



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDJANE DOS SANTOS CASTRO

**SABERES, RELAÇÕES E PRÁTICAS DA ALIMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA
REDE PÚBLICA DE BOQUIM/SE**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2022**

EDJANE DOS SANTOS CASTRO

**SABERES, RELAÇÕES E PRÁTICAS DA ALIMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA
REDE PÚBLICA DE BOQUIM/SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Veleida Anahí da Silva

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2022**

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

C355s	Castro, Edjane dos Santos Saberes, relações e práticas da alimentação em uma escola da rede pública de Boquim/SE [manuscrito] / Edjane dos Santos Castro. – São Cristóvão, 2022. 113 f. il. : color. Orientadora: Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe - UFS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. 1. Merenda Escolar. 2. Escola pública. 3. Alimentação. I. Silva, Veleida Anahí da, orientadora. II. Título. CDU 371.217.2 CDD 371.716
-------	---

**Ficha elaborada pela bibliotecária documentalista Joyce Dayse de Oliveira Santos
(CRB-5/SE-002005)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



EDJANE DOS SANTOS CASTRO

**SABERES, RELAÇÕES E PRÁTICAS DA ALIMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA
REDE PÚBLICA DE BOQUIM/SE**

APROVADO EM: 31 / 08 / 2023

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Prof.^a Dr.^a Veleida Anahí da Silva (Orientadora)
Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGED/UFS)

Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli
Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGED/UFS)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza
Programa de Pós-Graduação em Direito
(PPGD/UNIT)

Prof.^a Dr.^a Lívia Freitas Fonseca Borges
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE/UnB)

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

AGRADECIMENTOS

À Deus

Ao Senhor lá de cima, todo-poderoso, por ter me concedido a saúde, a força, a motivação e tantas outras condições para que eu pudesse concluir mais esse grande processo da minha vida. Sem o Seu amparo, jamais conseguiria superar as diversas dificuldades ao longo do curso de mestrado.

Aos amigos, às amigas e familiares

À todos(as) da minha família e aos(às) amigos(as) queridos(as), por sempre me darem apoio, mesmo que apenas com as suas presenças consoladoras. Obrigada por terem acreditado em meu potencial e por terem formado uma rede de auxílio nos momentos em que eu mais precisei.

À Universidade e ao Programa

À UFS, ao PPGED e ao seu corpo docente, que abriram as portas para eu dar prosseguimento à carreira de pesquisadora, com tantos ensinamentos e tantas oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico. Carregarei por toda a minha vida as experiências vivenciadas nas diferentes aulas, momentos únicos de reflexão e de troca.

Aos professores

À todos(as) os(as) professores(as) com quem tive a oportunidade de conversar e de aprender dentro e fora da sala de aula. Apesar da distância física que a pandemia de Covid-19 impôs, eles(as) não mediram esforços para manter a qualidade do ensino, prezando também pelo acolhimento e pela aproximação entre todos(as), ainda que no meio virtual. São tempos desafiadores pelos quais seria impossível passar sem educadores(as) que são humanos(as) em suas ações e relações. Sem citar nomes, a cada um(a) direcionam-se os meus agradecimentos.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Veleida Anahí da Silva, por todo o auxílio, a paciência, a tranquilidade e a calma com que realizou a orientação durante esses anos. Esta é uma parceria baseada no respeito mútuo e na confiança pela qual serei eternamente grata. Também ao seu esposo, Prof. Dr. Bernard Charlot, pois suas importantes incursões sobre o saber motivaram o desenvolvimento desta pesquisa e a alimentaram até o seu fechamento e após; afinal, um tema como este não acaba ao findar das páginas. Obrigada!

Enfim, a todos(as) que, direta e indiretamente, fizeram parte desta trajetória, contribuindo para a minha formação acadêmica, meus sinceros agradecimentos.

*Todos os homens se nutrem, mas poucos
sabem distinguir os sabores.*
Confúcio

RESUMO

Através da alimentação, as inúmeras espécies animais e vegetais obtêm os nutrientes necessários ao desenvolvimento. Mas, no que tange ao ser humano, a alimentação ultrapassa esse âmbito da sobrevivência, estando imersa em uma rede de relações sociais, culturais e identitárias com desdobramentos subjetivos. Nesse contexto, apresentam-se também a produção e a transmissão de saberes sobre os alimentos, com conhecimentos, crenças e costumes sendo passados de geração a geração. Porém, à medida que a ciência avançou, houve uma espécie de institucionalização da alimentação, que passou a sofrer influências da área médica e de um discurso biologicista que ocupa posição de destaque nas sociedades. Isso está presente no âmbito escolar através de um currículo comprometido com o capital. Ao mesmo tempo, a escola é um espaço social que favorece a prática da comensalidade, sendo essa o ato de comer junto, a interação no momento do comer. Nas escolas da rede pública, a alimentação é objeto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e, assim, está imersa em aspectos políticos determinantes do que se come, do como se come e dos saberes sobre isso. Diante dessas questões, o objetivo geral desta dissertação é: Compreender os saberes e as práticas voltados à alimentação produzidos e mantidos por estudantes de uma escola da rede pública do município de Boquim/SE e suas relações com o saber alimentar institucionalizado. Foi adotada uma metodologia de delineamento qualitativo e do tipo descritivo, com o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Como aporte teórico, buscaram-se estudos da área da Antropologia da Alimentação e noções da relação com o saber, de Bernard Charlot. A observação da merenda escolar, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas individuais com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio geraram dados que foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. Os resultados apontam que os(as) estudantes concebem a alimentação apenas como sinônimo de saúde e de nutrição, não se visualizam como detentores(as) de saberes importantes e válidos sobre o fenômeno alimentar e têm dificuldade em expressar vivências e situações com o comer e a comida que os(as) marcaram. A ótica biomédica é utilizada como um filtro na rememoração de acontecimentos e de relações com a alimentação e os alimentos, contribuindo para que se restrinjam aos efeitos da ingestão de alimentos no corpo. A conclusão é que a merenda deve figurar como um componente transversal da aprendizagem, considerando-se a sua potencialidade de ensino dos diferentes aspectos da existência humana e da sociedade trabalhados nas várias áreas do conhecimento. Assim, será possível desenvolver um ensino mais reflexivo, contextualizado e que faça sentido para todos(as).

Palavras-chave: merenda escolar; PNAE; comensalidade; saber alimentar; município de Boquim.

ABSTRACT

Through food, the numerous animal and plant species obtain the nutrients necessary for development. But, with regard to the human being, food goes beyond this scope of survival, being immersed in a network of social, cultural and identity relationships with subjective consequences. In this context, the production and transmission of knowledge about food are also presented, with knowledge, beliefs and customs being passed on from generation to generation. However, as science advanced, there was a kind of institutionalization of food, which began to be influenced by the medical field and a biologist discourse that occupies a prominent position in societies. This is present in the school environment through a curriculum committed to capital. At the same time, the school is a social space that favors the practice of commensality, which is the act of eating together, the interaction at the time of eating. In public schools, food is the object of the Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) and, thus, is immersed in political aspects that determine what is eaten, how to eat and knowledge about it. Faced with these questions, the general objective of this dissertation is: To understand the knowledge and practices related to food produced and maintained by students from a public school in the municipality of Boquim/SE and their relationship with institutionalized food knowledge. A qualitative and descriptive methodology was adopted, with the development of a bibliographic and field research. As a theoretical contribution, studies in the area of Food Anthropology and notions of the relationship with knowledge, by Bernard Charlot, were sought. The observation of school lunches, the application of questionnaires and the carrying out of individual interviews with students from the 8th year of Elementary School to the 3rd year of High School generated data that were analyzed in the light of Content Analysis, by Laurence Bardin. The results show that students conceive food as synonymous with health and nutrition, do not see themselves as holders of important and valid knowledge about the food phenomenon and have difficulty expressing experiences and situations with eating and the food that marked them. The biomedical perspective is used as a filter in the remembrance of events and relationships with food and food, helping to limit the effects of food intake on the body. The conclusion is that the lunch should appear as a transversal component of learning, considering its potential for teaching the different aspects of human existence and society worked in the various areas of knowledge. Thus, it will be possible to develop a more reflective, contextualized teaching that makes sense for everyone.

Keywords: school lunch; PNAE; commensality; know how to feed; municipality of Boquim.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Representação esquemática da Análise de Conteúdo.....	68
Figura 2	- Localização de Boquim no estado de Sergipe.....	70
Figura 3	- Distribuição da merenda na escola pesquisada, Boquim/SE.....	76
Figura 4	- Estudantes sentados(as) nos bancos do pátio no momento da merenda, Boquim/SE.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Cardápio semanal.....	74
Quadro 2	- Cardápio seguido na semana da observação.....	75
Quadro 3	- Saberes e relações com a alimentação.....	84
Quadro 4	- O que pensam sobre a aprendizagem da alimentação.....	88
Quadro 5	- Saberes e relações com a merenda escolar.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Índices da distorção idade/ano na escola-campo, Boquim/SE, 2022.....	72
Tabela 2	- Índices de aprovação, reprovação e abandono na escola-campo, Boquim/SE, 2022.....	72
Tabela 3	- Distribuição dos sujeitos participantes segundo idade, gênero, etnia, série e tempo de estudo na escola, Boquim/SE.....	79
Tabela 4	- Distribuição dos sujeitos participantes segundo moradia, profissão dos pais e renda familiar, Boquim/SE.....	80
Tabela 5	- Distribuição dos sujeitos participantes quanto à quantidade de refeições diárias e ao costume de comer estudando, assistindo TV ou utilizando computador/celular, Boquim/SE.....	81
Tabela 6	- Distribuição dos sujeitos participantes quanto à alimentação escolar, Boquim/SE.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
EAN	- Educação Alimentar e Nutricional
EBIA	- Escala Brasileira de Insegurança Alimentar
EEQ	- Educação Escolar Quilombola
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Educação Básica
IPHAN	- Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	- Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
POF	- Pesquisa de Orçamento Familiar
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
SE	- Sergipe
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	AS MULTIPLICIDADES DA ALIMENTAÇÃO HUMANA: DE CULTURA E IDENTIDADE A MECANISMO DE REGULAÇÃO.....	23
2.1	“Você é o que você come”: a alimentação na constituição identitária e cultural...	26
2.2	“Já começou o regime?”: a alimentação entre o controle biomédico e a mundialização mercadológica.....	32
3	A RELAÇÃO COM O SABER, COM O COMER E COM A ESCOLA: UMA ABORDAGEM EM TERMOS EPISTÊMICOS.....	39
3.1	As dimensões constitutivas da noção de relação com o saber.....	42
3.2	A escola como lugar de comer e de saber.....	46
3.2.1	O Programa Nacional de Alimentação Escolar.....	51
3.3	Os lugares e não-lugares dos saberes sobre a alimentação no ensino básico...	57
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
4.1	Natureza e etapas da pesquisa.....	65
4.2	Coleta de dados: dos instrumentos à análise.....	66
4.3	Contextualização do locus de pesquisa.....	70
5	QUESTÃO DE GOSTO QUE SE DISCUTE: A ALIMENTAÇÃO E O SABER NA ESCOLA.....	74
5.1	A merenda escolar: do cardápio à comensalidade.....	74
5.2	(Pr)atos na mesa: de que se servem os sujeitos participantes?.....	78
5.2.1	Quadro dos perfis socioeconômicos e alimentares.....	78
5.2.2	A alimentação e o saber alimentar para os(as) estudantes entrevistados(as).....	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	109
	APÊNDICE B - Questionário da pesquisa.....	110
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista.....	112

1 INTRODUÇÃO

A alimentação é uma prática essencial à vida de todo e qualquer ser vivo. Através dela, as inúmeras espécies animais e vegetais obtêm os nutrientes necessários ao crescimento, ao desenvolvimento e ao envelhecimento, em todas as suas etapas. Dessa forma, cada ser vivo alimenta-se como uma condição para sobreviver, embora se diferenciem bastante as características dessa alimentação. No ser humano, essa condição também está presente, com as práticas alimentares constituindo uma importante e inevitável parte do cotidiano dos bilhões de pessoas que habitam o planeta Terra.

Mas, no que tange ao ser humano, a importância do alimento ultrapassa esse âmbito da sobrevivência, devido à complexidade social e cultural que diferencia a espécie humana das demais. A prática alimentar humana está imersa em efeitos e em relações muito mais variáveis do que pressupõe esse uso nutricional, sobretudo pelo seu aspecto social e cultural, bem como devido aos sentidos humanos e a suas capacidades subjetivas relacionadas à alimentação. Desde o início da humanidade, o ato de comer não se mostra como um ato solitário ou autônomo dos indivíduos, sendo, na verdade, uma das origens dos processos de socialização, já que, nos caminhos coletivos traçados em busca de comida, a espécie humana criou e desenvolveu diferentes utensílios culturais, cujo marco se encontra na descoberta do fogo, que trouxe consigo um novo elemento social em torno do alimento (CARNEIRO, 2005).

Desde então, a história (e estórias) da humanidade passou a ser escrita sob a constante presença dos alimentos e das práticas alimentares, que muito revelam acerca dos caminhos trilhados no decorrer das eras. Conforme Carneiro (2005), livros de receitas, objetos de cozinha e até mesmo alimentos preservados são importantes fontes de informação na tarefa de reconstruir a trajetória de cada sociedade e de entender o contexto subjacente a cada época, tomando-se o alimento como mais do que um item de sobrevivência, e sim em sua condição de símbolo¹.

Na visão de Lévi-Strauss (2004, p. 380), o ser humano passou da condição biológica para a social ao dominar a técnica do fogo, “normalmente encarregado de mediatizar a conjunção do produto cru com o consumidor humano, e por cuja operação um ser natural é, ao mesmo tempo, cozido e socializado”. Assim, há mais de 300 mil anos, dava-se início às

¹ Toma-se símbolo como "uma coisa encarada pelo consenso geral como tipificando ou representando ou lembrando algo através da posse de qualidades análogas ou por meio de associações em fatos ou pensamento"(TURNER, 2005, p.49). Desse modo, trata-se de um elemento que pressupõe fatos, ideias e representações em grupo.

práticas milenares da cozinha, o laboratório primordial do ser humano, lugar físico e simbólico em que criações, texturas e sabores convergiam para as relações entre os indivíduos. Nesse ponto, emerge a função social das refeições: nas reuniões e comemorações sempre regadas a bebidas e a banquetes, a amizade entre iguais é fortalecida, os acordos são celebrados e as diferenças entre senhores e empregados são reforçadas (MOREIRA, 2010).

