sobre a qualidade da alimentação. Não a indicação dos participantes envolvidos neste projeto. Existem várias atividades que envolvem a comunidade escolar, mas nada específico para a merendeira.
EMT1	No PPP está descrito apenas que a escola realiza atividades com horta. Não há nenhuma descrição sobre essas atividades, se é um projeto e quais sujeitos envolve. Não há indicação da participação da merendeira.
EMT2	No plano de ação descrito no PPP desta escola, no que se refere à cozinha, estão explicitados os seguintes objetivos: preparo e entrega da alimentação escolar e a limpeza da cozinha. Não há nenhum indicativo da participação das merendeiras em ações de EAN ou em outras atividades pedagógicas. Há apenas menção nesse plano de ação de reativar a horta, mas não há nenhum projeto que envolva alimentação saudável.
EMT3	O PPP descreve um projeto que envolve o plantio e cultivo da horta. Em um dos objetivos desta ação, consta a utilização das hortaliças na preparação do lanche com o envolvimento dos servidores. Porém, não há detalhes sobre quem são esses sujeitos e as tarefas a serem desempenhadas. Pode-se supor que as merendeiras utilizarão as hortaliças na alimentação escolar e, se assim for, não configura uma ação de educação alimentar e, sim, uma tarefa restrita à cozinha, ao preparo dos alimentos.
EMT4	Há a descrição de um projeto sobre alimentação saudável no PPP. São descritos os objetivos, as atividades e os sujeitos envolvidos. Neste caso, apenas os professores estão indicados, não há menção da participação da merendeira nesta atividade e nem em outro projeto.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Apesar de praticamente todas as escolas apontarem para a importância do envolvimento da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas, não há indicação explícita da participação das merendeiras em nenhuma iniciativa. Nem mesmo nos projetos que envolvem a temática da educação alimentar e nutricional há a menção da merendeira como participante da atividade, muito menos como educadora.

As atividades de EAN, embora apareçam em seis dos sete PPPs avaliados, não estão claramente descritas em todos os documentos, não sendo possível avaliar se seguem os

princípios indicados no *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional* (BRASIL, 2012). Alguns indicam a presença de atividades de EAN, mas de forma muito breve e simplificada. Não há indicação explícita da transdisciplinaridade da EAN no currículo escolar, conforme preconizado pela Portaria Interministerial nº 1.010/2006 (BRASIL, 2006).

Barbosa *et al.* (2013) consideram que a alimentação escolar é uma estratégia eficiente de promoção da cidadania e autonomia dos estudantes. Deve ser inserida por meio de uma educação alimentar e nutricional desenvolvida de modo curricular para discussão no ambiente escolar. Os autores sugerem que todas as áreas do conhecimento e todos os profissionais da escola podem contribuir e, embora não seja simples, o tema alimentação deve compor o projeto pedagógico das escolas a fim de garantir o trabalho transdisciplinar entre docentes e demais profissionais.

A análise sugere que há um silenciamento das merendeiras nos PPPs avaliados. Além disso, a forma simplificada com que muitos documentos abordam projetos com a temática da EAN e até mesmo a ausência desses temas nos projetos indicam que a educação alimentar e nutricional pode não estar sendo trabalhada ou, ao menos, que está sendo abordada de forma insatisfatória nas escolas.

Ao identificar a prevalência e os fatores associados à adesão à alimentação escolar de estudantes, Valentim *et al.* (2017) verificaram baixa adesão em decorrência de diferentes fatores. Para os autores, os achados corroboram com vários estudos que também indicaram prevalências baixas de adesão à alimentação escolar pelos alunos de diferentes faixas etárias. Acreditar que a alimentação escolar é saudável foi um motivo relevante, constatado neste estudo, para aumentar a adesão. O incentivo ao seu consumo e a realização de práticas de educação alimentar e nutricional podem contribuir com esse cenário. De acordo com os autores, oferecer “[...] alimentação saudável a todos os estudantes de escolas públicas é uma proposta relevante, porém conseguir adesão universal é um desafio ainda não alcançado pelo PNAE” (VALENTIM *et al.*, 2017, p. 4). A inclusão de ações de EAN no PPP das escolas pode contribuir com o aumento da adesão à alimentação escolar.

A educação alimentar e nutricional necessita da integração dos sujeitos envolvidos e dos espaços sociais da escola, da transdisciplinaridade e de ações que sejam desenvolvidas de forma curricular, estando previstas no projeto político pedagógico da escola. É imprescindível validar não só a importância da integração das merendeiras nas atividades pedagógicas e o reconhecimento do espaço da cozinha-refeitório como local de aprendizagem, mas também que esse conteúdo esteja presente no PPP das escolas.

A educação alimentar e nutricional, enquanto investimento público que contribui para a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável e para a construção de um país mais saudável, deve ser prioridade governamental, especialmente para os setores e sujeitos capazes de promover ações educativas na área de alimentação. Para tanto, a EAN deve fazer parte do projeto político pedagógico das escolas e as merendeiras devem ajudar na elaboração deste documento, assim como devem estar presentes nas ações propostas.

Além de favorecer a valorização do papel da merendeira e contribuir com o fortalecimento da EAN, a inclusão no PPP contribui com a gestão participativa e democrática nas escolas.

A gestão da escola, em conjunto com a comunidade escolar, deve planejar e executar ações de educação alimentar e nutricional alinhadas ao *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional* (BRASIL, 2012), de modo que estas constem no PPP, conforme recomendado pela Portaria Interministerial nº 1.010/2006 (BRASIL, 2006). As merendeiras devem ser integradas como sujeitos atuantes, tanto na elaboração do PPP quanto em atividades de EAN. O PPP também deve ser um documento capaz de reconhecer e fortalecer o papel de educadora das merendeiras, bem como reconhecer o espaço da cozinha e do refeitório como lugares de aprendizagem e conhecimento, propiciando a transversalidade do tema alimentação no currículo escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve a intenção de compreender os papéis das merendeiras no âmbito do PNAE, reconhecendo que estas não se limitam a um sujeito que desenvolve uma atividade restrita aos espaços da cozinha e refeitório escolar a partir das narrativas de merendeiras de escolas públicas do DF.

Ainda que este estudo tenha chegado ao fim, compreendo que as reflexões aqui levantadas, referentes ao papel e a importância das merendeiras para o PNAE e para os escolares, não se esgotaram. Espero, com isso, que novas pesquisas, tendo a merendeira como sujeito, sejam realizadas, de modo a contribuir com o reconhecimento desta importante agente de educação e saúde, cujo papel é relevante na formação dos escolares.

Foi possível verificar, a partir dos achados desta pesquisa, que as merendeiras constituem um grupo formado majoritariamente por mulheres da cor/raça parda ou negra e pertencentes às classes sociais C, D e E. A invisibilidade e a subalternidade atravessam a ocupação das merendeiras. O trabalho de merendeira está permeado pelas desigualdades de classe, gênero e raça existentes, as quais se perpetuam pela formação social brasileira. As marcas do passado escravocrata e racista permanecem vivas nas estruturas social, econômica e política do nosso país, e isso influencia a forma como nos relacionamos e como enxergamos o outro.

O racismo estrutural está impregnado nas políticas, instituições e práticas brasileiras. Cabe ao PNAE estar atento aos seus normativos e às suas iniciativas para que não sejam reprodutores do discurso hegemônico. Que sejam introduzidos novos debates, narrativas e reflexões que possibilitem ao Programa entender como os grupos subalternos, o racismo e o sexismo se relacionam com esta política pública. É urgente romper com o modelo de manutenção colonial e com o silenciamento e o apagamento dos grupos não hegemônicos, aqui representados pelas merendeiras.

O serviço na cozinha é naturalizado como um trabalho essencialmente feminino, como um lugar social destinado à mulher na sociedade patriarcal, sendo explorado, antes, pelo senhor de escravizados (com as mulheres negras trabalhando como cozinheiras na Casa-Grande) e, atualmente, pela precarização do trabalho. Essa realidade contribui ainda mais para tornar o trabalho, bem como o sujeito que o executa, invisíveis e subalternos.

A análise das narrativas permitiu perceber que a necessidade do trabalho é o eixo fundante do ingresso na profissão de merendeira. A vulnerabilidade socioeconômica vivida por

essas mulheres indica a entrada na profissão por necessidade, não por escolha. O trabalho é tido como meio de sustento.

O trabalho das merendeiras é afetado por várias questões, como as alterações nos normativos do PNAE e o vínculo trabalhista. A terceirização das merendeiras, movimento crescente no GDF, implica em diferenças significativas nas condições de trabalho e nos papéis que desempenham na escola. Além de colaborar com o aumento da desigualdade social, a terceirização contribui com a precarização do trabalho, com a desvalorização do trabalhador e a invisibilidade da sua função. A terceirização também veio acompanhada pela definição da nomenclatura do cargo de merendeira como manipulador de alimentos. Esse nome acaba por reforçar o papel técnico e higienista, desconsiderando o potencial educativo da merendeira.