Também no seio das imbricações entre a alimentação e a história humana está o lar, cuja etimologia é o latim *lare*, que denota a parte da cozinha na qual se acende o fogo (MOREIRA, 2010). Nesse âmbito, o preparo e a partilha dos alimentos correspondem à segurança e à intimidade da família, expressando uma coletividade e um mecanismo de identificação com o outro (LÉVI-STRAUSS, 2004). Na visão de Moreira (2010), a mesa tem especial simbologia nesse cenário, sendo um elemento salutar da agregação familiar e da ritualização das refeições, registrado primeiramente entre famílias de classe baixa no ano de 1674 e que, ao longo dos séculos, foi marcando as relações humanas ao redor da alimentação.

São nesses lugares ao mesmo tempo físicos e simbólicos, a cozinha e a mesa, que também se apresentam a produção e a transmissão de saberes sobre os alimentos e as práticas alimentares, com conhecimentos, crenças e costumes sendo passados de geração a geração. Esse é um território de saberes-fazer transmitidos oralmente em uma “educação ao vivo”, na qual as aprendizagens se dão não apenas pela oralidade, mas, principalmente, pela observação de quem “sabe fazer” e pelas tentativas de reprodução (DUTRA, 2014, p. 2). Na culinária, fica muito evidente a transmissão de saberes sobre receitas e alimentos dessa maneira, constituindo um processo que integrou e continua integrando as formas de socialização da maior parte das mulheres, essas que são histórica e recorrentemente tidas como boas cozinheiras e a quem se destinaram as tarefas domésticas, das quais o cozinhar é central.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a alimentação sofreu profundas transformações. Graças às facilidades disponibilizadas pela indústria e pelos serviços de alimentos, o ser humano passou a poder usufruir de refeições rápidas, em meio aos inúmeros afazeres do dia a dia. Com isso, é abreviado o ritual alimentar tão fortemente enraizado na família e atribui-se ao ato de comer uma concepção de reabastecimento das energias para o trabalho e o estudo. Assim, da segurança do lar para os espaços públicos, a prática alimentar torna-se individualizada, aberta, transpõe a intimidade e muda com a sociedade, deixando mesas vazias enquanto refeições se tornam ingestões semiconscientes de alimentos.

No contexto desse processo que vem permeando a civilização humana, mudanças no campo político e epistemológico também afetam drasticamente a maneira como a alimentação

é vivida e concebida pelos indivíduos. À medida que a ciência avançou, houve uma espécie de institucionalização da alimentação. Na busca pelo poder, pela dominação e pela manutenção do *status quo*, o saber sobre os alimentos passou, cada vez mais, a ser determinado pela área médica, “controlando os seus riscos e oferecendo maior segurança para o seu consumo do ponto de vista nutricional, microbiológico, genético, dentre outros” (SANTOS, 2008, p. 35).

Assim, esse discurso biologicista controla o que a população sabe sobre os alimentos e sobre o ato alimentar, focando na ideia de que cada grupo de substâncias gera transformações diferentes na saúde do indivíduo, sendo importante manter uma dieta balanceada em nutrientes para o desenvolvimento e a manutenção do organismo. E esse é um controle aceito universalmente graças ao status adquirido pelo conjunto de conhecimentos e de procedimentos do qual deriva: “Hoje, nas ciências da vida, é notável constatar como a biomedicina reina hegemônica, destacando os nutrientes e as funcionalidades celulares, tanto na doença quanto em sua prevenção” (PRADO *et al.*, 2016, p. 12). Em outros termos, o ser humano passa a ter as ciências da saúde como base irrefutável para compreender, escolher e se relacionar com o alimento, de forma racionalmente voltada à manutenção do equilíbrio biológico, de tal modo que, quanto mais a alimentação seguida estiver próxima dos ditames científicos, mais o corpo estará protegido das mais variadas doenças.

Dessa maneira, ocorre um controle sobre as relações que as pessoas possuem com aquilo que comem, em suas práticas e escolhas. A ideia de equilíbrio figura como uma das bases que sustentam os raciocínios e os discursos acerca da alimentação humana e, sobretudo, do que é e de como ocorre a alimentação saudável. Inúmeros tipos de alimentos são divididos entre “vilões” e “mocinhos”, ou seja, aqueles que prejudicam e os que beneficiam a saúde do indivíduo, de acordo com suas propriedades nutricionais, composições e efeitos gerados no organismo. O discurso biologicista defende e motiva as pessoas a darem total prioridade a esse último grupo de alimentos, que, por sua vez, devem ser consumidos também segundo uma divisão, sempre visando ao equilíbrio e à satisfação da quantidade de nutrientes (proteínas, carboidratos, lipídios e vitaminas) de que o corpo necessita.

Dessa forma, tudo aquilo que o ser humano inatamente sabe sobre a alimentação e todas as relações estabelecidas durante séculos com ela é desconstruído e substituído, ignorando-se o fato de esses nutrientes estarem conformados em texturas, sabores, aromas e outras características que mexem com os sentidos humanos, atingem camadas subjetivas e intersubjetivas e adquirem traços identitários, sociais, culturais e históricos. Enfim, para além da importância biológica e nutricional, esses traços e camadas também causam impactos na vida dos seres humanos que, muitas vezes, não são tão visados quanto os aspectos

nutricionais. Ou seja, a sensibilização acerca da importância de se ter uma alimentação saudável e o acesso ao conhecimento sobre o universo alimentar, comumente, deixam de abarcar as implicações sociais e culturais. Uma alimentação saudável vai além da escolha dos alimentos com maior fonte de nutrientes, devendo também contemplar os que mais se encaixam socioculturalmente e às preferências pessoais. Portanto, o equilíbrio se dá dentro e fora do cardápio.

No âmbito escolar, esse movimento adquire novas proporções, tendo-se em vista que o currículo, território em disputa e instrumento de manutenção dos interesses hegemônicos (NEPOMUCENO, 2017), reflete e perpetua o saber alimentar a partir das influências do campo hegemônico da biomedicina. Em contrapartida, na escola está presente uma prática social bastante permeada pelas relações com o alimento, o que pode ser observado no momento da merenda escolar, sendo uma experiência alimentar ocorrida em um ambiente em que pessoas das mais variadas etnias e classes sociais convivem cotidianamente e podem relacionar o saber teórico às experiências práticas. Por isso, as instituições de ensino básico se tornam um lugar que favorece a alienação acerca da alimentação saudável, de forma a levar as ideias sobre a nutrição biológica à dimensão da realidade cotidiana de estudantes e professores(as).

Ainda, sendo a escola um ambiente formado pela influência da realidade da comunidade que a circunda e das configurações que a caracterizam como instituição, as práticas alimentares dentro dela variam de acordo com determinados delineamentos e fatores. Falando-se especificamente da escola pública, a alimentação é permeada pela política pública alimentar, cujos direcionamento e efetivação são dados pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A merenda nessas escolas é, por conseguinte, mais do que um momento de consumo e de interação: é a concretização de um direito garantido constitucionalmente e efetivado pelo Poder Executivo na forma desse programa.

Essa face voltada às políticas públicas interfere na forma como a alimentação ocorre dentro da escola, desde as ideias que a circundam até o ato em si. A elaboração do cardápio, por exemplo, representa a materialização do direito alimentar e, por conseguinte, da relação, das distâncias e das aproximações entre o sabor e a necessidade de nutrição. Isso pode ser visualizado na presença de alimentos tidos como saudáveis, nutritivos e completos o suficiente para suprir algumas das necessidades de estudantes em situação de vulnerabilidade social, em contraposição à consideração dos saberes e das preferências alimentares desses sujeitos.

De acordo com as observações de Bezerra (2009, p. 108), os(as) estudantes têm o desejo e a vontade de ter na escola refeições diferentes daquelas que fazem em suas casas, mas isso é desconsiderado pelos gestores no PNAE, que decidem as composições do cardápio com base nas suas ideias sobre quem é esse sujeito atendido pelo programa: “criança carente, faminta, necessitada de um prato de comida e que come qualquer coisa”. A partir dessa representação, predominam na merenda escolar alimentos encorpados tidos como mais nutritivos, como a sopa, a qual, ainda que bem feita, pode se tornar um alimento recebido com pouco entusiasmo, devido a diferentes motivos: por sua repetição, por não figurar entre as preferências dos(as) discentes, pela semelhança com o que é comido em casa e/ou por não caber ao horário diurno, já que, tradicionalmente, no Ocidente, esse prato é consumido à noite.

Dessa forma, a seleção dos alimentos e a forma com que estes chegam até os(as) estudantes é feita com base na ideia de que a merenda é a única refeição garantida a boa parte desses indivíduos, sendo motivo fundamental para que frequentem a escola. Por outro lado, é preciso entender como eles(as) concebem a alimentação na escola e fora dela, a partir da sua realidade sociocultural e econômica e das suas histórias com as práticas alimentares. Ou seja, é preciso vê-los(as) como sujeitos da própria alimentação.

Além disso, como o PNAE aponta, não só da oferta de alimentos no ensino público é feita essa política, visto que é importante também “a aplicação da educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 19), sendo essa uma das diretrizes do programa. Em relação a isso, destaca-se a presença do discurso biologicista nos conteúdos voltados à nutrição e à alimentação: o que são carboidratos, proteínas, lipídios, dieta balanceada, macro nutrientes, micronutrientes, etc., sem abordar a parte social, cultural e identitária (CAMOZZI *et al.*, 2015). A realidade aponta que as vivências alimentares dentro e fora da escola não são devidamente aproveitadas nas aulas, de modo que todas as suas implicações socioculturais e subjetivas, que poderiam enriquecer o debate acerca da alimentação humana, deixam de ser trabalhadas.

Esse cenário é desafiador ao ensino e à aprendizagem de um tema tão inerente à vida humana, até porque “a natureza da alimentação pouco faz sentido quando apreendida isoladamente, ou seja, fora do seu contexto sociocultural” (LIMA, 2017, n.p.). Mais do que uma escolha do(a) professor(a) em sua prática pedagógica, envolve a disputa e a dominação do que é ensinado e aprendido na educação, a partir do controle do currículo. Trata-se de uma das inúmeras bases sobre as quais uma educação descontextualizada e opressora se desenvolve, por meio da qual os sujeitos estão dependentes do sistema, sem autonomia para

fazer suas próprias escolhas e até mesmo sem conhecimento sobre as suas próprias subjetividades.

Diante disso, torna-se importante entender as conexões, distanciamentos e interpenetrações entre a alimentação na escola pública, institucionalizada tanto em sua face prática, enquanto vivência a partir da merenda escolar, quanto em seu viés teórico, na forma do seu lugar e não-lugar no currículo, e os saberes, relações e práticas tidos pelos(as) sujeitos em aprendizagem.

Assim, delineiam-se as seguintes questões norteadoras: O que os(as) estudantes de uma escola da rede pública de Boquim/SE sabem sobre a alimentação? O que eles(as) fazem com esse saber? Quais relações com a alimentação e quais práticas alimentares são mantidas por esses(as) sujeitos? Quais aproximações e distanciamentos há entre esses saberes e relações e aquele saber sistematizado no currículo da escola?

Diante dessas questões, o objetivo geral desta dissertação é: Compreender os saberes, as relações e as práticas voltados à alimentação produzidos e mantidos por estudantes de uma escola da rede pública do município de Boquim, estado de Sergipe (SE), e suas relações com o saber alimentar institucionalizado.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Compreender os principais aspectos da relação com o saber dentro do contexto da Educação Alimentar e Nutricional;
- Caracterizar o saber alimentar institucionalizado nos documentos que regem a escola em questão;
- Elaborar um quadro compreensível sobre os saberes, relações e práticas acerca da alimentação dos(as) estudantes da escola e as aproximações e distanciamentos em relação à alimentação enquanto saber institucionalizado no currículo.
- Identificar como os(as) estudantes compreendem a aprendizagem da alimentação e como se conectam com os próprios saberes e com os saberes institucionalizados.

A ideia que motiva esta pesquisa parte da subjetividade que demarca a alimentação e a sua aprendizagem, sendo essa uma área essencialmente humana, antes de ser um conteúdo escolar. O saber disciplinar é apenas uma fração de toda a gama de informações, dados e descrições que existem ao redor do alimento e da prática alimentar, mas, apesar disso, acaba sendo imposto como único e gera influências sobre escolhas e visões acerca da comida.

Parte-se da reflexão de que as relações e as práticas que orbitam a alimentação constituem um valioso saber com potencial para a formação integral do indivíduo, de acordo com as particularidades da instituição e da comunidade em que estão inseridos. Considera-se que a alimentação e o saber alimentar envolvem não só o que os sujeitos pensam e sentem com relação aos alimentos que ingerem, mas também a sociabilidade que é inerente à experiência alimentar humana, de tal forma que a aprendizagem é favorecida pela profunda relação com a vida, nascida de uma experiência ao mesmo tempo pessoal e coletiva.

Porém, nas práticas educacionais estruturadas e estruturantes de um saber alimentar exclusivamente biologicista e alienante, os significados codificados por interesses hegemônicos acabam tendo prevalência sobre os sentidos individuais e coletivos que tanto enriquecem a visão e a relação entre o ser humano e os alimentos. Assim, delineia-se a possibilidade de que a forma como o ensino e a aprendizagem alimentar são configurados afete, conduzindo e/ou modificando, ações e decisões no âmbito escolar, tanto em relação aos procedimentos da merenda escolar quanto ao currículo, e como os(as) estudantes vivenciam a alimentação dentro da escola.