São muitos os entraves presentes nos trabalhos realizados pelas merendeiras que podem levar ao adoecimento físico e psíquico. Problemas como falta de estrutura adequada da cozinha e da escola; pressão do tempo, número insuficiente de merendeiras e relações conflituosas com a gestão da escola e com outros funcionários são algumas das dificuldades advindas deste trabalho. A condição de vulnerabilidade e invisibilidade é, muitas vezes, imposta pela terceirização. A precarização é outro resultante da terceirização, implicando em baixa remuneração e jornada de trabalho mais extensa, o que afeta a dignidade e a autoestima da merendeira. Todos esses fatores acarretam o silenciamento das merendeiras dentro do contexto escolar, reforçando a posição de sujeito subalterno que elas ocupam. Enquanto sujeito subalterno, a sua participação na gestão escolar e o seu reconhecimento como educadoras e membros ativos da comunidade escolar ficam prejudicados. Fica evidente, então, que o trabalho das merendeiras apresenta aspectos e dificuldades relacionados às questões de gênero, classe e raça/etnia.

Como o seu lugar de fala está permeado por diversas opressões advindas das questões de subalternidade, raça/etnia e gênero, ocorre o silenciamento dos seus diversos papéis e da sua valiosa contribuição no PNAE, na escola e na vida dos estudantes.

O trabalho é permeado por dores e prazeres. Essa dualidade é percebida nas narrativas das merendeiras. Apesar das dificuldades, o trabalho de merendeira proporciona diversas satisfações e alegrias. Além do prazer advindo do ato de cozinhar, um ofício que permite utilizar a criatividade, as merendeiras estão inseridas no contexto escolar e participam especialmente de um momento que envolve alegria e leveza, que é a hora do lanche. A atuação da merendeira envolve comida, o que por si só já é algo repleto de afeto, implicando a proximidade com os estudantes – o que contribui para a construção de vínculo entre essa profissional e os escolares. O contato diário e o vínculo estabelecido com os estudantes colocam a merendeira em um papel

primordial de educadora. Esse potencial de educadora da merendeira pode contribuir com as questões pedagógicas e sociais da escola, assim como para a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes.

Para a efetiva realização da educação alimentar e nutricional nas escolas, uma das diretrizes do PNAE, é necessário o desenvolvimento de ações que envolvam toda a comunidade escolar. Além disso, não pode haver a sobreposição hierárquica de saberes. A função educativa da merendeira e o seu envolvimento com as ações de educação alimentar e nutricional devem ser valorizados e incentivados, tanto no âmbito da escola quanto no da gestão federal do PNAE.

O vínculo afetivo e o potencial educativo das merendeiras estão intrinsecamente ligados. A proximidade com os estudantes favorece o diálogo e rompe com a relação hierárquica e autoritária que geralmente compõe a relação entre educadores e educandos. A merendeira, enquanto educadora, ganha um papel de destaque no incentivo ao consumo da alimentação escolar, sendo sujeito fundamental para a boa execução do PNAE nas escolas.

Apesar de os saberes das merendeiras em relação à alimentação adequada e saudável serem essenciais para a boa execução da alimentação escolar, a sua atuação é muitas vezes reduzida a um papel meramente técnico e operacional, sendo que seus espaços de circulação são muitas vezes limitados à cozinha e ao refeitório. A ausência de espaços horizontais de troca de saberes, de dialogicidade e de respeito impedem que a merendeira seja integrada à equipe escolar e que tenha sua função educativa devidamente reconhecida.

Já as merendeiras concursadas possuem uma atuação mais participativa na escola. A hipótese para este fato é de que a sua identidade está atrelada mais à imagem de servidora pública da educação do que à função de merendeira. Não são submetidas à precarização do trabalho imposta pela terceirização e a sua consequente subalternização enquanto sujeito. Como o movimento de terceirização da alimentação escolar no GDF é crescente, podemos esperar uma redução ainda maior da participação das merendeiras nas gestões escolares.

As merendeiras possuem uma percepção sobre alimentação saudável alinhada com o *Guia Alimentar para a População Brasileira* (BRASIL, 2014) e entendem a importância da oferta de alimentação saudável, que é um dos eixos do PNAE. Porém, muitas desconhecem o Programa, suas diretrizes e regras. É essencial que as merendeiras se entendam como sujeitos fundamentais e constituintes do Programa. Entender o PNAE, o seu caráter social e as funções que as merendeiras desempenham dentro dele, especialmente no que se refere às questões de educação alimentar e nutricional, ajuda a fortalecer a sua identidade de merendeira e educadora, valorizando o seu papel dentro de uma política pública de grande dimensão. Visando uma

gestão democrática e participativa, cabe à gestão federal do PNAE criar estratégias de dialogicidade, de aproximação, e também de capacitação das merendeiras.

A relação que se estabelece entre merendeiras e nutricionistas mostra-se hierarquizada e autoritária, o que reforça a questão da subalternidade das merendeiras. O saber acadêmico dos nutricionistas contribui com a postura de superioridade desse profissional em relação às merendeiras. Essa posição superior tem, como consequência, a dificuldade em aceitar o saber popular e em adquirir habilidade para o diálogo. Essa hierarquia existente entre merendeira e nutricionistas ocorre tanto em relação ao saber (popular e acadêmico), como em relação às atribuições dentro do PNAE.

O diálogo e o trabalho conjunto entre os sujeitos do PNAE permitem a construção de soluções criativas dentro da sua realidade. Isso inclui a elaboração do cardápio, parte tão importante para o atingimento dos objetivos do programa. Ao elaborar o cardápio, o diálogo entre o nutricionista responsável técnico e os outros atores envolvidos na alimentação escolar, como merendeiras, gestores e os próprios alunos favorece a adesão e a boa aceitação da alimentação escolar por parte dos estudantes, o que possibilita que o lugar de fala da merendeira dentro do Programa seja efetivo e legítimo perante os demais sujeitos da escola e do PNAE.

Além de ações dialógicas e ativas, a capacitação é uma iniciativa que pode colaborar com a ressignificação do papel das merendeiras, possibilitando a sua integração à equipe escolar e às atividades pedagógicas. A formação profissional permanente deve fortalecer seu papel como educadora no âmbito escolar, valorizando a profissão e fortalecendo sua identidade e autoestima.

O PNAE apresenta arcabouço legal e espaço para fortalecer e valorizar a merendeira como promotora de alimentação saudável e adequada no ambiente escolar. No entanto, apesar de parecer haver uma predisposição e vontade da Coordenação do PNAE em reconhecer e valorizar as merendeiras, as ações ficam mais voltadas para as tentativas de comunicação com o grupo do que para a inscrição no discurso oficial, muito menos focado na representação e mais num certo senso comum da representatividade.

Os espaços, iniciativas e normativos do PNAE apresentam potencialidades capazes de valorizar e reconhecer os papéis da merendeira, fortalecendo também a educação alimentar e nutricional nas escolas. Porém, os documentos e projetos muitas vezes reforçam seu estereótipo voltado apenas para o preparo do alimento. Isso contribui para o seu desprestígio social, a consolidação da sua função enquanto sujeito subalterno e a consequente invisibilização de seus saberes.

A educação alimentar e nutricional necessita da conexão entre os membros da comunidade escolar e dos espaços sociais da escola, da transdisciplinaridade, da integração com o currículo e com o projeto político pedagógico da escola. Porém, ações de educação alimentar e nutricional são descritas nos PPPs de forma muito simplificada, ou até ausente, e há um silenciamento das merendeiras nestes documentos. Isso é um indicativo de que a educação alimentar e nutricional não está sendo executada de forma efetiva nas escolas.

Retomando Grada Kilomba (2019) e a máscara facial de metal, podemos pensar: quais são as máscaras responsáveis pelo silenciamento das merendeiras? A partir deste estudo, foi possível perceber que as marcas do passado escravocrata, do colonialismo, do racismo, do sexismo, da desigualdade de classes, assim como a subalternidade, invisibilizam as merendeiras na escola e também no âmbito da gestão do PNAE.

Como quebrar as máscaras responsáveis pelo silenciamento das merendeiras? Como romper com o racismo estrutural, com as desigualdades de gênero e de classe, com a subalternidade e com a invisibilidade que impedem que a merendeira atue e seja reconhecida como educadora? Existem algumas respostas possíveis, e todas indicam para o caminho do diálogo, com a escuta ativa e sensível de todos os sujeitos, com a democratização e a gestão participativa das escolas.