Para a realização da pesquisa, foi adotada uma metodologia de delineamento qualitativo e do tipo descritivo, com o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e de campo. A instituição selecionada para a realização do estudo de campo pertence à rede estadual de ensino de SE, está localizada na cidade de Boquim e oferta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Foram selecionados(as), como sujeitos participantes, estudantes dessas duas fases educacionais, do 8º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Tendo-se em vista a importância do conhecimento acerca do contexto local, social e educacional em que a pesquisa se insere, vale traçar algumas linhas sobre a educação no município de Boquim/SE, com base no Plano Municipal de Educação publicado em 2015 e com vigência até o ano de 2025. A Lei nº 752, de 22 de junho de 2015, que aprova o referido Plano e dá outras providências, estabelece como diretrizes:

Art. 2º - [...] I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para os exercícios do trabalho e da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica da municipalidade; VIII – valorização dos/as profissionais da educação; e IX – promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PREFEITURA MUNICIPAL DE BOQUIM, 2015, n.p.).

A partir do conteúdo do dispositivo supracitado, observa-se a preocupação da gestão municipal com a melhora da qualidade de vida da população, através do desenvolvimento da educação, tomando-a como uma área imprescindível a ser investida e aperfeiçoada e combatendo a discriminação e outras afrontas à dignidade humana. Tais diretrizes levam em consideração não só os princípios e as garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988 como também a realidade local, considerando desafios e problemas ainda enfrentados no que tange ao acesso e à qualidade da educação disponibilizada à população do município.

Segundo o Plano Municipal de Educação de Boquim, 37% da população total (26.980 habitantes) frequenta instituições educacionais, desde a creche até o Ensino Superior, e 85% desse quantitativo frequenta a rede pública, enquanto 15% estuda na rede particular e quase 14% nunca frequentaram uma escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE BOQUIM, 2015). Esses números revelam o quão importante é a oferta de ensino gratuito e de qualidade para a comunidade, bem como a necessidade de aumentar o acesso e a permanência na escola, já que muitos(as) moradores(as) não possuem instrução ou possuem Ensino Fundamental incompleto (PREFEITURA MUNICIPAL DE BOQUIM, 2015).

Acerca do Índice de Educação Básica (IDEB) de Boquim/SE, os anos iniciais apresentaram, em 2021, a nota 4,3, quando a meta estipulada era 5,1, e os anos finais obtiveram 4,2, sendo que a meta almejada era 4,8; já o Ensino Médio obteve o IDEB de 4,3, maior do que a meta de 3,9 estipulada inicialmente (QEDU, 2023). Vê-se, assim, que o rendimento dos(as) estudantes boquinenses, em geral, permanece abaixo do esperado, devendo serem buscadas estratégias para melhorar esses percentuais.

Para isso, além do investimento em infraestrutura e políticas públicas, fazem-se fundamentais estudos que revelem aspectos da realidade social e educacional, de modo que, por meio do seu conhecimento, ações possam ser realizadas de forma adequada e concernente ao que, de fato, a população e o município como um todo necessitam. Este estudo se insere como um meio de conhecer e de refletir sobre essa realidade, especialmente quando se trata da relação entre comer, saber e aprender, fundamental ao entendimento de como os(as) estudantes associam o que vivem e conhecem em seu dia a dia com o que aprendem na escola e sendo, por conseguinte, uma forma de melhorar a sua motivação e o seu vínculo com a aprendizagem escolar.

O aporte teórico utilizado nesta dissertação pertence a diferentes campos, em um conjunto interdisciplinar capaz de auxiliar no alcance dos objetivos almejados. Como base para as ideias e reflexões acerca da alimentação humana, principalmente em relação aos seus aspectos identitários, subjetivos e histórico-culturais, foram mobilizados estudos da área da

antropologia da alimentação, sendo elegidos como principais autores: Da Matta (1986; 1987), Poulain (2004), Levi-Strauss (2004), Woortmann (1985; 2006), Montanari (2008) e Contreras e Gracia (2011). Além disso, mobilizaram-se estudos que se debruçam sobre o viés institucionalizado da alimentação, na sua presença no currículo escolar em meio à Educação Alimentar e Nutricional (EAN), e sobre a relação com o saber, que é a base teórica da pesquisa, através do aporte concedido pelos escritos de Bernard Charlot e de autores(as) que os interpretam.

A relação com o saber foi escolhida por proporcionar um entendimento da aprendizagem como um processo que envolve “todos os espectros nas formas do sujeito ser e estar no mundo, desde a sua singularização como também sua socialização enquanto pessoa humana” (CORREIA *et al.*, 2020, p. 3). Para Charlot (2014), o aprender está muito além do âmbito escolar, podendo se dar em diferentes locais e circunstâncias, mas sempre pressupondo uma relação com o saber, ou seja, com aquilo que se quer aprender. Porém, os sentidos atribuídos ao saber se diferem entre os atores envolvidos no processo educacional, e isso gera grande influência na forma como a aprendizagem ocorre.

Ainda sobre isso, recorda-se a entrevista que o professor Bernard Charlot concedeu a Reis e Silva (2016), na qual o renomado autor afirma que, na escola, deve existir a articulação entre o dentro e o fora, de modo que os(as) estudantes adquiram conhecimentos que os permitam compreender melhor aspectos importantes da vida. A alimentação é um desses importantes aspectos, pois a experiência alimentar pertence a toda pessoa em todo lugar, portanto é um conhecimento e uma vivência ao mesmo tempo intra e extraescolares. Dentro da escola, é algo resgatado da vivência fora dela, mas com outras implicações e significações, pelas trocas culturais e sociais que o ambiente escolar viabiliza e pela possibilidade de aprendizagem teórica e prática.

Disso, advém a importância de se levar o ato alimentar às aulas, transformando um conhecimento e uma vivência inerentes ao indivíduo em um conhecimento e uma vivência de aprendizagem escolar, num trabalho intelectual em que se pode racionalizar, debater e demonstrar a multiplicidade da alimentação de modo significativo e prazeroso. Toma-se, assim, o ato alimentar como um saber em construção em diferentes espaços educativos, com base na “heterogeneidade das formas do saber e do aprender, das coisas importantes em vários lugares e da especificidade em cada lugar” (REIS; SILVA, 2016, p. 14).

Esta dissertação está dividida em seis seções e uma lista de referências. Inicialmente, a Introdução traz um delineamento sobre a temática em estudo, apresentando aspectos sociais, históricos e subjetivos da alimentação humana e as diferentes mudanças pelas quais ela vem

passando no decorrer do tempo. Dando continuidade, a seção número dois faz um apanhado, social, cultural e identitário acerca da alimentação, focando na forma como os alimentos concebem e são concebidos pelas práticas intersubjetivas e avançando na discussão sobre as influências e os mecanismos que regulam as práticas alimentares.

A terceira seção trata da relação entre saber e comer, partindo dos diferentes saberes sobre a alimentação que circulam socialmente para demonstrar como podem ser inauguradas novas e distintas formas de aprender sobre a alimentação. Para tanto, dedica uma subseção às dimensões que constituem a relação com o saber, de modo a apresentar suficientemente essa base teórica e a relacioná-la à questão alimentar. Por fim, apresenta uma discussão sobre a alimentação enquanto prática e enquanto saber dentro da escola, pelo PNAE e pelos lugares e não-lugares que ocupa no espaço institucionalizado. Somada à segunda seção, essa parte do texto confere ao estudo a contextualização e a base necessárias ao entendimento da alimentação como um fenômeno construído por simbolismos e por estratégias de controle.

Em seguida, a quarta seção apresenta os procedimentos metodológicos com informações fundamentais sobre as escolhas feitas para a realização da pesquisa e a descrição dos instrumentos e dos procedimentos, bem como em relação ao *locus* e aos sujeitos participantes. A seção número cinco traz os resultados e as discussões acerca dos saberes, das relações e das práticas da alimentação e do saber alimentar encontrados e experimentados no espaço escolar pesquisado, desde a observação da merenda até as falas dos(as) participantes. Por fim, nas Considerações Finais, perspectivas são lançadas, com um olhar saudoso e, ao mesmo tempo, confiante em relação ao futuro das relações entre sujeito, alimentação e saber.

É assim que, colocando (pr)atos na mesa, a dissertação foi servindo e sendo servida nesse banquete teórico cujo convidado especial é a vida.

2 AS MULTIPLICIDADES DA ALIMENTAÇÃO HUMANA: DE CULTURA E IDENTIDADE A MECANISMO DE REGULAÇÃO

Começa-se esta seção trazendo uma frase que representa bem o fio condutor pelo qual a discussão segue: referindo-se à alimentação e parafraseando Lévi-Strauss (2004) quando este se refere aos mitos como bons para pensar, Maciel e Castro (2013, p. 322) dizem que “essas substâncias compostas por nutrientes e simbolismos são boas para comer e igualmente servem para pensar a realidade que nos cerca”.

Desde o início da humanidade, o alimento reflete a complexidade da vida humana, servindo de artefato para a sociedade, exprimindo escolhas individuais e coletivas e atuando como símbolo em diferentes culturas e tempos. Como afirma Carneiro (2005, p. 72), no decorrer das épocas e nas diferentes regiões do planeta, “as diferentes culturas humanas sempre encararam a alimentação como um ato revestido de conteúdos simbólicos, cujo sentido buscamos atualmente identificar e classificar como ‘políticos’ ou ‘religiosos’” e cujo significado não passa por uma interpretação nessas culturas, e sim é cumprido como uma regra inquestionável e que não necessita de explicações.

O ser humano vem demarcando o fenômeno da alimentação e escolhendo suas composições e procedimentos conforme processos e dinâmicas sociais estabelecidas. Delineia-se, assim, o caráter múltiplo da alimentação, que, na verdade, abarca um conjunto de multiplicidades profundamente relacionadas, tal como tentam resumir Kuwae *et al.* (2016, p. 34):

A compreensão mais aprofundada da alimentação de um indivíduo é atravessada pelas formas de organização da comida de um grupo, do que se tem disponível para consumir, dos valores simbólicos da alimentação; portanto, faz-se necessário olhar para essa relação entre indivíduo e sociedade presente também na alimentação. Nessa relação, é possível pensar em critérios e valores subjetivos da ordem da cultura, da religiosidade, da ideologia e dos modismos; mas também existem critérios e valores objetivos para se pensar a comida, como, por exemplo, preço, capacidade de produção e distribuição, interesses econômicos das empresas transnacionais, da indústria de alimentos etc.

Assim, formam-se culturas alimentares, definidas por Contreras e Garcia (2011, p. 222) como “o conjunto de representações, crenças, conhecimentos e práticas herdadas e/ou aprendidas que estão associadas à alimentação e são compartilhadas pelos indivíduos de uma dada cultura ou de um grupo social determinado”. Nesse sentido, por meio da cultura alimentar, pode-se compreender a história e a identidade de um povo ou grupo social, mas sem perder de vista o fato de que essas culturas estão inseridas em um mundo globalizado,

constituído também por relações comerciais, no bojo do capitalismo que une todas as suas partes em transações e circulações de uma infinidade de alimentos.

O conjunto de elementos que fazem parte das diversas culturas alimentares herdadas e compartilhadas por determinada sociedade compõe o patrimônio alimentar, formado por elementos tanto materiais, como os alimentos e os utensílios de culinária, quanto imateriais, nos quais estão inseridos práticas, saberes e representações sobre alimentação (SANTILLI, 2015). Ao mesmo tempo, os alimentos abrangem aspectos biológicos, motivo pelo qual constituem um fenômeno biocultural cujo desvendamento é buscado em diferentes enfoques teóricos (MACIEL; CASTRO, 2013). Segundo Carneiro (2005), a partir dos estudos sobre as práticas alimentares, pode-se revelar tanto a eficiência nos processos de produção e de reprodução voltados à obtenção, conservação e transporte dos alimentos básicos e dos considerados “de luxo” quanto as características das representações políticas, religiosas e estéticas de uma dada sociedade, perpassando critérios morais e organizacionais do cotidiano, entre outros.

Nesse âmbito, insurge uma diferença substancial: ao ser reconhecido em seu vínculo com a identidade e a cultura, o alimento torna-se comida. Poulain (2004, p. 259) informa que a palavra alimento surgiu em aproximadamente 1120, mas seu uso atual só começou no século XVI, quando essa palavra substituiu o termo carne, que até então era utilizado para se referir a “tudo o que é bom para o sustento da vida: o conjunto dos alimentos, carnudos ou não” e, com isso, passou a designar apenas a carne dos animais comestíveis. DaMatta (1987) citado por Lima, Ferreira Neto e Farias (2015, p. 511) afirma que “toda substância nutritiva é um alimento, mas nem todo alimento é comida”. Explica: “alimento [...] é universal e geral, é o que o indivíduo ingere para se manter vivo; já a comida ajuda a situar uma identidade e definir um grupo, uma classe, uma pessoa” (DAMATTA, 1987 apud LIMA; FERREIRA NETO; FARIAS, 2015, p. 511). Em Woortmann (1985), alimento e comida se diferenciam pelo fato de a segunda ser a transformação do primeiro por via da culinária.

Já em Maciel (2001, p. 149), encontram-se procedimentos empregados na transformação do alimento em comida:

A escolha do que será considerado ‘comida’ e do como, quando e por que comer tal alimento, é relacionada com o arbitrário cultural e com uma classificação estabelecida culturalmente. A cultura não apenas indica o que é e o que não é comida, estabelecendo prescrições (o que deve ser ingerido e quando) e proibições (fortes interdições como os tabus), como estabelece distinções entre o que é considerado ‘bom’ e o que é considerado ‘ruim’, ‘forte’, ‘fraco’, ying e yang, conforme classificações e hierarquias culturalmente definidas.

Logo, trata-se mais de estabelecer critérios para a seleção, a classificação e o preparo das comidas do que de eleger o que é comestível e o que não é. Reunir-se com outros para comer depende da obediência a essas prescrições e proibições, estabelecendo-se a aceitabilidade dessa prática social que ficou conhecida como “comensalidade”, palavra de origem latina que significa comer conjuntamente, na mesma mesa ou lugar, implicando a partilha do mesmo momento e do local das refeições (LIMA; FERREIRA NETO; FARIAS, 2015).