Desta forma, reconhecer os saberes e viabilizar a participação das merendeiras nas escolas e no PNAE por meio da dialogicidade são caminhos possíveis de rompimento com os aspectos que estruturam a desigualdade racial, de classe e de gênero, possibilitando que o sujeito subalterno possa, de fato, falar e ser ouvido.

Estudos que ajudam a descortinar as desigualdades e as opressões presentes nas condições e relações de trabalho das merendeiras e demais sujeitos subalternos podem contribuir com a transformação da estrutura social brasileira, tão fortemente ancorada no racismo e no colonialismo. Eles também colaboram para que a merendeira possa ser reconhecida como educadora, como incentivadora da alimentação saudável e adequada, dando significados positivos e de afeto ao alimento, contribuindo com as aprendizagens dos escolares.

Essa discussão, conforme já apontado, está longe de chegar ao fim. Ainda há muito a ser dito, escutado, estudado e vivenciado. Que sejam criados espaços permanentes de diálogo e em direção ao rompimento com a subalternidade dos sujeitos. Que a merendeira possa cumprir efetivamente com seus papéis dentro da política de alimentação escolar e que o Brasil avance em direitos humanos, cidadania e na qualidade da educação pública para todos.

Durante a pesquisa e a escrita desta dissertação, surgiram sugestões com o objetivo de colaborar com o reconhecimento do papel educativo das merendeiras e, conseqüentemente, com

a melhoria do PNAE enquanto política pública de educação e com a gestão da alimentação escolar no DF. Cabe, à guisa de conclusão, revisitá-los:

- A realização de pesquisas que mostrem a relação entre a direção da escola, as merendeiras e nutricionistas do PNAE;
- A utilização da nomenclatura merendeira, no lugar de manipulador de alimentos, por ser a usualmente utilizada e conhecida pela comunidade escolar e também por permitir a aproximação com uma função mais humanizada e abrangente;
- Para o GDF: 1. Posicionar-se a favor do concurso público para merendeiras, já que a precarização está especialmente vinculada à terceirização, diferenciando a atuação das merendeiras terceirizadas e concursadas de forma significativa no âmbito escolar. 2. fazer constar, na descrição da função, o papel educativo da merendeira;
- Para a escola: 1. instaurar processos democráticos e dialógicos dentro da comunidade escolar, nos quais os diferentes sujeitos percebam as potencialidades educativas da merendeira; 2. integrar a cozinha e o refeitório como ambientes pedagógicos; 3. incluir o tema “alimentação e nutrição”, bem como ações de educação alimentar e nutricional em seus PPPs de forma consistente, a fim de garantir o trabalho transdisciplinar entre merendeiras, docentes e demais profissionais;
- Para a gestão do PNAE/FNDE: 1. instaurar processos dialógicos entre os sujeitos da alimentação escolar, especialmente entre as merendeiras e a gestão federal; 2. dar continuidade às ações vinculadas com a *Jornada de EAN*; 3. promover a inserção de mensagens e ilustrações nas quartas capas dos livros didáticos tendo a merendeira como protagonista; 4. agir na elaboração e divulgação de notas técnicas sobre EAN e a importância da merendeira para o programa; 5. atualizar o material educativo e formativo para merendeiras; 6. trabalhar pela inserção do papel de educadora da merendeira em legislação; 7. executar meios de avaliação e monitoramento desse papel;

- Para nutricionistas do PNAE: 1. buscar proximidade com as merendeiras e valorizem o seu saber; 2. dialogar, ao elaborarem o cardápio, com os outros atores envolvidos na alimentação escolar, como merendeiras, gestores e os próprios alunos;
- Para a gestão do PNAE/FNDE e CECANES: 1. as capacitações para nutricionistas devem priorizar a importância do diálogo e do vínculo com as merendeiras; 2. os cursos formativos devem abarcar a importância do papel de educadora da merendeira, bem como a forma com que a proximidade entre esses dois profissionais e seus processos de partilha entre os diversos saberes podem colaborar com o fortalecimento da educação alimentar e nutricional e com a qualidade da alimentação escolar servida nas escolas;
- Para a gestão do PNAE/FNDE, CECANES e Secretarias de Educação: 1. criar e disponibilizar capacitações para as merendeiras terceirizadas e concursadas que fortaleçam o seu papel educativo e a sua importância para o PNAE; 2. as práticas educativas destinadas às merendeiras não devem apresentar um caráter disciplinador e meramente normativo, com orientações de cunho impessoal e tecnicista; 3. a elaboração de capacitações deve considerar o sujeito envolvido na ação e o seu contexto e condições de trabalho, possibilitando o encontro do saber técnico com o saber popular; 4. a constituição de espaços de formação continuada possibilita a qualificação da alimentação escolar em suas diversas dimensões, seja no âmbito das ações educativas, como na oferta de uma alimentação adequada e saudável, conforme disposto nos objetivos do PNAE; 5. as ações educativas devem também objetivar a valorização da identidade da merendeira e dos seus papéis, possibilitando que reflitam sobre a sua função na escola e na política pública educacional de grande dimensão no Brasil, função que ultrapassa o ato de preparar os alimentos e atinge a educação alimentar e nutricional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO BRASILEIRA PELA NUTRIÇÃO E DIREITOS HUMANOS (ABRANDH). *O direito humano à alimentação e à nutrição adequadas no contexto da segurança alimentar e nutricional*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2013. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/DHAA_SAN.pdf
 Acesso em: 18 ago. 2020.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n.1, p. 129-143, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6082/5458>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- ALMEIDA, Nizan Pereira. *A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil*. Tese [Doutorado em Educação] –Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2014-05-20T085543Z-2521/Publico/Nizan.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- AMORIM, Ana Laura Benevenuto de; RIBEIRO JUNIOR, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 1134-1145, 2020. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81908>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- ANDRADE, Cristiane Batista; ASSIS, Simone Gonçalves. Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura. *Rev. bras. saúde ocup.*, São Paulo, v. 43, e11, p. 1-13, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572018000100402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2021.
- ARAÚJO, Aillen Leite *et al.* O Impacto da Educação Alimentar e Nutricional na Prevenção do Excesso de Peso em Escolares: Uma revisão Bibliográfica. *Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*, São Paulo, v.11, n. 62, p. 94-105, 2017. Disponível em: <http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/494>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 279-292, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000401098&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

ASSAO, Tatiana Yuri. *Alimentação escolar: percepções dos atores sociais de escolas de um município da região metropolitana de São Paulo*. Tese (Doutorado em Nutrição em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, USP, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6138/tde-16052012-114342/en.php>. Acesso em: 02 abr. 2021

ASSAO, Tatiana Yuri; WESTPHAL, Marcia Faria; BÓGUS, Cláudia Maria; CERVATO-MANCUSO, Ana Maria. Alimentação do escolar: percepção de quem prepara e oferece as refeições na escola. *Segurança Alimentar e Nutricional*, [s.l.], 2012. v. 19, n. 1, p. 22-32. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8634666>. Acesso em: 05 out. 2020.

ASSUNÇÃO, Marilena Pacheco. O fazer do cozinheiro. In: FREITAS, Maria do Carmo Soares de; FONTES, Gardênia Abreu Vieira; OLIVEIRA, Nilce de (Orgs.) *Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura* [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 111-128. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/9q>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2020.

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio *et al.* Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 937-945, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2021.

BARTHOLOMEU, Juliana Stefany Silva. Sueli Carneiro. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2019. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/autor/sueli-carneiro>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 189-217.

BERTH, Joyce. *Empoderamento*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
BEZERRA, José Arimatea Barros. *Comer na escola: significados e implicações*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47456>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BEZERRA, José Arimatea Barros. *Educação Alimentar e Nutricional: articulação de saberes*. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. *Rev. Bras. Educ.* [online], [s.l.], vol.14, n. 40, p. 103-115. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a09.pdf> Acesso em: 02 dez. 2020.

BOHNSACK, Ralpf. *Pesquisa Social Reconstitutiva: introdução aos métodos qualitativos*. Tradução de Markus A. Hediger. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOOG, Maria Cristina Faber. *Educação em Nutrição: integrando experiências*. Campinas: Komedi, 2013.

BORSOI, Aline Tecchio; TEO, Carla Roseane Paz Arruda; MUSSIO, Bruna Roniza. Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1441–1460, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v11.n3.7413>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955*. Institui a Companhia da Merenda Escolar. Brasília: Presidência da República, 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. *Decreto no 6.286, de 5 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010*. Regulamenta a Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7272.htm Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm . Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006*. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11346.htm#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2011.346&text=LEI%20N%C2%BA%2011.346%2C%20DE%2015%20DE%20SETEMBRO%20DE%202006.&text=Cria%20o

[%20Sistema%20Nacional%20de,adequada%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsAncias](#). Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL. *Política Nacional de Alimentação e Nutrição*. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde/Departamento de Atenção Básica, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. *Portaria Interministerial Nº 1.010, de 08 de maio de 2006*. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília: Ministério da Educação/Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. *Guia alimentar para a população brasileira*. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde/Departamento de Atenção Básica. 2014. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/05/Guia-Alimentar-para-a-pop-brasiliera-Miolo-PDF-Internet.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. *Balanco das Ações do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PLANSAN 2012/2015*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional, 2014 Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/balanco_caisan_2012_2015.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política da promoção da igualdade racial na escola*. São Paulo: Unifesp, 2017.

BRASIL. *Manual de apoio para atividades técnicas do nutricionista no âmbito do PNAE/Programa Nacional de Alimentação Escolar*. Brasília: Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018a.

BRASIL. *Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SESAN), 2018b. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educacao_Alimentar_Nutricional/21_Principios_Praticas_para_EAN.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. *Lei Nº 13.987, de 7 de abril de 2020*. Altera a [Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009](#), para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília: Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020a. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 9 de abril de 2020*. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-9-de-abril-de-2020-252085843>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. *Orientações para a execução do PNAE durante a situação de emergência decorrente da Pandemia do Coronavírus (COVID-19)*. Brasília: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento/Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/13454-orienta%C3%A7%C3%A3o-para-a-execu%C3%A7%C3%A3o-do-pnae-pandemia-do-coronav%C3%ADrus-covid-19>. Acesso em 14 jul. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 6 de 08 de maio de 2020*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/13539-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-38,-de-22-de-maio-de-2020> . Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 20, de 02 de dezembro de 2020*. Altera a Resolução/CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020e.

BRASIL. *Jornada de educação alimentar e nutricional: Melhores Relatos da educação Infantil e Ensino Fundamental I e II / Programa Nacional de Alimentação Escolar*, 3. ed. Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação, 2020f.

BRASIL. *Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30683767/do1-2013-06-18-resolucao-n-26-de-17-de-junho-de-2013-30683763 Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 16 out. 2020

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968*. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm . Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica: Reconhecimento e valorização dos profissionais não-docentes*, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2920-diretrizes-carreira-funcionarios5-cne&Itemid=30192 Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. *Curso técnico de formação para os funcionários da educação – Proffuncionário*. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orient_08.pdf Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. *Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários da escola*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

BRASIL. *Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/9483-manual-orientativo-para-forma%C3%A7%C3%A3o-de-manipuladores-de-alimentos> . Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. *Melhores Relatos da educação Infantil e Ensino Fundamental I e II – 2019*. Jornada de Educação Alimentar e Nutricional, 2019a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional> Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019*. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa> . Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. *Edital de 9 de setembro de 2015*. Concurso "Melhores Receitas da Alimentação Escolar". Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, nº 173, p. 39, 10 set. 2015.

BRASIL. *Monitoramento e Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar*, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/pnae-apresentacoes> . Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. *Parecer 9/2010*. Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5369-pceb009-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. *Resolução Nº 216, de 15 de setembro de 2004*. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2004/res0216_15_09_2004.html Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. *Resolução Nº 216, de 15 de setembro de 2004*. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. Brasília: MS/ANVISA, 2004.

BRASIL. *Resolução - RDC nº 275, de 21 de outubro de 2002*. Dispõe sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. Brasília: MS/ANVISA, 2002.

BRASIL. *Portaria nº 326, de 30 de julho de 1997*. Aprova o Regulamento Técnico "Condições Higiênicas-Sanitárias e de Boas Práticas de Fabricação para Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. Brasília: Ministério da Saúde/ANVISA, 1997.

BRASIL. *Portaria n.º 3.214, 08 de junho de 1978*. Aprova as Normas Regulamentadoras - NR - do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho. Brasília: Ministério do Trabalho, 1978.

BRASIL. *Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília: Presidência da República, 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm . Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. *Cartilha para conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)*. Brasília: TCU, 2017.

CAMOZZI, Aída Bruna Quilici; MONEGO, Estelamaris Tronco; MENEZES, Ida Helena Carvalho Francescantonio; SILVA, Priscila Olin. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? *Cad. saúde colet.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 32-37,

2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2015000100032&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 23 mar. 2021

CASAGRANDE, Solange; CANCELIER, Janete Webler; BELING, Helena Maria. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): Contribuição na alimentação saudável escolar e promoção da agricultura familiar. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, Curitiba, v.7, n.3, p. 25835-25849, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-337>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CASEMIRO, Juliana Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; MACHADO, Elaine C. da Silva; PERES, Solange Carvalho. Impasses, desafios e as interfaces da educação alimentar e nutricional como processo de participação popular. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 493-514, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00051>. Acesso em 25 mar. 2020.

CASTORIADIS, Cornelius, *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Solange F.F.; MELGAÇO, Mariana Belloni; SOUZA, Vanessa M.G. de; SANTOS, Karine S. dos. Convergência de políticas públicas educacionais na promoção da alimentação adequada e saudável. *Rev Panam Salud Publica*, [s.l.], v. 43, ed. 96, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51716/v43e962019.pdf?sequence=3&isAllowed=y> . Acesso em: 22 maio 2020.

CASTRO, Susana de. Homenagem à María Lugones. In: *Coluna Anpof*, 28/07/2020. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/2717-homenagem-a-maria-lugones-por-susana-de-castro-ufRJ> . Acesso em: 26 out. 2020.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome* (o dilema brasileiro: pão ou aço). Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CERVATO-MANCUSO, Ana Maria; WESTPHAL, Marcia Faria; ARAKI, Erica Lie; BÓGUS, Claudia Maria. O papel da alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares. *Revista Paulista de Pediatria*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 324-330, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822013000300324&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2020.

CESAR, Josiane Tiborski *et al.* Adesão à alimentação escolar e fatores associados em adolescentes de escolas públicas na região Sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. v. 25, n. 3, pp. 977-988. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.10742018>. Acesso em: 08 abr. 2021.

CHARTIER, Roger. Formas e Sentido. In: CHARTIER, Roger. *Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Tradução: Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHAVES, Lorena Gonçalves. *Formação de Merendeiras na Perspectiva da Promoção da Alimentação Saudável na Escola: as Capacitações no Âmbito dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) –

Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/21944> Acesso em: 28 mar. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Soc. estado.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 ago. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS (CFN). *Resolução CFN Nº 465, de 23 de agosto de 2010*. Dispõe sobre as atribuições do Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. Brasília: CFN, 2010. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_465_2010.htm Acesso em: 15 de mar. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). Manifesto Comida de Verdade. In: *V Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional*. Brasília: CONSEA, 2015. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/Caisan/5_conferencia/5_conferencia/Manifesto_COMIDADEVERDADE.pdf . Acesso em: 02 ago. 2020.

CONTRERAS, Jesus; GRACIA, Mabel. *Alimentação, sociedade e cultura*. Tradução: Mayra Fonseca e Barbara Atie Guidalli. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

COSTA, Ester de Queirós; LIMA, Eronides da Silva; RIBEIRO, Vitória Maria Brant. O treinamento de merendeiras: análise do material instrucional do Instituto de Nutrição Annes Dias – Rio de Janeiro (1956-94). *Hist. cienc. Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 535-560, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702002000300004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 23 mar. 2021.

COSTA, Ester de Queirós; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; RIBEIRO, Eliana Claudia de Otero. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 225-229, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732001000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2020.

COSTA, Fernando Braga da. *Moisés e Nilce: retrato biográfico de dois garais*. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-09012009-154159/pt-br.php>. Acesso em: 05 ago. 2020.

COSTA, Rute Ramos da Silva; GUGELMIN, Sílvia Angela; CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A promoção da alimentação saudável sob a ótica de atores sociais que coordenam o Programa Nacional de Alimentação Escolar em municípios do Rio de Janeiro. *Revista da Associação Brasileira de Nutrição – RASBRAN*, v. 9, n. 2, p. 75-87, 2018. Disponível em: <https://www.rasbran.com.br/rasbran/article/view/854> Acesso em: 20 nov. 2020.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente,

v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 16 jul. 2020.

DAVANCO, Giovana Mochi; TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo; GAGLIANONE, Cristina Pereira. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 177-184, 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732004000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça, classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Perspectivas Contemporâneas: A história de vida no campo das Ciências Sociais. In: DELORY-MOMBERGER, C. *As Histórias de Vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. *Ensaio: aval.pol públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p.1027-1056, 2014.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000400008>. Acesso em: 31 maio 2020.