Conforme aponta Carneiro (2005, p. 72), a origem da comensalidade “é tão antiga quanto a espécie humana, pois até mesmo espécies animais a praticam. A diferença entre a comensalidade humana e a dos animais é que atribuímos sentidos aos atos da partilha e eles se alteram com o tempo”. Além disso, essa prática está bastante relacionada à forma como as sociedades organizam suas regras de identificação e de hierarquização, como, por exemplo, na exclusão de mulheres ou crianças da mesa comum, bem como à rede de relações que impõe limites e fronteiras de várias ordens (CARNEIRO, 2005). Então, denota-se a inegável capacidade das práticas alimentares de atuar na criação dos vínculos sociais e na instauração das comunidades, não sendo por acaso que a etimologia da palavra “companhia” é o vocábulo latino *companion*, cujo significado é “uma pessoa com quem partilhamos o pão” (MOREIRA, 2010, p. 25).

Diferentes estudos vêm apontando os efeitos da comensalidade no seio familiar sobre o desenvolvimento do indivíduo, abarcando tanto a aprendizagem social quanto a nutricional, entendida essa última não apenas como os conhecimentos acerca das características nutricionais dos alimentos consumidos, mas também enquanto escolhas alimentares tidas como mais saudáveis (MOREIRA, 2010). Quando se entende que a comensalidade é uma forma notável de fortalecer a coesão do grupo por meio da partilha de sensações, uma vivência sensorial compartilhada (MACIEL, 2001), essa incidência sobre as escolhas da comida se torna mais evidente, pois a tendência é que o vínculo mantido pelos comensais influencie e motive a sensação do sentir-se bem e em equilíbrio.

Nisso, tem muita importância a figura da mulher, desde tempos remotos associada à produção das refeições e ao redor da qual toda uma prática alimentar é desenvolvida e socializada desde o seu reduto cotidiano: a cozinha. Nas palavras de Bairos (1995, p. 458), trata-se do “estereótipo que nos associa a boa cozinheira”, o fazer comida como atribuição natural do feminino – é recorrente a frase “mulher que se preze precisa saber cozinhar!”, ou algo nesse sentido. Simultaneamente, comer empanturrando-se, sentado à mesa do jantar e saindo dela sem levar um prato ou copo para a pia, é um direito atribuído ao homem, após

chegar em casa depois de um dia inteiro de trabalho. Assim, as mulheres estão no cerne do fazer alimentar, alimentando corpos e lembranças relacionados à comida e atuando diretamente na prática da comensalidade.

Observa-se, então, que há muito mais a ser entendido e explorado em relação às práticas alimentares do ser humano, sobretudo em sua importância para a identidade individual e coletiva e para a constituição das culturas. É com vistas a um melhor aprofundamento sobre isso que a subseção a seguir coloca mais alguns pratos nessa mesa, em uma discussão sobre as comidas em suas diversas formas identitárias e culturais.

2.1 “Você é o que você come”: a alimentação na constituição identitária e cultural

Inicialmente, recorre-se a Contreras e Gracia (2011, p. 16), que afirmam a profunda ligação entre o homem e a comida, na qual um define a outra:

Comemos aquilo que nos faz bem, ingerimos alimentos que são atrativos para os nossos sentidos e nos proporcionam prazer, enchemos a cesta de compras de produtos que estão no mercado, e na feira, e nos são permitidos por nosso orçamento, servimos ou nos são servidas refeições de acordo com nossas características: se somos homens ou mulheres, crianças ou adultos, pobres ou ricos. E escolhemos ou recusamos alimentos com base em nossas experiências diárias e em nossas ideias dietéticas, religiosas ou filosóficas.

Dessa forma, pode-se dizer que o ser humano é aquilo que come, e a comida é escolhida por ele segundo o que ele pensa sobre si mesmo. As escolhas e as práticas alimentares fazem parte da construção da identidade dos indivíduos e se constituem como uma das maneiras mais eficazes de comunicá-la (MONTANARI, 2008). Geertz (2008) afirma que, sendo os seres humanos essencialmente culturais, a comida constitui a sua identidade, individual e coletiva, e, através dela, os sujeitos afirmam-se pertencentes a determinada cultura e/ou grupo, diferenciando-se em relação aos demais e determinando-se por meio da sua especificidade alimentar.

Lugares e civilizações inteiras têm sua constituição identitária e cultural baseada, também, nos costumes e nas práticas alimentares. Nesse âmbito, ocorre uma espécie de territorialização a partir da comida, transformada pela cozinha, que, envolvendo a preparação, a combinação e a “montagem” de pratos, complexifica o ato alimentar e demarca a identidade de uma nação, território ou região (MACIEL, 2001). É assim que se instituem cozinhas diretamente associadas à identidade de locais fortemente marcados por traços culturais, como a “cozinha baiana”, e até mesmo épocas e datas comemorativas com tradições específicas, em

que se toma a palavra "comida" como um conjunto que envolve muito mais do que a comida em si, mas também combinações e procedimentos. Entram nesse grupo a "comida típica junina", a "comida natalina", entre outras.

Isso explica por que, em determinadas culturas, alimentos tão valorizados e presentes no dia a dia são rejeitados e, até mesmo, condenados por outras, como é o caso do cachorro, muito consumido em países asiáticos, o que é altamente repreensivo no Ocidente, onde esse animal é tratado como integrante da família. Sobre isso, é pertinente citar um provérbio chinês recuperado por Poulain (2004, p. 203) que ilustra a visão dessa cultura alimentar sobre si própria, sem os tabus ou amarras que estão presentes em culturas ocidentais: "Os chineses comem tudo o que tem duas patas, tudo o que tem quatro patas, exceto a mesa".

Também nesse contexto está implicada a questão do gosto, que, longe de estar restrito à dimensão fisiológica presente no órgão do corpo humano responsável pelo paladar, é uma construção histórica e social, cuja percepção começou nas cortes europeias em referência ao sentido do "bom gosto" como forma de distinção e de aprovação social e avançou nas sociedades enquanto criação coletiva no seio das culturas alimentares (MACIEL; CASTRO, 2013). O gosto é, assim, uma condicionante subjetiva da alimentação e de coisas relacionadas a ela, cuja transmissão se dá dentro dos grupos sociais e está associada à posição de classe (KUWAE *et al.*, 2016).

Desse modo, permeado pelas codificações e critérios que incidem sobre as culturas alimentares, o gosto gera uma pressão cultural sobre a necessidade de comer somente determinados alimentos, socialmente identificados e valorizados, enquanto outros devem ser rejeitados, pois são "de mau gosto". Ocorre que, segundo Poulain (2004) com base em Fischler (1990), essa pressão soma-se àquela que obriga, indiretamente, os indivíduos a terem uma alimentação composta por uma variedade de alimentos, em prol da riqueza de nutrientes, o que provoca uma contradição desencadeadora de ansiedade alimentar nos seres humanos.

Determinar o que é típico ou próprio de uma cultura não é tarefa simples em nenhum assunto, inclusive na alimentação. Estão implicados diversos fatores nesse processo de seleção e de escolha, de sorte que ele não se dá necessariamente com base no prato mais consumido dentro daquele sistema, mas sim pela sua capacidade de "representar o modo pelo qual as pessoas querem ser vistas e reconhecidas" (MACIEL, 2001). Um exemplo é a feijoada no Brasil, que, embora seja consumida em ocasiões especiais, é servida aos estrangeiros e ovacionada como o símbolo da cozinha brasileira, uma "expressão da fusão racial brasileira, um prato feito pelos negros com as partes menos nobres do porco e com o feijão, de origem americana, num cozido de técnica europeia" (CARNEIRO, 2005, p. 76).

Na religião, o rito das refeições é documentado desde o surgimento das primeiras civilizações como forma de expressar a fé e de cultuar os deuses (MOREIRA, 2010). A construção da identidade a partir das práticas alimentares nesse processo histórico e milenar também é evidenciada. Sobre isso, Carneiro (2005, p. 72) traça as seguintes palavras:

A identidade religiosa é, muitas vezes, uma identidade alimentar. Ser judeu ou muçulmano, por exemplo, implica, entre outras regras, não comer carne de porco. Ser hinduísta é ser vegetariano. O cristianismo ordena sua cerimônia mais sagrada e mais característica em torno da ingestão do pão e do vinho, como corpo e sangue divinos. A própria origem da explicação judaico-cristã para a queda de Adão e Eva é a sua rebeldia em seguir um preceito religioso: não comer do fruto proibido.

Apreende-se dessas observações um vínculo entre a religião e a imagem socialmente posta do sujeito pela via das práticas alimentares ritualizadas. Mas essa ritualização transcende o caráter religioso. Historicamente, como explica Moreira (2010), esses ritos religiosos estão relacionados ao desenvolvimento de regras que constituem o processo de civilização do ser humano no Ocidente e ainda hoje estão muito presentes na alimentação humana, como a inclusão do uso do garfo e da faca e dos “bons modos” à mesa, sendo uma forma de fazer com que a violência inicialmente naturalizada no comportamento dos indivíduos fosse evitada nos momentos das refeições, já que os utensílios utilizados são armas em potencial.

Com o desenrolar das eras, outras formas de o ser humano conceber e se relacionar com a alimentação foram surgindo, bem como de regular os comportamentos alimentares, sobretudo na comensalidade. Cita-se, como exemplo, a seguinte colocação:

Um outro significado cultural fundamental do alimento é a capacidade de alguns produtos alimentarem não apenas o corpo como também o espírito: os alimentos-drogas. Um alimento-droga é um alimento que possui efeito psicoativo, tal como os álcoois, os excitantes possuidores de cafeína, sedativos como o ópio ou mesmo alucinógenos como certos cactos e certos cogumelos. Todos foram considerados alimentos sagrados e divinizados em diversas religiões. Os mais difundidos foram os fermentados alcoólicos de grãos ou de frutas, que continuam sendo, na forma das bebidas alcoólicas, os principais alimentos-drogas no mundo. (CARNEIRO, 2005, p. 74).

Assim, na criação e na propagação dessas variedades de alimentos (que também são comidas, a depender do seu grau de envolvimento com a identidade e a cultura), despontam o vício, a compulsão e a consequente diminuição da capacidade de atender aos padrões comportamentais impostos pela sociedade. Contudo, esses comportamentos socialmente reprensíveis não estão restritos ao consumo dos alimentos-drogas, pois qualquer alimento, ou

até mesmo a própria ação de comer, pode desencadear a diminuição do autocontrole no desenvolvimento do vício ou compulsão.

Segundo Carneiro (2005), é por meio das relações com o alimento que são inseridos os paradigmas comportamentais ainda na primeira infância, com o condicionamento do choro como forma de obter o seio materno até o estabelecimento de normas voltadas a horários, quantidades e qualidades dos alimentos consumidos, culminando na obrigação do autocontrole necessário ao equilíbrio entre os lados extremos, formados por patologias: anorexia, bulimia e obesidade.

Quem atenta contra esse autocontrole fica à mercê dos julgamentos pela sociedade e tem sua identidade resumida a essa transgressão. Por exemplo, o obeso se resume à compulsão alimentar, à sua relação com a alimentação, presumida a partir do excesso de peso e de todos os sentidos, conhecimentos e visões da alimentação relacionadas a isso, lugares-comuns em que é colocado o comportamento alimentar em questão. Conforme Machado (2017, p. 137), “na atualidade, a obesidade e os obesos seriam a sujeira da sociedade pós-moderna, aquele que não sabe escolher o que consumir satisfatoriamente” e, por isso, são taxados e excluídos, como também o são quem não se encaixa em determinado perfil alimentar atribuído por uma minoria como o melhor, o correto, em um claro exemplo do controle comportamental e subjetivo que impregna a alimentação.

Nesse processo, destaca-se a mídia, que atribui e utiliza determinados alimentos e práticas alimentares na representação de grupos e culturas do Brasil, contribuindo com a instauração de estereótipos que passam a habitar o imaginário social, impregnados de sentidos e de significados (BARCELLOS; FREITAS; CARVALHO, 2016). Pode-se citar como exemplo a ideia de que baiano só come vatapá, difundida, muitas vezes, em discursos que comparam essa comida àquelas pertencentes à cultura em que o enunciador se encontra inserido, atribuindo ao prato uma posição inferior a essas e minimizando toda a riqueza da cultura alimentar presente no estado da Bahia, herdada há séculos pelos povos africanos trazidos ao Brasil.

Na verdade, todo o país é marcado por essas heranças, ainda que com mais ou menos incidência, mas que também estão à mercê das aprovações ou condenações umas pelas outras. Por mais que seja construída e difundida uma identidade brasileira por meio das práticas alimentares, “mais que alimentar-se conforme o meio a que pertence, o homem se alimenta de acordo com a sociedade a que pertence e, ainda mais precisamente, ao grupo, estabelecendo distinções e marcando fronteiras precisas” (MACIEL, 2001, p. 149). Essas fronteiras, no Brasil, são bem delimitadas pelas diferenças sociais e culturais entre as regiões, que

representam e praticam a alimentação com costumes e saberes distintos e cujo embate acaba sofrendo bastante influência de aspectos mais estruturais, como o viés econômico e histórico.

Tais formas de vincular alimentos e práticas alimentares a determinados indivíduos demonstram os preconceitos já existentes na sociedade e a alta carga de subjetividade ao redor da alimentação, profundamente imersa na complexidade social. Também se relaciona a esse quadro a vinculação do que se come e do como se come à busca de um determinado status frente ao grupo social, pois “os prazeres emocionais do consumo não se findam na satisfação pelo produto, mas também pelo que este representa e por aquilo que os diferenciam socialmente ou que os identificam ao grupo ao qual eles pertencem” (MOREIRA, 2010, p. 24). É nesse sentido que comer em um lugar específico, por exemplo, é sinônimo de prestígio ou de depreciação, vinculando-se o sujeito às suas práticas alimentares aliadas à espacialidade.

Com isso, ocorre um transbordamento do âmbito doméstico e familiar para o público, levando a alterações na forma de viver a alimentação enquanto prática social. Aqui, retoma-se a importância que a convivência familiar ao redor da alimentação possui para a sociabilidade e para a manutenção de uma relação com o alimento equilibrada e saudável. Porém, observa-se que, com as mudanças ocorridas na sociedade, se, no século XIX, o comer representava um dos grandes momentos da vida familiar, e o ritual da refeição implicava na reunião de toda a família na sala de jantar à volta da mesa (FLANDRIN; MONTANARI, 1998 apud MOREIRA, 2010), no século XX inicia-se a produção em massa dos alimentos, no surgimento das redes de *fast-food*, de modo que as práticas alimentares se inserem no sistema capitalista, estando imersas em estratégias mercadológicas que, muitas vezes, incentivam os mesmos comportamentos alimentares condenados pela sociedade.

O *fast-food* teve início na criação dos *drive-thrus* na Califórnia de 1950 pelos irmãos McDonalds e se expandiu em alta velocidade com base no conceito de refeição rápida e como uma espécie de passeio (MOREIRA, 2010). É, pois, um sistema que gera efeitos importantes sobre as práticas sociais e alimentares, sendo muito mais do que uma nova forma de fazer os alimentos chegarem até as pessoas. Constitui-se como a materialização da dominação da lógica mercantilista sobre as práticas alimentares, na qual técnicas de fetichização das mercadorias induzem comportamentos de consumo de comidas e bebidas e, consequentemente, do vício alimentar. Contudo, como aponta Poulain (2004), não é tão fácil e rápido superar as particularidades de um local e cultura; pelo contrário, essas são muito arraigadas e bastante presentes, levando as empresas de *fast-food* a terem que realizar

estratégias de microdiversificação para a adaptação de seus produtos às especificidades locais, como a rede McDonalds faz em várias partes do globo.

Para além dessas influências, a opção por produtos *fast-food*, sobretudo em jovens, está pautada em significados compartilhados definidores da identidade do grupo, do pertencimento a ele e do ideal de modernidade (MACIEL; CASTRO, 2013). E, conforme Moreira (2010), esse novo padrão identificado nas práticas alimentares também vem alcançando a comensalidade praticada nas áreas rurais, onde muitos produtores de alimentos naturais tendem a consumir mais produtos alimentares industrializados do que aqueles cultivados em sua terra.

Dessa forma, estabelecem-se mudanças nos vínculos sociais dos comensais e do ser humano com a alimentação, a partir da alta penetração de alimentos desvinculados culturalmente e pouco nutritivos. Por isso,

[...] a importância do fenômeno do fast-food tem sido corretamente apontada como uma das chaves para a compreensão da natureza dos problemas sociais de nossa época. Vários analistas têm identificado uma corrosão dos hábitos alimentares familiares, como as refeições partilhadas, o que leva à substituição da alimentação em casa pelos sistemas de restaurantes ou lanchonetes. (CARNEIRO, 2005, p. 75).

Ou seja, a influência de estratégias mercadológicas aliada a outras questões de ordem social e econômica instaura uma espécie de cultura alimentar a partir de costumes e procedimentos específicos e afetam consideravelmente os relacionamentos sociais, sobretudo no enfraquecimento da família enquanto instituição centralizadora das práticas sociais. Nesse contexto, é importante salientar a pouca relevância atribuída, atualmente, às funções primárias, como ser pai e ser mãe, o que gera a transferência da comensalidade para espaços externos ao âmbito doméstico ou a sua ausência pela prática do jejum (MOREIRA, 2010).

Acerca desse ponto, Poulain (2004, p. 33) afirma que essas mudanças econômicas e sociais instituem uma crise identitária cuja cristalização ocorre na esfera alimentar, prejudicada pela industrialização, e que, dentro disso, como forma de compensar os efeitos da invasão e da homogeneização desse mercado alimentício, “os produtos regionais enfeitam-se de mil atrativos [...] traduz a valorização da simplicidade rústica e da qualidade natural que deixam de ser desprezadas em relação à sofisticação e à arte complexa da alta gastronomia”.

Outro fator contribuinte para essas mudanças nas práticas alimentares e suas consequências nas famílias é a presença da mulher no mercado de trabalho, que promoveu a necessidade de produção e consumo de alimentos pré-preparados, comumente comprados prontos e nem sempre balanceados nutritivamente. Esse cenário tem em vista que, como

argumentado anteriormente, a figura feminina foi e continua sendo encarregada do fazer alimentar, mas, nessa nova realidade, tem pouco ou nenhum tempo para se dedicar a essa função. Segundo Moreira (2010), estudos realizados em centros urbanos têm demonstrado que as mulheres que trabalham fora de casa veem positivamente esse estilo de vida, enquanto as tarefas domésticas, nas quais o cozinhar está incluso, são vistas como papéis de menor importância, o que pode afetar o conhecimento prático e tradicional sobre os processos do fazer comida dentro dos lares e nos seios familiares.

Ainda no bojo dessas tendências, movimentações e mudanças relacionadas à alimentação e suas práticas, despontou uma forma específica de encarar essa dimensão da existência humana, no seio do advento das áreas da saúde, como a Medicina, a Nutrição e a Educação Física. Recorrendo-se a Kuwae *et al.* (2016, p. 35), observa-se que está envolvido nisso “um maior apelo à racionalidade científica sobre o comer, presente nos discursos de especialistas, como nutricionistas, associações médicas e nutrólogos” acompanhado da vulgarização desse viés racional especializado em uma mídia cada vez mais dedicada às questões relacionadas à alimentação.

Trata-se, então, de um olhar que pretensamente se volta aos impactos que a alimentação gera na saúde da população, mas que traz em si questões mais profundas que regulam comportamentos, escolhas alimentares e, até mesmo, o que se sabe, o que não se sabe sobre o comer e as implicações disso. Algumas das formas como essa regulação ocorrem são objeto de discussão da próxima subseção.

2.2 “Já começou o regime?”: a alimentação entre o controle biomédico e a mundialização mercadológica

A despeito da dimensão social, cultural e identitária da alimentação, evidenciada na história, os alimentos também são relacionados, pelas diferentes culturas, à obtenção e à manutenção da saúde e da qualidade de vida. Isso se deu e continua se dando não somente devido à relação entre quantidade/qualidade e sobrevivência humana, mas também às arraigadas influências das explicações médicas e nutricionais sobre os tipos de dieta mantidos pelos indivíduos, suas atitudes diante dos alimentos e os critérios de adequação das práticas alimentares com base nas características individuais, como idade, gênero, estrutura física e presença ou ausência de patologias (CARNEIRO, 2005).

Essas influências se mostram em vários níveis nas sociedades ocidentais, como a definição de alimentação e suas implicações para as concepções acerca desse fenômeno. O

dicionário Michaelis (2019, n.p.) assim define a alimentação: “Conjunto de substâncias necessárias para a conservação da vida; sustento”. De fato, é através das substâncias presentes nos alimentos consumidos que o ser humano retira energia e vitaminas necessárias à sobrevivência do corpo. Porém, essa definição pura e simples apresenta apenas um dos lugares que o alimento ocupa na vida humana, estando também, contrariamente, no cerne do discurso sobre alimentação que mais circula e mais influencia as sociedades.

Esses é o discurso biologicista, que tende a racionalizar a alimentação utilizando como base teorias e práticas que visam à prevenção e ao combate de doenças dentro do campo hegemônico biomédico. Devido ao status social que esse discurso possui, sua influência estende-se às áreas do conhecimento humano que se ocupam com o ato alimentar, das quais a Nutrição é a principal. Essa ciência, que passou a integrar o campo biomédico na segunda metade do século XIX, “desenvolveu suas concepções nessa tendência da racionalidade, buscando responder às questões objetivas sobre o que devemos comer para ter uma vida com menores riscos de adoecimento” (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2011, p. 158).

Desse modo, a regulamentação e o controle do corpo e da vida ocorrem com grande força a partir da alimentação, no que se aponta como correto/incorreto, bom/ruim, benéfico/prejudicial à saúde humana e outros estabelecimentos de critérios e de procedimentos que impregnam as decisões voltadas ao comer. Poulain (2004) traz fundamentais contribuições para o entendimento desse universo, a partir da ideia de que ocorre uma medicalização da alimentação cotidiana, responsável tanto pela penetração e regulação do consumo de alimentos com vistas à saúde quanto pelo advento e fortalecimento da preocupação com as características sensoriais e microbiológicas dos alimentos na indústria alimentícia. No que concerne ao primeiro ponto, esse estudioso assim explana:

Os projetos de intervenção nos sistemas alimentares justificam a questão colocada de maneira recorrente pelo corpo médico aos especialistas das ciências humanas e sociais sobre a alimentação: “Como mudar os hábitos alimentares?”. Esta questão se articula sobre vários postulados e pode ser reformulada assim: uma população determinada tem um conjunto fixo de hábitos dos quais alguns são maus e deseja-se transformá-los em um novo conjunto fixo de práticas conformes às regras científicas da nutrição. (POULAIN, 2004, p. 146).

Disso advém a incidência, ao mesmo tempo histórica e atual, de algo bastante presente nas sociedades quando se fala de práticas e de escolhas alimentares: “uma noção comum de regime para a regulamentação do corpo e do Estado. O termo derivado do *rex* latino (rei) denota uma noção disciplinar, de controle, de regência micro e macropolítica das regras alimentares, assim como de outras” (CARNEIRO, 2005, p. 73). Nessa ideia de regime, estão

presentes a disciplina e a obrigatoriedade de seguir à risca um cardápio montado segundo as teorias científicas da Medicina e da Nutrição e que é sinônimo de equilíbrio e de promoção da saúde.

Quando estão em questão transtornos e enfermidades relacionadas à alimentação, isso fica ainda mais evidente, como ocorre com a obesidade. Conforme visto na subseção 2.1, esta é permeada por estigmas, incide sobre a constituição da identidade e é diretamente relacionada às práticas de alimentação modernas, na qualidade e na quantidade dos alimentos consumidos pela população em geral, principalmente pelo discurso biomédico e pela imprensa, que acabam influenciando o senso comum sobre a questão. De acordo com Poulain (2004), essa estigmatização vem da definição da obesidade como algo fora do normal, desviante e que, por isso, é medicalizada com receitas de substâncias a serem administradas e, principalmente, com regimes que devem ser seguidos rigorosamente.

Além disso, é importante assinalar que os medicamentos relacionados à obesidade e a suas complicações geram altos lucros. Logo, os empresários desse ramo financiam simultaneamente a pesquisa sobre a obesidade e a sua presença na mídia, estando também envolvidos outros interesses que são beneficiados com essa visão da obesidade como doença, como os da indústria de instrumentos e de técnicas para perda de peso e os promotores de regimes alimentares personalizados (POULAIN, 2004).

O corpo gordo, então, é aquele que está sempre sob um controle e uma exposição físicos e simbólicos e à mercê de um constante risco de morte, seja em decorrência de procedimento cirúrgico, seja “naturalmente” devido às consequências do excesso de gordura. Cabe aqui um parêntese para a menção dessa problemática em relação à obesidade infantil, cujo crescimento vertiginoso na atualidade, que, por sua vez, não está dissociado dos elevados números de casos em jovens e adultos, motiva uma série de medidas que normalizam o corpo infantil no cerne do saber-poder médico-jurídico (SILVA, 2018). Nesse controle sobre corpos e vidas, a alimentação incide com especial ênfase, como uma via prática para a ação dos diferentes atores responsáveis pelo combate à obesidade infantil em espaços distintos, como a casa e a escola. Tal problemática será retomada na terceira seção desta dissertação, com foco nos seus desdobramentos dentro do âmbito escolar.

A mídia atua nesse contexto em uma frente múltipla: ora denuncia processos da indústria alimentícia que põem em risco a saúde da população por atentarem contra os preceitos de higiene e de controle de microrganismos, ora veicula o ideal de corpo perfeito, longevidade e qualidade de vida a ser conquistado pela via da alimentação dita saudável,

baseada no equilíbrio de nutrientes e no regime alimentar, conforme os ditames médicos e nutricionistas, ora reproduz estigmas e reforça paradigmas antenados com essa lógica.

Como resultado, a população incorpora e atribui aos alimentos seus anseios pela boa forma, gerando-se uma grande indústria voltada a alimentos ditos saudáveis que recebem denominações diferenciadas: *fit*, *diet*, *light*, *integral* entre outros. Há para todos os perfis, mas sempre em atendimento a uma parcela da população (cada vez maior) que se preocupa em “comer bem” e está disposta a investir financeiramente para isso. É claro que, como as aspas indicam, comer bem (ou comer mal) é uma rotulação mais alinhada à “lógica dos estilos de vida, do consumo como elemento de sedução, da distinção social” (BARCELLOS; FREITAS; CARVALHO, 2016, p. 5) do que necessariamente à qualidade dos alimentos consumidos.

Assim, no seio de uma mundialização mercadológica, os indivíduos têm acesso a uma infinidade de alimentos diversificados, mas, ao mesmo tempo, padronizados e homogeneizados em sua não identificação com o território e a cultura, tornados artificiais e de consumo rápido. Também nesse mercado mundial, ocorre uma relação biológico-capitalista entre o ser humano e aquilo que ele consome: nesse paradoxo entre as opções de alimento que os indivíduos têm à disposição para manterem a própria vida e a regulação de comportamentos relacionados ao seu consumo, há um desgaste do ser humano e de sua relação consigo próprio enquanto comedor, marcada pelas pressões diversas e contraditórias que, de um jeito ou de outro, mantêm-no na condição de submissão e provocam uma falsa ideia de liberdade (POULAIN, 2004).

Na visão de Kuwae *et al.* (2016), esse cenário de paradoxos desloca a alimentação da sua prática naturalizada no cotidiano de indivíduos, famílias e grupos, na qual havia uma normatividade fixada como uma rotina compreendida de modo inato por todos, levando o comensal a precisar constantemente parar para escolher criteriosamente como e do que se alimentar. O ser humano é, então, visto como um organismo vivo que precisa ser equilibrado em suas funções vitais e sociais, mas não por conta própria, e sim de acordo com uma lógica imposta “goela abaixo”.