DIDI-HUBERMAN, George. *Sobrevivência dos Vagalumes*. Tradução: Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DISTRITO FEDERAL (DF). *Lei Nº 5.146, de 19 de agosto de 2013*. Estabelece diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas da rede de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74877/ecae913f.htm> . Acesso em: 04 mar. 2021.

DISTRITO FEDERAL (DF). *Decreto nº 36.900, de 23 de novembro de 2015*. Regulamenta a Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013, que estabelece diretrizes para a promoção da alimentação adequada e saudável nas escolas da rede de ensino do Distrito Federal.

Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=e3ce5c3e04924ae783b22ee02329415. Acesso em: 04 de mar. 2021.

DISTRITO FEDERAL (DF), 2021. *Portal da Transparência [online]*.

<http://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/remuneracao> . Acesso em: 08 de mar. 2021.

DUPONT, Shirley Lori. O espaço das mulheres: a exploração e precarização na nova divisão sexual do trabalho. In: *Congresso Internacional Humanidades nas Fronteiras: Imaginários e Culturas Latino-Americanas*. Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em:

<http://dspace.unila.edu.br/123456789/3577> Acesso em: 09 abr. 2021.

DUTRA, Francisco. Terceirização ameaça emprego de 2 mil merendeiras do Distrito Federal [online]. *Metrópoles*, Brasília, 06 de julho de 2020. Disponível em:

<https://www.metropoles.com/distrito-federal/terceirizacao-ameaca-empregos-de-2-mil-merendeiras-do-distrito-federal> Acesso em: 04 mar. 2021.

ESTRELA, Fernanda Matheus *et al.* Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades à luz do gênero, raça e classe. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p. 3431-3436, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000903431&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 06 mar. 2021.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. *In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.) Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.* Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERNANDES, Ana Gabriela de Souza; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; SILVA, Adilson Aderito da. Alimentação escolar como espaço para educação em saúde: percepção das merendeiras do município do Rio de Janeiro, Brasil. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 39-48, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014191.1711>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia – Problemas e Práticas*, São Paulo, n. 9, p. 171-177, 1991.

FIAN-BRASIL. Foodfirst Information and Action Network. Organização pelo Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas. *Curso Básico de Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas.* Módulo I. Brasília: FIAN-Brasil, 2020. Disponível em: <https://fianbrasil.org.br/esta-no-ar-o-curso-sobre-o-direito-humano-a-alimentacao-e-a-nutricao-adequadas/> .Acesso em: 17 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Eluze Campos; VIEIRA, Rafael Bittencourt; FONSECA, Karina Zanoti. Um novo olhar sobre a capacitação de manipuladores de alimentos. *Revista Funec Científica Nutrição*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 57-67, 2014. Disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/rfcn/article/view/1633>. Acesso em: 28 abr. 2021.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Tradução: Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.* Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Pensi, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* 12.ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em 04 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta mangueira.* São Paulo: Editora Olho D'água, 2000.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Notas Técnicas, Pareceres, Relatórios* [online]. 18/02/2021. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/pnaenotastecnicaspareceresrelatorios>. Acesso em: 14 de mar. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Liberações, consultas gerais*. 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>. Acesso em: 04 de mar. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Portal do FNDE*. [internet]. <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-centros-colaboradores-e-uae>. Acesso em 01 jun. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Edital N° 003/2017*. Concurso Melhores Receitas da Alimentação Escolar - 2ª Edição. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/campanhas/pnae-concurso-melhores-receitas> Acesso em: 14 mar. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *1º Concurso Melhores Receitas* [online]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-campanhas/pnae-concurso-melhores-receitas/item/7700-concurso-melhores-receitas> Acesso em: 14 mar. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Educação Alimentar e Nutricional – EAN* [online]. 2018c. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/pnae-educacao-alimentar-nutricional>. Acesso em 04 maio 2021.

GARCIA, Walter Esteve; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. *O Público e o Privado*, [s.l.], n. 5, p. 61-74, 2005. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=249>. Acesso em: 01 jun. 2020.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Kelly dos Santos; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da. Dialogando Sobre as Possibilidades e Desafios das Merendeiras nas Ações de Educação Alimentar e Nutricional. *DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 55-68, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/31340/24115>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. 11.ed. Rio de Janeiro: Globo livros, 2019.

GONÇALVES, Renata. Resenha de Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras, de Lélia Gonzales. *Plural*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 193-196, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/159863>. Acesso em: 07 ago. 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf> Acesso em: 29 out. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, p. 223-224, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf . Acesso em: 06 ago. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-Americano. *CADERNO DE FORMAÇÃO POLÍTICA DO CÍRCULO PALMARINO*, n. 1. Batalha de Ideias. Embu das Artes (SP): Círculo Palmarino, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375002/mod_resource/content/0/caderno-de-forma%C3%A7%C3%A3o-do-CP_1.pdf Acesso em: 30 nov. 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. São Paulo: Diáspora Negra, 2018.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Biographical-Narrative Methodologies for Adult Education and Lifelong Learning between Personal Development and Critical Reflection. *In: Culture, Biography & Lifelong Learning.*, [s.l.] v.3, n.2, p. 45-65, 2017.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). *Edital N.º 1/2005 – SGA/Auxiliar de Educação*, de 28 de janeiro de 2005. [Concurso Público para Provimento de Vagas no Cargo de Auxiliar de Educação – Especialidade: Copa/Cozinha]. 2005. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/antigos/2005/SGAAUXILIAR2005/arquivos/EDSGA_AUXILIAR1_ABT.PDF Acesso em: 04 mar. 2021.

GREENWOOD, Suzana de Azevedo; FONSECA, Alexandre Brasil. Espaços e caminhos da educação alimentar e nutricional no livro didático. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 201-218, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160010013>. Acesso em: 14 maio 2020.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815> . Acesso em: 25 abr. 2021.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; SOUZA, Elizeu. Entrevista cualitativa y la investigación en educación de adultos. *Horizontes*, Itatiba/SP, v. 34, n. 3, p. 23-36, 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/about>. Acesso em: 09 jul. 2020.

hooks, bell. *Where we stand: class matters*. New York & London: Routledge, 2000.

HORTA, Nina. *Vamos comer: da viagem das merendeiras, crônicas e conversas*. Ministério da Educação: Brasília, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). 2019a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 23 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*. n.38. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf Acesso em: 23 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. In: *ESTUDOS E PESQUISAS: Informação Demográfica e Socioeconômica*. n.41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população [online]*. 12 de novembro de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 09 mar. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4.ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

JANUÁRIO, Ana Cláudia dos Santos *et al.* A cozinha como um espaço de trabalho feminino negro. In: MELO, Paula Balduino de; COELHO, Jaqueline; FERREIRE, Larissa; SILVA, Diene Ellen Tavares (Orgs.). *Descolonizar o feminismo: VII Sernegra Brasília*: IFB, 2019. p. 220-237.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-114.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: Conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KROTH, Darlan C.; GEREMIA, Daniela S.; MUSSIO, Bruna Roniza. Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma política pública saudável. *Ciência & Saúde Coletiva* [online], [s.l.], v. 25, n. 10, p. 4065-4076, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.31762018>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KUTZ, Nyvian Alexandre. *Estado nutricional, qualidade de vida e a percepção das cozinheiras escolares de Carapicuíba sobre aspectos da sua atuação profissional*. 2018. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana Aplicada) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LEITE, Catarina Lima *et al.* Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 275-285, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732011000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIMA, Paulo Gomes. Política educacional na perspectiva de Paulo Freire: desafios para os dias contemporâneos. *Laplage em Revista*, São Carlos v. 1, n. 1, p.115-124, 2015. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/11>. Acesso em: 13 jul. 2020.

LIMA, Rogério Mendes; CARVALHO, Elisa Costa de. Destinos traçados? Gênero, raça, precarização e resistência entre merendeiras do Rio de Janeiro. *Revista da ABET*, João Pessoa, v. 15, n.1, p. 114-126, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/view/31263> Acesso em: 06 nov. 2020.

LOURENÇÃO, Luiz Felipe de Paiva. *Avaliação nutricional de pré-escolares e a implementação de um programa educativo nutricional voltado aos servidores da educação infantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/34939>. Acesso em: 05 abr. 2021.

LUGONES, Maria. Colonialidad y Género. *Tábula Rasa*. Bogotá-Colombia, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf> Acesso em: 28 out. 2020.

MACHADO, Marta Rodriguez de Assis; LIMA, Márcia; NERIS, Natália. Racismo e Insulto Racial na Sociedade Brasileira: Dinâmicas de reconhecimento e invisibilização a partir do direito. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 11-28, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002016000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 ago. 2020.

MADRUGA, Samanta Winck *et al.* Manutenção dos padrões alimentares da infância à adolescência. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 376-386, 2012. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102012000200021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2020.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, Marília/SP, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo *et al.* Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, Vol. 29, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>. Acesso em 20 mar. 2021.

MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. O Método (Auto) biográfico e de Histórias de Vida: Reflexões Teórico-Methodológicas a partir da Pesquisa em Educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 149-166, 2018.

MELGAÇO, Mariana Belloni. Educação Alimentar e Nutricional e Educação Ambiental: um espaço dialógico comum no Programa Nacional de Alimentação Escolar. In: *Anais do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED* (Edição Salamanca). Cajazeiras (PB): USAL, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/fipedsalamanca/284286-educacao-alimentar-e-nutricional-e-educacao-ambiental--um-espaco-dialogico-comum-no-programa-nacional-de-alimenta/> Acesso em: 22 mar. 2021.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.17, n.3, p. 621-626, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Edital de Convocação Nº 01/2021 – CGPLI*. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/14094-edital-pnld-2023>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Funcionários de escola: Trajetória e desafios da profissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 493-500, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/40/200> Acesso em: 29 out. 2020.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev. Esc. Enferm.* São Paulo, v. 48, n. 2, p. 184-189, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2020.

NOGUEIRA, Rosana Maria; ESPERANÇA, Livia Cruz; VILLAR, Betzabeth Slater. Programa Nacional de Alimentação Escolar. In: JAIME, Patrícia Constante (Org.). *Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019. p. 169- 196.

NUNES, Bernadete de Oliveira. *O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4817>. Acesso em: 18 ago. 2020.

NUNES, Jordão Horta. Dilemas identitários no mundo dos serviços: da invisibilidade à interação. *Sociologias*, Porto Alegre v. 16, n. 35, p. 238-273, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86830164009>. Acesso em: 12 ago. 2020.

OLIVEIRA, A.M; MASIERO, F; SILVA, O.C.G; BARROS, S.G. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação alimentar e nutricional para crianças: uma visão nacional. *RBONE-Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*, [s.l.] v. 12, n. 73, p. 607-614, 2018. Disponível em: <http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/750>. Acesso em: 07 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ONU: pandemia corta mais de 39 bilhões de merendas escolares gerando crise de nutrição [internet]. *ONU News – Perspectiva Global, Reportagens Humanas*. 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/01/1739922>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

OTTONI, Isabela Cicaroni; OLIVEIRA, Bruno Miguel Paz Mendes de; BANDONI, Daniel Henrique. O Programa Nacional de Alimentação Escolar como promotor de ações de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas do Brasil. *Mundo saúde*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 374-389, 2019.

PAIVA, Janaína Braga de; FREITAS, Maria do Carmo Soares de; SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Significados da alimentação escolar segundo alunos atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2507-2516, 2016.

PASSOS, Rachel Gouveia; NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. O fenômeno da terceirização e a divisão sociosexual e racial do trabalho. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 484-503, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802018000300484&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10 abr. 2021.

PEDRAZA, Dixis Figueroa *et al.* Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar: revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 5, p. 1551-1560, 2018.

PEIXINHO, Albaneide M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003- 2010: relato do gestor nacional. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013.

PELATIERI, Patrícia, *et al.* Terceirização e precarização das condições de trabalho: condições de trabalho e remuneração em atividades tipicamente terceirizadas e contratantes. *In: CAMPOS, André Gambier. Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate.* Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8687>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PENTEADO, Sara R. de Avila. *Funcionários de escola: trajetórias e expectativas na construção de uma identidade profissional.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8773/Sara%20Rimena%20de%20Avila%20Penteado_.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 29 out. 2020.

PINEL, Wallace Roza; RESES, Erlando da Silva. Serviço público e a capital dos concursos: uma análise crítica da categoria concursário no Distrito Federal. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 7, n. 7, p. 432-440, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2541> Acesso em 14 maio 2021.

PINHO, Francine Nogueira Lamy Garcia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Representações sociais da alimentação escolar: quem é a merendeira? *In: Anais do XIII Encontro Nacional de História Oral*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461618840_ARQUIVO_textocompleto-PINHO.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

POLLAN, Michael. *Em defesa da comida – Um manifesto.* Tradução: Adalgisa Campos da Silva. Editora Intrínseca, São Paulo: 2008.

POLLAN, Michael. *In Defense Of Food An Eater's Manifesto.* The Penguin Press, New York: 2008.

POLLAN, Michael. *Cozinhar: uma história natural da transformação.* Tradução: Cláudio Figueiredo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras, 2014.* Brasília: PNUD, Ipea, 2014. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_rm_pt.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* *In: LANDER, Edgard. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 117-142, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

RAMOS, Flavia Pascoal; SANTOS, Ligia Amparo da Silva; REIS, Amélia Borba Costa. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 2147-2161, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2013001100003&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 21 jul. 2020.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (REDE PENSSAN). *Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil*, 2021. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 06 abr. 2021.

RECINE, Elisabetta. O Programa Nacional de Alimentação Escolar: o mundo se inspira, seremos capazes de manter os avanços? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.33, n. 12, s.p., 2017.

RECINE, Elisabetta; PACHECO, Maria Emília; SANTARELLI, Mariana; SCHOTTZ, Vanessa; BURITY, Valéria. A urgência do combate à fome [Internet]. *Folha de São Paulo*: 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/05/a-urgencia-do-combate-a-fome.shtml>. Acesso em: 23 fev. 2021.

RENGIFO-HERRERA, Francisco José; RODRIGUES, Ana Paula Gomes Melo Rodrigues. Quando comer não é suficiente: Triade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicologia desde el Caribe*. Barranquilla, v. 37, n.3, s.p., 2020. Disponível em: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/issue/view/548> Acesso em: 30 out. 2020.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de Fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SÁ, Eduardo. A população brasileira está comendo cada vez pior, alerta ex-diretor da FAO. *Ninja*, 13 ago. de 2020. Disponível em: <https://midianinja.org/eduardosa/a-populacao-brasileira-esta-comendo-cada-vez-pior-alerta-ex-diretor-da-fao/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SAID, Edward. W. *Cultura e Política*. São Paulo: Boitempo, 2012.

SALLES, Thays Alexandre. *A importância da dialogicidade para a efetiva participação da comunidade local e da comunidade escolar*. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2017. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/951> Acesso em: 12 abr. 2021.

SANTIAGO, Silviano. Uma revoada de vagalumes. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Niterói, v.19, n. 32, 2017. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/437/602>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A Alimentação e seu Lugar na História: os tempos da Memória Gustativa. *História: Questões e Debates*. Curitiba, v. 42, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4643/3797>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-692, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732005000500011>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 455-462, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000200018>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SANTOS, Viviane Ferreira; PIRES, Caroline Roberta Freitas. Estratégia de formação para manipuladores de alimentos de escolas públicas atendidas pelo PNAE. *Rev. Ciênc. Ext.*, v.15, n.2, p.50-60, 2019. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1796/2283 Acesso em: 08 abr. 2021.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SANTOS, Adriano M. dos. Revisão sistemática sobre educação alimentar e nutricional: sujeitos, saberes e práticas em diferentes cenários. *Saúde.com*, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 425-442, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rsc/article/view/387>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF (SEEDF). *Alimentação escolar* [online], 16 de mar. 2020. <http://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/> Acesso em 08 dez. 2020.

SILVA, Edleuza Oliveira; AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. Interações entre práticas alimentares e identidades: ressignificando a escola pública e a alimentação escolar. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 11, p. 1-11, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019001305001&lng=en&nrm=iso .Acesso em: 24 jun. 2020.

SILVA, Eliane da Conceição. *A Violência Social Brasileira na Obra de Carolina Maria de Jesus*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UNESP/Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150468> . Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Simoni U. da; MONEGO, E. Tronco; SOUSA, Lucilene M. de; ALMEIDA, Gêssica Mercia de. As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 8, p. 2671-2681, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018238.19642016>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SILVA FILHO, Olívio José da; GOMES JUNIOR, Newton Narciso. O amanhã vai à mesa: abastecimento alimentar e COVID-19. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, s.p., 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000500506&lng=en&nrm=iso Acesso em: 05 ago. 2020.

SILVA, Edleuza Oliveira, AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. *Cadernos de Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00142617>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SILVA, Maria da Penha. Mulheres Negras: Sua Participação Histórica na Sociedade Escravista. *Cadernos Imbondeiro*, João Pessoa, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/13509> Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Margareth Xavier da *et al.* Educação alimentar em escolas públicas pode melhorar o conhecimento sobre alimentação e favorecer a aceitação das refeições planejadas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar? *DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde*, [S.l.], v. 12, n. 4, p. 865-879, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/28204>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SILVA, Rônison Thomas de Oliveira *et al.* Alimentação escolar em tempos de COVID-19: o papel do centro colaborador em alimentação e nutrição no estado do Rio Grande do Norte. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, v. 28, n. 00, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8661897>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*. 2.ed. São Paulo: Seguinte, 2018.

SOUZA, K. R. Mudanças necessárias no trabalho em escolas: a visão dos profissionais da educação e o enfoque da saúde do trabalhador. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 291-313, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300013 Acesso em: 06 out. 2020.

SPERANDIO, Naiara; MORAIS, Dayane de Castro. Alimentação escolar no contexto de pandemia: a ressignificação e o protagonismo do Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, v. 28, n. 00, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8661396>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013a.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *En otras palabras, en otros mundos: ensayos sobre política cultural*. Buenos Aires: Paidós, 2013b.

STANDING, Guy. *O Precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte, 2017.

SWIECH, Cecilia; FRANCISCO, Antonio Carlos de; LIMA, Siumara Aparecida de. A tecnologia da informação e comunicação transformando e inovando a prática da pesquisa científica. *Espacios*, Caracas, v. 37, n.11, p.14, 2016. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a16v37n11/16371115.html> Acesso em: 08 mar. 2021.

TAGLIETTI, Roberta Lamonatto; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. Recomendações alimentares e nutricionais para o Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma análise da história recente. *DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde*, [S.l.], v. 16, p. e52101, 2021.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/52101/36778>

>. Acesso em: 23 abr. 2021.

TAKAHASHI, Mara Alice Batista Conti; PIZZI, Célio Robert; DINIZ, Eugênio Paceli Hatem. Nutrição e dor: o trabalho das merendeiras nas escolas públicas de Piracicaba – para além do pão com leite. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 362-373, 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200018&lng=en&nrm=iso)

[76572010000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 abr. 2021.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; SABEDOT, Francieli Regina Boroski; SCHAFER, Elisângela. Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. *Revista Espaço para a Saúde*, Londrina, v. 11, n. 2, p. 11-20, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22421/15177130-2010v11n2p11>. Acesso em: 15 ago. 2020.

THOMÉ, Carlete Maria. Resenha de Insubmissas Lágrimas de Mulheres de Conceição Evaristo. *Revista Literatura em Debate*, Frederico Westphalen, v. 6, n. 11, p. 190-193, 2012.

Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/653/1210>.

Acesso em: 10 ago. 2020.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. spe, p. 38-46, 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400007&lng=en&nrm=iso)

[71822007000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 nov. 2020.

TOMÁS, Júlia. *A invisibilidade social: uma análise hermenêutica*. CONFERENCE: Congresso Internacional Communication, Cognition and Media, 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228333128_A_invisibilidade_social_uma_analise_hermeneutica. Acesso em: 12 ago. 2020.

TROJAN, Rose Meri; TAVARES, Tais Moura. O funcionário escolar como educador: formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 1-15, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5766>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO (TRT 1. Região). Escola Judicial. *Vivendo o trabalho subalterno: as experiências de doze magistrados*. 1. ed. Rio de Janeiro: TRT-1ª Região, 2018. Disponível em: <https://www.trt1.jus.br/documents/21102/8889908/16-04->

[2018++Lan%C3%A7amento+do+livro+Vivendo+o+Trabalho+Subalterno/227a7048-d21e-4e8a-9299-cdc0566ea1bc?version=1.2](https://lanic3a7amento+do+livro+Vivendo+o+Trabalho+Subalterno/227a7048-d21e-4e8a-9299-cdc0566ea1bc?version=1.2) Acesso em: 08 ago. 2020.

VALENTE, Flavio Luiz Schieck. Rumo à Realização Plena do Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas. FIAN Brasil, 2016. Disponível em: https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/02/Rumo-%C3%A0-realiza%C3%A7%C3%A3o-plena-do-DHANA_Flavio-Valente.pdf Acesso em: 17 jun. 2020.

VALENTIM, Emanuele de Araujo *et al.* Fatores associados à adesão à alimentação escolar por adolescentes de escolas públicas estaduais de Colombo, Paraná, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, São Paulo, v. 33, n. 10, s.p., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00061016> . Acesso em: 25 abr. 2021.

VASCONCELOS, F.A.G.; MACHADO, M.L.; MEDEIROS, M.A.T.; NEVES, J.A.; RECINE, E.; PASQUIM, E.M. Public policies of food and nutrition in Brazil: From Lula to Temer. *Rev Nutr.* v. 32, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rn/v32/1415-5273-rn-32-e180161.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; VASCONCELOS, Mariana Perrelli; VASCONCELOS, Iris Helena Guedes de. Fome, comida e bebida na música popular brasileira: um breve ensaio. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 723-741, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702015000300723&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 ago. 2020.

VIA CAMPESINA. *Soberanía Alimentaria*, 2009. Disponível em www.viacampesina.org. Acesso em: 02 ago. 2020.

VIANA, Marco Túlio; TEODORO, Maria Cecília Máximo. Misturas e fraturas do trabalho: do poder diretivo à concepção do trabalho como necessidade. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, v. 114, p. 299-343, 2017. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/467>. Acesso em: 09 abr. 2021.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: *32ª REUNIÃO Anual da ANPeD*, 2009, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277711857_Tradicoes_hermeneuticas_e_interacionistas_na_pesquisa_qualitativa_a_analise_de_narrativas_segundo_Fritz_Schutze . Acesso em: 21 ago. 2020.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WHATSAPP. [Internet]. 2021; [citado 2021 mar. 07]. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/>

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Report of the Commission on Ending Childhood Obesity*. Implementation plan: executive summary. Geneva: World Health

Organization, 2017. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/259349>. Acesso em: 29 maio 2020.

ZANCUL, Mariana de Senzi. Educação Alimentar na Escola: Para Além da Abordagem Biológica. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v.13, n.1, p. 14-23, 2017. Disponível em: <https://doaj.org/article/78e3cd5e664243898fa74d3fc9516257> Acesso em: 04 ago. 2020.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “**AS MERENDEIRAS DO DF: VOZ E SILÊNCIO NO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR**”, de responsabilidade de **Mariana Belloni Melgaço**, estudante de mestrado da Universidade de Brasília, orientada pelo professor Dr. Rodrigo Matos de Souza. O objetivo desta pesquisa é compreender os papéis das merendeiras no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, reconhecendo que estas não se limitam a um sujeito que desenvolve uma atividade restrita aos espaços da cozinha e refeitório escolar. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A construção de dados será realizada por meio de entrevista no Distrito Federal. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99806-4648 ou pelo e-mail maribelloni@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma dissertação podendo ser publicada de forma integral ou parcial posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura da participante

Mariana Belloni Melgaço

APÊNDICE B – Questionário de Perfil



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MP**

Os dados da entrevista serão utilizados tão somente na pesquisa e não apresentarão a identificação dos sujeitos. A sua participação é voluntária e ressalto o compromisso como pesquisadora em estabelecer um diálogo no sentido de informar os dados e os resultados desta pesquisa.

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Dados de identificação:	
Nome:	
Sexo:	Data de nascimento:
Como autodeclara sua cor/raça:	
Escolaridade:	
Região Administrativa da residência:	
Com quem reside:	
Média do orçamento familiar mensal:	
Dados profissionais:	
Tipo de vínculo profissional:	
Há quanto tempo atua como merendeira:	
Escola em que atua no momento:	
Região Administrativa da escola:	
Já trabalhou em outras escolas como merendeira?	
Já trabalhou em escola em outra função? Qual?	
Dados da pesquisa:	
Local de realização da pesquisa:	
Data:	Duração da entrevista:
Impressões importantes:	

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Narrativa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MP

Roteiro de Entrevista Narrativa

BLOCO I – Trajetória biográfico-profissional
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você pode me contar sobre sua história de vida e como se tornou merendeira? <ol style="list-style-type: none"> 1.1 O que essa profissão significa na sua vida
BLOCO II – Percepções sobre seu ambiente de trabalho
<ol style="list-style-type: none"> 2. Conte um pouco sobre o seu ambiente de trabalho. <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Condições de trabalho 2.2 Percepções relacionadas ao alimento 2.3 O que você acha do cardápio
BLOCO III – Entendendo o seu papel como educadora
<ol style="list-style-type: none"> 3. A partir da sua experiência, conte um pouco sobre a sua atuação na escola. <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Participa de reuniões ou decisões da gestão escolar 3.2 Envolvimento com a comunidade escolar (pais de alunos, professores, diretor, etc.) 3.3 Relação com os alunos 3.4 Relação com os professores
BLOCO IV – O PNAE e a merendeira
<ol style="list-style-type: none"> 4. Você conhece algum programa de alimentação escolar? <ol style="list-style-type: none"> 4.1 O que você sabe sobre o Programa Nacional de Alimentação escolar (PNAE)? 4.2 Conhece as normas do Programa? 4.3 Já ouviu falar no <i>Super Merendeiras</i>? 4.4 Tem contato com a nutricionista do PNAE? 4.5 E com o Conselho de Alimentação Escolar? 4.6 Na sua perspectiva quais são os desafios para a alimentação escolar? 4.7 Caso tivesse condições de interferir nas decisões referentes a alimentação escolar da sua escola, relate quais mudanças implementaria.
BLOCO FINAL
<ol style="list-style-type: none"> 5. Há algo que sempre quis dizer sobre sua atuação profissional e não encontrou interlocução? 6. Eu não tenho mais perguntas relativas à minha pesquisa. Você gostaria de complementar com mais alguma informação?