Ao deixar de ser encarado em sua integralidade individual, o indivíduo fica à mercê de uma imagem de alimentação saudável padronizada, altamente influenciadora e que não reflete, mesmo minimamente, seu caráter pluridimensional (KRAEMER *et al.*, 2014). Do mesmo modo, a alimentação é vista e tratada como um campo neutro e estático, sem a dinamicidade e o aspecto de construção e reconstrução que a caracterizam (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2011), mas, apenas, como uma manutenção da vida facilitada pelas produções em massa e passível de melhorias a partir da adoção de determinadas práticas.

Assim, tanto a abordagem puramente nutricional e fisiopatológica do ato alimentar quanto as imposições e influências midiáticas que uniformizam e moldam o que é ser e estar saudável pela via dos alimentos, bem como a indústria alimentícia responsável por tornar a alimentação mais padronizada, nutritivamente pobre e desprovida de sentidos, não só ignoram como também atacam as dimensões subjetiva, social e cultural da alimentação. Isso ocorre de uma forma muito particular, que, no caso da lógica biomédica, é estruturada pela ciência de herança positivista, neutra, suprema e alheia à realidade dos seres humanos. Dessa forma, a alimentação é apresentada como uma evidência científica não passível de questionamento, a partir da “criação de uma linguagem específica e própria, distante da linguagem cotidiana, produzindo afastamento dos dados qualitativos, sociais e emotivos dos alimentos, a fim de valorizar apenas seus aspectos quantitativos, racionais, objetivos e relacionais” (KUWAE *et al.*, 2016, p. 37).

Deve-se, então, trabalhar em discussões que revelem e combatam esse contexto, demonstrando que as dimensões do comer “não se nutrem somente de nutrientes para manterem-se vibrantes, mas também de símbolos, emoções, afetos e códigos de distinção” (BARCELLOS; FREITAS; CARVALHO, 2016, p. 9). Pode-se começar com definições de alimentação que abarquem elementos sociais e culturais em consonância com os biológicos, como pode ser visto pela do Ministério da Saúde:

Uma alimentação saudável deve ser baseada em práticas alimentares assumindo a significação social e cultural dos alimentos como fundamento básico conceitual. A alimentação se dá em função do consumo de alimentos (e não de nutrientes). Os alimentos têm gosto, cor, forma, aroma e textura e todos estes componentes precisam ser considerados na abordagem nutricional. Os nutrientes são importantes contudo, os alimentos não podem ser resumidos a veículos destes. Os alimentos trazem significações culturais, comportamentais e afetivas singulares que jamais podem ser desprezadas. (BRASIL, 2005, n.p.).

A partir desse entendimento, uma sociedade tem sua identidade cultural alicerçada na forma como concebe o alimento, unindo aspectos biológicos a sociais e subjetivos. O próprio ato de indicar determinado alimento como rico em nutrientes, ou como o melhor para atingir determinado efeito no organismo, é influenciado socioculturalmente, pois, muitas vezes, as pessoas indicam esse ou aquele alimento porque ouviram seus pais, avós, bisavós fazerem o mesmo e utilizá-los frequentemente em seu dia a dia, sem nem mesmo terem lido ou ouvido sobre suas propriedades nutricionais/biológicas.

Um passo em direção ao reconhecimento desse contexto é identificado num movimento atual de valorização e de preservação de sistemas alimentares locais e

territorializados, cujas referências culturais são importantes como símbolos da resistência contra esse modelo de alimentação industrial que homogeneíza saberes e práticas alimentares. Atualmente, esse movimento tem se materializado no reconhecimento de determinados saberes, comidas e práticas alimentares como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo alguns a dieta mediterrânea, a gastronomia dos franceses e o *Washoku*, sistema alimentar e culinário tradicional do Japão.

Esse reconhecimento obriga o país no qual os elementos se originaram a realizar a “identificação, documentação, investigação, preservação, proteção, promoção, valorização, transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não-formal – e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos” (SANTILLI, 2015, p. 587). Une-se, assim, o aspecto biológico ao sociológico e cultural da alimentação, contribuindo com o despontamento de visões mais completas das implicações do ato de se alimentar na existência humana na notoriedade que essas iniciativas possuem a nível global.

Porém, deve-se chamar a atenção para o fato de o reconhecimento como patrimônio cultural imaterial se dar a partir das candidaturas das comidas, práticas e saberes pelos próprios países, o que se assemelha a um concurso muito marcado por interesses comerciais e político-econômicos, considerando-se a relevância que a gastronomia possui para o turismo local. Além disso, como delineado por Santilli (2015), as decisões são tomadas por pessoas que não fazem parte das comunidades em questão e que são motivadas pelos próprios interesses e valores. Dessa forma, a geração de um “sentimento de identidade e continuidade” para as comunidades locais (UNESCO, 2003, n.p.), critério estabelecido para ser atribuído o estado de patrimônio cultural imaterial, não pode ser obedecida satisfatoriamente, se os membros da comunidade não têm voz nas decisões e se estas são perpassadas por ideais alheios ao contexto identitário envolvido.

No Brasil, a Constituição promulgada em 1988 ampliou o entendimento sobre patrimônio cultural, envolvendo não apenas bens culturais materiais ou tangíveis, mas também os imateriais ou intangíveis, o que é textualmente disposto no art. 216. Ao incluir as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver das comunidades, a legislação brasileira abriu espaço para o reconhecimento da comida brasileira, em suas diferentes formas e aspectos socioculturais, como patrimônio a ser preservado. A partir do trabalho do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), esse movimento vem sendo realizado, embora internacionalmente as culturas alimentares do Brasil não tenham adquirido, ainda, visibilidade:

Para o Iphan, a comida e seus modos de produção e consumo serão sempre considerados como parte do registro de celebrações, lugares e formas de expressão, ou como parte de sistemas agrícolas ou culinários, nos quais sejam identificados e claramente descritos os conhecimentos, saberes e técnicas implicados nos processos de seleção, apresentação, produção e/ou obtenção de alimentos e seus modos de preparação e consumo, relacionados a grupos e/ou comunidades que lhes atribuem sentido e significado. (SANTILLI, 2015, p. 594).

Nesse sentido, não se trata de eleger um ou outro prato produzido em território brasileiro como patrimônio cultural, e sim de reconhecer e de valorizar as práticas de comensalidade em torno de formas, saberes e atos alimentares historicamente e culturalmente relevantes para a identificação de uma dada comunidade. O ofício da baiana do acarajé e a produção e as práticas tradicionais da cajuína no Piauí tiveram esse reconhecimento com base nesse pressuposto.

Na escola, território que abriga vivências com a alimentação e a aprendizagem sobre ela, todo esse contexto tem especial importância. Sendo o ambiente dedicado à formação integral do indivíduo, é preciso entender como saberes e práticas alimentares são vivenciados, ensinados e aprendidos nesse lugar de convivências e até que ponto a lógica biologicista, advinda da biomedicina e das áreas em que esta se subdivide (Medicina, Enfermagem, Biologia, Nutrição, Educação Física), os permeiam. Em outras palavras, quais as relações entre os comeres e os saberes?

3 A RELAÇÃO COM O SABER, COM O COMER E COM A ESCOLA: UMA ABORDAGEM EM TERMOS EPISTÊMICOS

A educação formal, realizada no âmbito escolar, tem como escopo o desenvolvimento integral do indivíduo visando ao preparo para o exercício da cidadania. Essa missão pressupõe o ensino de determinados saberes valorizados socialmente e considerados necessários para que o(a) estudante se torne capaz de atuar na sociedade como cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a), o que significa que saberes outros são excluídos por não se encaixarem no modelo de formação pretendido.

Com a influência mercadológica cada vez maior na educação, essa seleção de saberes se torna mais do que uma questão pontual relacionada ao currículo. Como afirmam Alves, Barros e Viana (2018), o currículo não é atemporal e desvinculado da história e da sociedade; pelo contrário, é condicionado a formas específicas de organizar a sociedade e a educação, professando relações de poder e atuando nas formas de lidar com a realidade:

A cultura, assim como, o currículo, podem ser libertárias ou escravizantes, podem ser inclusivos ou propagadores de dicotomias, fragmentação e exclusão. Lembramos que, cultura, sociedade e currículo intrinsecamente caminham. Inexoravelmente fazem parte da mesma tessitura. São complexos, recursivos, retroativos. A escola, o currículo, são feitos pelos sujeitos que vivem na sociedade. Formam e formarão sujeitos para a vida em sociedade. A sociedade é o feedback da escola. Recursivamente, escola, sociedade e cultura se fazem. (ALVES; BARROS; VIANA, 2018, p. 203).

Logo, numa sociedade movida pelas relações mercadológicas, essa retroalimentação é estruturada pela necessidade de desenvolver capacidades e conhecimentos promotores da eficiência e da produtividade que o sistema capitalista exige. Isso foi garantido pelo documento norteador do currículo das escolas vigente no momento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017. Segundo Marchelli (2021, p. 5), a BNCC é orientada por uma formação por competências a serviço dos interesses do setor empresarial, tornando a educação “um sistema de formação técnica do trabalhador do futuro, voltado a produzir bens e riquezas para o país”. Trata-se de um currículo perpetuador de um ensino instrumental concebido para preparar os indivíduos para a atuação no mercado de trabalho, dentro do sistema capitalista e de sua demanda pelo lucro.

A formação por competências é um modelo defendido há décadas em iniciativas internacionais globais, lideradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujas marcas ideológicas incorporadas no Brasil pela BNCC impõem a redução do conhecimento a

esquemas e modelos, excluem as condições e necessidades locais e regionais, até mesmo do país como um todo, e silencia sobre quem são os indivíduos a quem se destina a abordagem curricular (ALBINO; SILVA, 2019). Ao prescrever os comportamentos a serem desenvolvidos pelos(as) aprendentes, a Base indica quem eles(as) precisam vir a ser, ou seja, o sujeito resultante do processo formativo escolar.

Em sua introdução, o texto da BNCC a conceitua como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Portanto, é uma referência obrigatória para a confecção do currículo de todas as unidades escolares do Brasil, sob a justificativa de que é necessário garantir um patamar comum de aprendizagens a todos(as) os(as) estudantes, o que é feito a partir do desenvolvimento de dez competências gerais, sendo a competência definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Apesar da importância que possui a equiparação da qualidade do currículo em todo o território nacional, é fundamental que as escolas possuam liberdade e autonomia para contemplar, em seu currículo, aspectos da realidade em que se situam, algo essencial para garantir a participação da sociedade e o respeito à democracia e à autonomia (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017). É importante, então, que haja uma conciliação entre o sistema e o local, em um documento que trace diretrizes gerais de orientação, e não que estabeleça um currículo pronto, engessado (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

Ao contrário disso, a BNCC resulta de um processo do qual os maiores interessados foram excluídos, numa segregação que vai além da superfície material do documento, pois reverbera a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais que marcam a sociedade hodierna. Conforme Arroyo (2015), as vivências, os saberes, os valores e as identidades advindos das experiências dos(as) pobres e o processo histórico da produção da pobreza são excluídos do currículo da Educação Básica e do de formação docente, de forma que esses instrumentos-base do ensino não dialogam com essas pessoas.

Dessa forma, elas não se sentem pertencentes e contempladas naquilo que estão estudando, um conjunto de conhecimentos a serem apreendidos imbuído da cultura e do saber de outrem. Afinal, “o currículo da escola é sempre pautado na cultura dominante e transmitido cotidianamente através do código cultural dominante” (ALVES; BARROS; VIANA, 2018, p. 203). Isso é problemático, já que

O sentimento de pertença faz parte de uma educação e produção de conhecimento a partir da estrutura democrática. Sem essa participação efetiva (sobre: o que conhecer? Para que conhecer? Por que conhecer? Por que esses conhecimentos e não outros?) a compreensão de conhecimento fica reduzida e mecânica. (ALBINO; SILVA, 2019, p. 144).

Observa-se, assim, que há uma estreita ligação entre o sentido dado ao saber por determinada pessoa e a forma e a capacidade de aprendê-lo. É fundamental o(a) estudante não só entender como também se relacionar e se identificar com o que aprende. A importância disso se eleva quando se pensa que, consoante Charlot (2000, p. 52), assim que nasce o indivíduo já é impelido a aprender, pois o ser humano, em sua origem, não é nada, está inacabado: “Deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, “tornar-se por si mesmo”. Em outras palavras, ser ou não ser está condicionado ao aprender, dentro de uma sociedade já estruturada de forma determinada e que, por isso, possui regras, modos e caminhos bem delineados para essa aprendizagem.

Ainda segundo Charlot (2000, p. 53), a construção do sujeito por meio do aprender se dá em “um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)”. Isso ocorre por meio do movimento da educação, cuja força propulsora é o desejo, de tal modo que se faz impossível caso a criança não tenha no mundo as possibilidades para essa construção (CHARLOT, 2000).

Nesse âmbito, são afetadas as possibilidades de crescimento das pessoas excluídas do processo educacional, pela via do currículo. Como afirma Charlot (2000), só aprende quem realiza um esforço individual, para o qual são essenciais o sentido, o desejo e o prazer. No entanto, diante do processo excludente que o currículo escolar instaura, ficam cada vez mais distantes as condições necessárias para que haja a vontade de aprender. O ensino, “deixando de perceber os estudantes como sujeitos inscritos em dimensões sociais, epistêmicas e identitárias [...] corre o risco de perder sentido para alguns que não se encaixam nessas exigências e imposição social (CORREIA *et al.*, 2019, p. 134).

Com isso, os(as) aprendentes não conseguem acompanhar a lógica da escola, não veem sentido nela, não a vinculam às suas vidas, a seus interesses particulares. Esses sujeitos singulares, munidos de diferentes formas de saber e de ver o mundo, não possuem escolha em relação ao aprender: estudar para passar na seleção de uma universidade, ter um diploma e

trabalhar para gerar lucro ao mercado é o roteiro formulado sem a sua participação e que eles precisam seguir, levando-o por toda a sua existência.

Nesse contexto, é essencial compreender a aprendizagem considerando-se as diferentes relações que os seres humanos estabelecem com o aprender, em situações, interações e espaços distintos, pois “aprender é exercer uma atividade **em situação**: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p. 68, grifos do autor). Para tanto, recorre-se às noções de relação com o saber de Charlot (2000; 2009; 2014), buscando-se esse entendimento também a respeito da alimentação, que, como já explorado nesta dissertação, envolve diferentes saberes para além daquele posto com supremacia pelo currículo.

3.1 As dimensões constitutivas da noção de relação com o saber

Os estudos desenvolvidos por Charlot (2000; 2009; 2014) e seu grupo de pesquisa sobre a relação com o saber tiveram como ponto de partida a questão do fracasso escolar, uma problemática que incomoda familiares, professores(as), gestores(as) e autoridades da educação há muito tempo:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais freqüente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 9).

Motivados(as) por esse cenário, os(as) pesquisadores(as) realizaram estudos com jovens estudantes de escolas públicas da periferia de Paris, o que lhes permitiu visualizar, entre outros aspectos, que existem diferentes tipos de aprender, os quais inauguram relações com o saber distintas, e que aprender possui sentidos diferentes para as pessoas, algo que afeta as apropriações dos saberes escolares e, logo, o rendimento dos(as) estudantes (CHARLOT, 2000).

Charlot (2000) afirma que o saber não existe a não ser para um sujeito que esteja engajado em uma relação com o saber. O autor afirma que “qualquer tentativa para definir ‘o saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber”, uma vez que esse sujeito possui várias dimensões com as quais se relaciona com o mundo, consigo mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 59).

Assim, o saber não existe em si mesmo; ele é produzido no confronto com os sujeitos, envolvendo um tipo de atividade e estando em conexão com a linguagem e com o tempo (CHARLOT, 2000). Nessa perspectiva, o saber diferencia-se do conhecimento, pois este está ligado às propriedades afetivo-cognitivas e, dessa forma, não pode ser transmitido, enquanto que o saber pode tornar-se um objeto comunicável, além de estar submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão (CHARLOT, 2000).

Nessa seara, é importante abordar três conceitos apresentados por Charlot (2000) que se interpenetram no processo educacional: mobilização, atividade e sentido. O conceito de mobilização implica a ideia de pôr-se em movimento, de dentro para fora, e se diferencia da ideia de motivação, que remete a um movimento de fora para dentro, realizado por alguém ou por algo (CHARLOT, 2000). No caso da mobilização, há o elemento móbil, que impulsiona o agir e se distingue da meta, sendo esta o resultado esperado.

Ainda segundo Charlot (2000, p. 55), mobilizar também é movimentar recursos e mobilizar-se “é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento ([...] mas indica a proximidade da entrada na guerra)”. Desse modo, os recursos são os trunfos, as diferentes forças que se tem, passam por atualizações e são acionadas (VIANA, 2003).

A mobilização é também o engajamento em uma atividade, porque existem “boas razões” para que isso seja feito. A atividade é definida como um apanhado de ações mobilizadas por um elemento móbil e com vistas a uma meta (CHARLOT, 2000). Deve-se lembrar, ainda, que o saber se dá na relação com o mundo e, conforme aponta Charlot (2000, p. 78), “apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo. O mundo não é apenas um conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 78). A atividade desponta, pois, como uma dinâmica por meio da qual o sujeito realiza trocas com o mundo, consigo próprio e com o outro.

Já o sentido diz respeito à significação de uma palavra, um enunciado, um acontecimento a serem postos em diálogo com outros em um sistema ou em um conjunto; o sentido remete às relações de algo com pensamentos e outros aspectos da vida do sujeito (CHARLOT, 2000). Contudo, o autor faz a seguinte diferenciação:

Conviria, no entanto, distinguir o sentido enquanto ‘desejabilidade’, valor (positivo ou negativo) e o sentido simplesmente ligado à significação. Quando eu digo ‘isso tem realmente um sentido para mim’, estou indicando que dou importância a isso,

que para mim isso tem um valor (ou se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegas, não vale nada). Mas, quando digo que 'não entendo nada', isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não têm significado. (CHARLOT, 2000, p. 57).

Trata-se de uma distinção muito ligada ao contexto de fala e à forma e à entonação empregadas, mas que possui total importância para as relações que as pessoas inauguram com o saber e o aprender, pois, a depender do tipo de sentido produzido ou da sua falta, diferentes vínculos serão estabelecidos.

A partir dessas conceituações, chega-se à definição de relação com o saber: de acordo com Charlot (2000, p. 80), “é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber". Ao(à) estudante, compete gerar expectativas próprias acerca da escola e os sentidos que ela possui para a sua vida no presente e no futuro, dentro da sua dimensão subjetiva (CORREIA *et al.*, 2019).

Como salienta Correia *et al.* (2019), em todo e qualquer tipo de aprendizagem inserido no âmbito pedagógico, com foco no(a) estudante, o aprender é o retorno/resposta a um questionamento ou desejo desse indivíduo perante um saber. Dessa forma, não é necessariamente a prática docente que produz o saber no(a) estudante, mas sim a atividade intelectual deste(a) último(a), uma vez que, se ele(a) não aceitar e não se mobilizar para a entrada nessa atividade, não aprenderá, por mais que a prática do(a) professor(a) seja inovadora e/ou eficiente (CHARLOT, 2014). Ainda assim, a prática docente é fundamental para a aceitação e a mobilização do(a) estudante, tendo-se em vista que a aprendizagem e a relação com o saber são permeadas pelo social, dependem do outro e, com isso, a ação do(a) professor(a) atua como um elemento impulsionador.

Charlot (2000, p. 85) diferencia relações com o saber e relações de saber, definindo essas últimas como “relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender” e baseadas nas diferenças de saber, dando como exemplo, entre outros, a relação entre engenheiro e operário. Porém, o autor pondera que a relação de saber não se confunde com a relação hierárquica, como ocorre, por exemplo, entre diretor e funcionário, apesar de o fato de não dominarem os mesmos saberes e de haver diferenças substanciais de legitimidade, de atividades e de formas relacionais ser determinante para a configuração dessas relações.

Em sua explanação, Charlot (2000) cita três dimensões da relação com o saber. A dimensão epistêmica envolve apropriar-se de um saber que não se possui, por meio da

mediação do outro, de diferentes formas e em situações distintas (CORREIA *et al.*, 2019). Disso, surgem as figuras do aprender, que são citadas por Charlot (2000) não exaustivamente, uma vez que aprender é uma atividade em situação e, sendo assim, são vários e inesgotáveis os modos como ocorre. O autor aponta as seguintes figuras do aprender: objetos-saberes, que são objetos aos quais um saber foi integrado, diferentes de saberes-objetos, os quais são “o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Idéia em Platão)” (CHARLOT, 2000, p. 75); objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades a serem dominadas; e dispositivos e formas relacionais.

Segundo Viana (2003), a aprendizagem de dispositivos e de formas relacionais funciona como mobilização do sujeito em relação à escola, ao passo que se torna uma importante via para estudantes das classes populares se sentirem valorizados(as) e iguais às demais pessoas, o que contribui para as suas relações sociais.

A respeito da dimensão da identidade, Charlot (2003) afirma que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si” (CHARLOT, 2000, p. 72). Nisso está implicada a cobrança da sociedade para que o sujeito “seja alguém” através da educação, que é apontada como único caminho possível para essa construção. Esse alguém em que o(a) indivíduo deve se tornar é bem delineado segundo os interesses do mercado, como já discutido nesta seção, de modo que ao(à) estudante não é possibilitada a construção de outras identidades.

Isso reverbera na relação que possui com o mundo, com o seu eu e com o outro: num mundo marcado pelas desigualdades e movido pelo ter e pelo construir riquezas, um eu que precisa ser alguém dentro dele, ocupar uma posição, é interpelado por vários outros de diferentes modos — pais, professores(as), chefes, etc. —, não se identifica com a lógica imposta e acaba criando aprendizados que não irão servir para a sua adequação a ela, o que resulta no fracasso escolar e em consequências negativas levadas por toda a vida.

Inseparável da dimensão de identidade na relação com o saber está a dimensão social, visto que “não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 73). Ainda, conforme Charlot (2000, p. 85), a preferência por uma ou outra figura do saber tem conexão com a posição social que o sujeito ocupa, de forma que “cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber”, sem determinismos, mas sim considerando que o mundo está estruturado em relações sociais que, por sua vez, são relações de saber.

Por fim, importa tratar do prazer como elemento importante, mas não imprescindível, do aprender. Charlot (2000) diz que, para o aprender, é preciso não só o sentido, mas também o desejo e o prazer, porém uma aprendizagem pode não ser prazerosa e, anda assim, fazer sentido, como é o caso do estudo para processos seletivos. Sobre isso, Charlot (2014, n.p.) observa que, na escola, é cada vez mais difícil os(as) estudantes encontrarem o saber como sentido e o aprender como prazer, uma vez que “o saber não se apresenta só como atividade e como patrimônio, mas, também, como mercadoria: o saber como passe, que permite passar de ano e passar no vestibular”.

Portanto, com base das noções da relação com o saber, entende-se que a aprendizagem não se constitui como um processo de transmissão linear, sendo, ao contrário, um processo complexo formado por diferentes dimensões indissociáveis e em constante relação (CORREIA *et al.*, 2019). Dentro das diferentes formas e tipos de aprender, encontra-se a alimentação, um saber-objeto cuja aprendizagem é imposta pela educação escolar e é cobrada nos processos seletivos para a entrada no Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante disso, é necessário abordar como esse saber está configurado no ensino básico, contemplando-se as aproximações e os distanciamentos de outros saberes e do comer.

3.2 A escola como lugar de comer e de saber

Os vocábulos “saber” e “sabor” possuem a mesma etimologia, o latim *sapere*, cujo significado é “ter gosto”, o que denota que o conhecimento empírico é associado, em sua origem, ao sentido do gosto (CARNEIRO, 2005, p. 73). Em consonância, Maciel (2001, p. 151) afirma que “ter conhecimento e ter sabor se confundem - o gosto é também conhecimento”, ao passo que, através do sentido gustativo, tanto a informação quanto a emoção são experimentadas, dentro de um determinado contexto sociocultural.

É tendo em vista essa ideia que esta subseção busca tratar das relações entre a alimentação enquanto fenômeno e prática humanos e os saberes sobre ela, de uma maneira geral e, mais detidamente, acerca dos saberes escolares, institucionalizados na educação formal do ensino básico. Considera-se, a partir de Prado *et al.* (2016, p. 11), a “produção, necessariamente implicada, de conhecimentos e saberes, socialmente posicionada diante do mundo globalizado e organizada em função do acúmulo de capital material e simbólico”, formando uma teia de significados da qual o ser humano é refém, mas que foi construída por

ele mesmo em suas relações (GEERTZ, 2008) e que, surpreendentemente, serve aos ideais de liberdade e de realização humanas.

É, pois, uma rede de produção de saberes cuja criação obedece a uma continuidade, na medida em que o ser humano encontra-se e envolve-se com o fenômeno alimentar. Ainda assim, esse processo sofre direcionamentos, tal como uma força que, de modo invisível, orienta os sentidos que serão seguidos na produção da rede. Está-se falando da lógica e das influências da biomedicina, que faz o saber alimentar pender para um lugar restrito a um conhecimento e a um domínio sobre o corpo, esse corpo que desde o cartesianismo é tomado como campo de direito das ciências da saúde.

Com isso, o saber sobre “o que é bom para comer” é tomado como sinônimo de alimentação saudável, cuja definição, características e limites são postos segundo o pensamento biomédico. Consequentemente, a alimentação passa a ser cada vez mais submetida a processos racionais, nos quais saberes científicos que circulam com grande aprovação social são a via pela qual ocorre a relação entre ser humano e comida e, mais profundamente, as relações sociais em torno do comer:

Critérios como ‘racionalidade da escolha’, ‘produção politicamente correta’, ‘comprovação científica’, ‘produção sob condições de sustentabilidade’, ‘produção a partir de normas rígidas de segurança’ e outros clichês utilizados pelas agências de propaganda dão o tom dessa nova comensalidade, baseada na escolha racional por evidências científicas. (KUWAE *et al.*, 2016, p. 36).

Nesse contexto, a rede de produção de saberes sobre a alimentação é formada por uma série de conhecimentos impostos à sociedade como fundamentais à proteção e manutenção da saúde pela via alimentar. Ainda segundo Kuwae *et al.* (2016), os indivíduos são impelidos a reterem esses conhecimentos acerca da normatividade médica, tida como único meio legítimo para o entendimento do que é ser saudável, e a se preocuparem com o autocontrole necessário à obediência dessas normas.

Mas, nessa rede de saberes, uma outra força está presente há muito tempo e, aos poucos, vem sendo redescoberta pelos estudos antropológicos e sociológicos. Também ela resiste em desaparecer, permanecendo enraizada nas culturas, nas mentes e no cotidiano, ainda que, muitas vezes, ofuscada pela profusão de discursos biologicistas e pelos ataques mercadológicos que tanto manipulam a relação entre o ser humano e a alimentação. Trata-se dos saberes tradicionais, alguns dos quais são tão arraigados em determinada cultura que passam de geração para geração como uma herança imaterial advinda da experiência histórica com os diversos alimentos.

Consoante Vieira, Silva e Costa (2016, p. 1273), a experiência é um elemento que intrinsecamente faz parte da construção do saber no pensamento leigo, devido ao seu caráter imediato e sensível, e está em relação com o conhecimento científico:

O gosto, a tradição e o valor do convívio são elementos culturais com proeminência nos discursos sobre as práticas alimentares. O conhecimento científico divulgado está também presente, mas adaptado ao pragmatismo da vida quotidiana. A reflexividade como processo de implicação do 'eu' com o conhecimento, apresenta-se, nas racionalidades leigas, carregada de ambiguidades conceptuais e de relativizações das normas que lhe estão associadas, numa coerência interna que se refere à articulação do conhecimento com a teia dos valores, símbolos, significados e normas, com hábitos adquiridos e com constrangimentos sociais.