APÊNDICE D – Comprovante de Submissão do Artigo



Mariana Belloni <maribelloni@gmail.com>

[edur] Agradecimento pela submissão

1 mensagem

Eucidio Pimenta Arruda e Monica Yumi Jinzenji (editores) <revista@fae.ufmg.br>

19 de maio de 2021 20:50

Para: Mariana Belloni Melgaço <maribelloni@gmail.com>

Mariana Belloni Melgaço,

Agradecemos a submissão do seu manuscrito "PRODUZINDO A SUBALTERNIDADE: AS MERENDEIRAS NOS DOCUMENTOS E INICIATIVAS DA GESTÃO FEDERAL DO PNAE" para Educação em Revista . Através da interface de administração do sistema, utilizado para a submissão, será possível acompanhar o progresso do documento dentro do processo editorial, bastando logar no sistema localizado em:

URL do Manuscrito: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/authorDashboard/submission/34023>

Login: maribelloni

Informamos que devido ao volume de artigos submetidos à Educação em Revista nos últimos 6 meses, a tramitação dos artigos submetidos a partir de maio de 2019 terão uma tramitação mais lenta, podendo chegar a 12 meses. Durante o período de pandemia, o tempo de tramitação sofrerá alterações e consequentemente o tempo de tramitação dos manuscritos submetidos.

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Eucidio Pimenta Arruda e Monica Yumi Jinzenji (editores)

Atenciosamente,

Comissão Editorial de Educação em Revista.

APÊNDICE E – Produto Técnico

O Mestrado Profissional ofertado pelo PPGEMP da UnB prevê, além da elaboração de uma dissertação, a apresentação de um produto técnico caracterizado por uma proposta de intervenção na realidade.

O produto técnico aqui apresentado foi construído a partir das análises e reflexões oportunizadas por este estudo e também pela minha atuação profissional dentro da Coordenação de Segurança Alimentar e Nutricional do FNDE. Então, a partir da minha vivência na gestão do PNAE, e com os novos olhares advindos desta pesquisa, construí um produto técnico baseado em uma iniciativa já existente da Coordenação do PNAE.

A análise documental, que consta na seção cinco em formato de artigo científico, apresenta os normativos e as iniciativas desenvolvidos pela gestão federal do PNAE, que envolvem (ou poderiam envolver) a merendeira. Dentre as ações analisadas, há a iniciativa desenvolvida pela CGPAE desde 2016, que é a inclusão de mensagens sobre alimentação saudável na quarta capa dos livros didáticos distribuídos por meio do PNLD. Esta análise verificou que as ilustrações e mensagens contidas nas capas dos livros distribuídos pelos PNLDs de 2016 a 2020 tratam de várias temáticas da educação alimentar e nutricional, mas nenhuma abordou a importância da merendeira para a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes.

Diante desta constatação, apresento, como produto técnico, a proposta de uma quarta capa para o PNLD 2023, tendo a merendeira como protagonista da mensagem a ser transmitida.

Como as capas a serem distribuídas nos livros pelo PNLD 2022, destinados à educação infantil, já foram definidas pela Coordenação do PNAE, a proposta de capa para o PNLD 2023 torna-se uma opção mais viável e possível de ser aceita pelo FNDE. Além disso, o PNLD 2023 será distribuído aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, tornando-se mais interessante por permitir a reflexão do papel da merendeira para alunos dessa faixa etária e para os demais integrantes da comunidade escolar, como professores e familiares dos estudantes.

O Edital de Convocação Nº 01/2021 – CGPLI referente ao PNLD/2023 foi publicado e tem, como objeto, a aquisição de obras didáticas, literárias e pedagógicas destinadas aos estudantes, professores e gestores das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Cada PNLD tem um ciclo de três anos. Desta forma, os livros distribuídos por meio do PNLD 2023, com mensagens e ilustrações de temas afeitos à segurança alimentar e nutricional, estarão em circulação até o final do ano 2025. É um espaço e tempo oportunos para se trabalhar a importância da merendeira para o PNAE.

A ampla presença dos livros didáticos nas escolas, a posição privilegiada que possuem para promover práticas pedagógicas no âmbito escolar e o valor da educação alimentar e nutricional como estratégia de promoção da alimentação adequada e saudável evidenciam a importância de um produto técnico que proporcione visibilidade para a merendeira, ajudando a conscientizar e a valorizar o seu papel perante a comunidade escolar.

A cada PNLD são elaboradas capas com temáticas diferentes. Cada quarta capa, de cada componente curricular, aborda um tema mobilizador específico, composto por ilustrações e mensagens que objetivam promover a alimentação adequada e saudável.

A capa é composta por uma ilustração e uma pequena mensagem que está condicionada ao espaço disponível. Abaixo segue exemplo de uma das capas distribuídas aos anos iniciais do ensino fundamental pelo PNLD 2019.

Figura 4 – Quarta capa dos livros distribuídos aos anos iniciais do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático no ano de 2019



Fonte: FNDE, 2018.

Como cada PNLD possui um conjunto de capas diferentes, apresentar uma capa com uma ilustração que esteja diferente dos parâmetros dos desenhos das outras capas pode inviabilizar a aprovação pela Coordenação. Então, a proposta é uma minuta que oriente a elaboração da ilustração.

Além da ilustração, a capa é composta por um título e uma mensagem de texto. As propostas são as seguintes:

- Proposta de título: Você conhece a merendeira da sua escola?
Objetivo: gerar aproximação da comunidade escolar com a merendeira e fortalecer sua autoestima e identidade.
- Proposta de ilustração: Contexto do desenho:
Primeira opção: merendeira participando de uma reunião com professores, diretores e demais membros da comunidade escolar.
Segunda opção: merendeira participando de uma atividade de EAN junto com professor, alunos e nutricionista do PNAE, no pátio da escola ou em sala de aula.
Objetivo: gerar reflexões sobre os papéis das merendeiras como participante da equipe e da gestão escolar.
- Proposta de texto:
Primeira opção: Você sabia que a merendeira é importante para a escola, assim como os professores e os outros funcionários? Ela também ensina sobre os alimentos saudáveis, além de preparar uma comida bem gostosa e saborosa!
Segunda opção: Você sabia que a merendeira da sua escola possui um papel muito importante para a alimentação escolar? Ela não apenas prepara alimentos gostosos e saudáveis, mas também é educadora e contribui para a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes. Por isso, ela deve participar das práticas educativas da escola!
Objetivo: despertar para a importância do papel da merendeira e incentivar a sua participação na gestão escolar e a sua integração a atividades pedagógicas. A linguagem deve ser adequada para os escolares dos anos iniciais do ensino fundamental.

A função da merendeira, enquanto responsável pelo preparo dos alimentos e pela higiene das áreas físicas, já está muito bem definida e consolidada. O que se pretende com este produto técnico é o despertar para a importância da merendeira como educadora e que a sua atuação não seja restrita à cozinha e ao refeitório escolar. Pretende-se incentivar a participação da merendeira nas questões pedagógicas da escola e contribuir para a valorização do seu saber. A figura da merendeira é sempre retratada na cozinha, preparando os alimentos. Acredito que uma proposta diferente, que mostre a merendeira ocupando outro espaço da escola e

participando de atividades voltadas para questões pedagógicas pode contribuir para o despertar da sua função, enquanto educadora, perante a comunidade escolar.

Considerando a dimensão do PNLD e a sua importância para a formação dos estudantes, a inclusão da figura da merendeira na quarta capa do livro didático pode se configurar em uma boa estratégia para se conscientizar sobre a importância dessa profissional para o PNAE, possibilitando gerar diálogos e reflexões entre a comunidade escolar. Este produto técnico está em consonância com o proposto no *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional*, com a Portaria nº 1.010/2006 e com a Lei nº 11.947/2009, contribuindo com a promoção da alimentação adequada e saudável no âmbito escolar.

O produto técnico será apresentado para a Coordenação de Segurança Alimentar e Nutricional do FNDE, onde passará por análise e possível validação.