Por conseguinte, embora o pensamento individual e coletivo esteja impregnado pela lógica biomédica normativa, os saberes leigos sobre a alimentação não seguem uma linearidade imposta, e sim estão no cerne de uma complexa teia marcada por diferenciações, contraposições e confluências que se constroem e (re)constroem de acordo com a dinâmica social. Em consonância, Kuwae *et al.* (2016, p. 54) dizem que “o pensamento leigo assimila a informação por processos não lineares, de simples absorção, mas complexos, integrando o novo conhecimento com conhecimentos anteriores, muitos de natureza não científica, cultural, ou seja, subjetiva”, e isso, na visão dos autores, é fundamental para entender não apenas a capacidade de impregnação que o saber institucionalizado sobre a alimentação possui em relação aos saberes individuais e coletivos, mas também (e principalmente) como esses são constituídos em si mesmos, sendo construções que trazem uma racionalidade em seu interior, diferente da racionalidade científica, que é linear, metódica e sistemática.

No que se refere à prática alimentar propriamente dita, ou seja, a ações em torno da alimentação devidamente concretizada, a ausência de total conformidade com o que prega o saber biomédico fica ainda mais manifesta. Isso é argumentado por Kuwae *et al.* (2016), ao afirmarem que não há uma total conversão das reflexões direcionadas à consciência dos indivíduos em ações racionalmente ligadas ao conhecimento imposto, mas sim há a instauração de uma ambivalência que impõe à pessoa a necessidade de pensar nos possíveis riscos advindos das suas escolhas, avaliá-los e, então, tomar decisões.

No entanto, as decisões também estão à mercê dos outros saberes e práticas com que o sujeito se depara no cotidiano, como demonstra a pesquisa de Silva (2008 apud KUWAE *et al.*, 2016, p. 52), que se debruçou sobre o saber leigo (ou seja, não científico) acerca da saúde e na qual se observou que o contexto da cultura e das relações pertencentes aos indivíduos participantes foi mobilizado como justificativa para as suas opções alimentares: por exemplo,

a menção ao fato de a região “ter uma carne muito boa” como motivo quase unânime para escolher a carne vermelha como alimento, apesar de o discurso biologicista apontar os riscos inerentes a esse consumo e de colocar o consumo de carnes brancas como mais aconselhável.

Isso sugere que, apesar de saber e comer estarem relacionados no âmbito das concepções sobre a alimentação, tecendo-se uma rede de significados que tentam moldar as relações do ser humano com os alimentos/comidas, os saberes, as práticas e os comportamentos alimentares também seguem critérios diretamente originados da sociabilidade e do vínculo com o lugar e com a cultura. Desse modo, ocorre uma espécie de concorrência entre essas diferentes formas de influência, que, ao invés de estarem separadas em lados opostos e distantes, estão em constante interpenetração, tendo-se em vista a integralidade que marca a vida humana e suas relações. Inclusive, a depender da situação, saberes e valores da tradição, como comer carnes no churrasco com a família, e prevalências da modernidade, tal qual o consumo de *fast-food* em um encontro com os amigos, podem ser mobilizados pelas mesmas pessoas (KUWAE *et al.*, 2016).

A escola, sendo um espaço no qual existem relações, costumes e conhecimentos com características próprias, configura-se como um contexto cultural e relacional potencialmente instaurador de opções práticas individuais e coletivas, servindo de justificativa para que um determinado alimento seja escolhido como comida e não outro, para a adoção de um modo específico de comer à mesa ou fora dela, enfim, para que práticas e escolhas condenadas pela lógica biomédica sejam realizadas sem culpa, já que se está sob a proteção alentadora e motivadora da força pulsante que é a vivência escolar.

Ademais, vale lembrar que “a escola também é um lugar de sentido, de desejo e de prazer, se ainda não houvesse isso, não haveria mais razão em ir à escola” (CORREIA *et al.*, 2019, p. 133-134). A alimentação e as possibilidades de convívio que ela confere são responsáveis, em grande medida, por essa mobilização. Assim, sendo um lugar que favorece sobremaneira a interação humana e onde a alimentação tem especial destaque, o momento da merenda representa a oportunidade que os(as) estudantes têm de vivenciar uma experiência alimentar perpassada pela comensalidade, ao comerem junto aos(às) seus(suas) colegas. Tal experiência, como qualquer outra vivida pelo ser humano, é permeada por fatores múltiplos que interferem na forma como o indivíduo encara a si mesmo, o outro e o alimento que ingere.

Como diz Bezerra (2009, p. 103), “merenda é alimento e comida. Carrega, assim, expressivo significado para o ser humano, ultrapassando a mera satisfação de necessidades biológicas”. Nessa perspectiva, a merenda é mais do que o oferecimento de refeições e o seu

consumo, pois adentra a seara da experiência humana e, com isso, constitui-se como uma atividade do aprender e do saber, na relação que o sujeito (o/a estudante) mantém com a escola, com aquela situação e com aquelas pessoas em um tempo e de um modo específicos. Silva, Gilaverte e Almeida (2021) inserem o lanche do recreio e as relações com as merendeiras entre as situações vivenciadas na educação escolar que mobilizam os(as) indivíduos a se manterem no lugar de estudantes, frequentando a escola e superando os desafios, como uma forma de se adaptarem ao contexto escolar e de se inserirem socialmente.

Destarte, a merenda integra a relação com o saber, fazendo parte da dimensão epistemológica, da identidade e do social. Com ela, pode despontar o desejo de aprender sobre os alimentos, de conhecer algum com que se está tendo contato pela primeira vez, até mesmo saberes relacionados à culinária. São possibilidades que se abrem aos(as) discentes a partir da experiência da merenda escolar, até porque, como salienta Charlot (2000), as crianças e os(as) adolescentes estão sempre aprendendo coisas novas na escola, independentemente do que é ensinado na sala de aula. Dessa forma, a merenda escolar gera uma multiplicidade de desdobramentos que, embora não sejam muito bem percebidos pelos(as) estudantes, são determinantes para a sua formação, para a sua saúde física, já que influenciam as escolhas alimentares, e para os vínculos socioemocionais, considerando-se que é um momento essencialmente interativo.

Ainda, para além do ato de comer vivido dentro da escola, as escolhas dos alimentos que circularão dentro dela e que serão oferecidos, bem como as regras impostas a essa circulação, ao ato de ingerir esses alimentos e à sua preparação, compõem o universo da alimentação escolar. Logo, por mais que a escola seja um espaço em que relações sociais são inauguradas em torno das práticas alimentares, esse processo está sujeito a um conjunto de fatores em interconexão, de uma forma bem específica.

Conforme Carvalho, Luz e Prado (2011), existem regras que regulam o preparar e o comer os alimentos, o que denota a natureza inconstante da alimentação, inserida em um jogo de interesses e de forças e no qual cada agente, ao comer junto com outras pessoas, reproduz um *modus operandi* em suas ações, sem ter consciência dessa reprodução. Isso é ainda mais evidente na escola pública, na medida em que as determinações do Estado são uma dessas forças que se impõem à alimentação dentro da escola, na qual desde a infraestrutura disponível à realização das refeições até os pratos servidos na merenda são opções administrativas e políticas concebidas em um programa governamental próprio para tanto.

Ou seja, direta e irrevogavelmente, a prática alimentar na escola pública está nas mãos de pessoas externas à escola e, muitas vezes, à comunidade em que ela se situa. Nesse âmbito,

é importante proceder a discussões e caracterizações sobre o referido programa, para que seja possível o entendimento acerca desse contexto de fundo no qual e pelo qual a alimentação adentra o espaço escolar e nele se faz.

3.2.1 O Programa Nacional de Alimentação Escolar

O PNAE, responsável pela institucionalização da merenda escolar, é tido como um dos maiores programas de alimentação escolar a nível mundial e o único que realiza um atendimento universalizado (BERNARD, 2016). Consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal aos estados, Distrito Federal e municípios para aquisição de gêneros alimentícios a serem ofertados para os(as) estudantes das escolas da rede pública. Sua origem ocorreu no ano de 1940, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta do Governo Federal de oferecer alimentação escolar. Ainda nesse período, não foi possível concretizar o programa por indisponibilidade de recursos financeiros, sendo implementado a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, que assegurou o direito à alimentação escolar a todos(as) os(as) estudantes do Ensino Fundamental (FNDE, 2017).

O dinamismo e as mudanças geradas de governo a gestor com o decorrer dos anos levaram a merenda escolar a ser descentralizada, passando assim os municípios a receberem os recursos diretos do Governo Federal desde o começo da década de 1990. Desse modo, os municípios passaram a ser independentes no Programa, de modo que não existe diferenciação por faixa etária, e sim basta que a pessoa esteja matriculada regularmente na escola. O conselho educacional e nutricionista tem um papel fundamental na conferência da qualidade da alimentação servida na cantina, de acordo com o cardápio distribuído diariamente, nas condições de estocagem e de higiene e no prazo de validade dos produtos antes de serem distribuídos para as respectivas escolas.

Segundo Bernard (2016, p. 30), “as ações do PNAE buscam respeitar as diferenças biológicas entre idades e a equidade em relação às condições de saúde dos alunos, em atenção para aqueles que necessitem de cuidados específicos em relação à vulnerabilidade social”. Com isso em vista, as opções que compõem o cardápio do programa são, em geral, alimentos “encorpados” e nutritivos, como cuscuz e sopa, e é assim por causa da motivação social por trás dessa política pública: apesar de o país ter saído do mapa da fome na última década, com o aumento do desemprego decorrente da crise econômica e política, a fome voltou a assolar a sociedade brasileira, voltando a ser uma ameaça real.

Os dados sobre insegurança alimentar divulgados pela Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) de 2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao realizar uma comparação com os resultados anteriores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), mostram que, “em 2018, tanto no campo quanto na cidade, nota-se uma reversão de tendência, com redução dos indicadores de segurança alimentar e aumento dos de insegurança alimentar em suas três modalidades”, ou seja, a capacidade de acesso à alimentação diminuiu nos últimos anos, e, nos domicílios rurais, os indicadores de insegurança alimentar moderada e grave aumentaram de 8,4% para 12,2% e de 5,5% para 7,1%, respectivamente (VALADARES, 2022, p. 13).

Assim, há crianças que precisam da escola não apenas para adquirir conhecimentos, mas também para fazer uma refeição a que não têm acesso em casa. Convém ressaltar que não há quem consiga se concentrar com pouca ou nenhuma comida no estômago; nesse caso, o(a) estudante sofre com apatia, sonolência e irritabilidade. Esse lastimável quadro contribui para o fortalecimento da responsabilidade social da escola pública ao oferecer a merenda escolar a estudantes que, possivelmente, têm essa refeição como a única do dia. É devido a isso que a maioria dos alimentos oferecidos nas escolas estaduais e municipais são os que dão “sustança”, definidos por Lima (2017, p. 501) como “alimento ou refeição forte, que dá força e vigor. Não sustenta a fome. Mata a fome e sustenta o corpo por períodos mais longos de esforço”. Em oposição, estão os alimentos leves, que não sustentam e, por isso, logo a pessoa tem fome outra vez. É o caso das pipocas, bolos e algumas frutas.

Contudo, de acordo com as diretrizes do PNAE, a construção do cardápio da merenda escolar deve contemplar, de modo sistemático, um planejamento realizado em cada entidade executora, no qual “serão observadas as peculiaridades quanto a hábitos e restrições (por problemas de saúde) alimentares dos alunos, a oferta e produção de gêneros alimentícios da região e a estrutura da cozinha para a preparação dos alimentos” (BRASIL, 2008, p. 35). Para tanto, o PNAE estabelece a obrigatoriedade da aquisição de alimentos junto à agricultura familiar local, como uma forma de, ao mesmo tempo, fortalecer a produção da comunidade, obter alimentos cuja produção é conhecida e garantir que eles sejam próximos dos(as) escolares, originados de sua terra. Acerca disso, vale citar Santos (2019, p. 50):

O consumo cada vez maior de alimentos de origem desconhecida (de onde vem, como foi produzido, quais impactos causou à natureza, quais ingredientes compõem o produto, que tipo de mão de obra foi utilizada, etc.) diminui e/ou enfraquece a relação do consumidor com a natureza e com o próprio homem.

Assim, segundo o PNAE, e com base nos apontamentos realizados na seção 2 desta dissertação, na merenda escolar deve ser ofertada “comida”, escolhida e preparada conforme a cultura e peculiaridades locais, uma comida que, além de abarcar os vínculos sociais, identitários e culturais da comunidade escolar e a que circunda a instituição, deve responder satisfatoriamente à necessidade nutricional que tanto marca essa política pública.

Certamente, esses fatos trazem desdobramentos às práticas alimentares na escola pública, cuja discussão, aqui, começará pelas implicações que o caráter assistencialista de direito social presente na merenda escolar gera sobre esse ato de comer, em saberes e visões que acabam também sendo direcionados aos(às) escolares enquanto comedores(as). Outro ponto a ser discutido mais adiante é a multiplicidade de relações, saberes e vínculos que, embora seja defendida nas diretrizes do PNAE, nem sempre é considerada no contexto da alimentação escolar e acaba silenciada tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Um(a) estudante que vai à escola esperando pela refeição que não teve em casa vê a comida e se relaciona com ela de modo muito distinto daquele(a) que a trata como um lanche entre refeições. Para sedimentar melhor esse raciocínio, recorre-se à explicação de Carvalho, Luz e Prado (2011, p. 159):

Uma refeição, como almoço ou jantar, é uma situação estruturada que se diferencia de um lanche ligeiro, que não segue a mesma ordem normativa como, por exemplo: entrada, prato principal, guarnições, bebidas, sobremesa etc. Cada segmento dessa ordem pode expressar as condições sociais e dar sentido às práticas de alimentação refletindo ou explicando essas condições, quer os agentes dessa prática queiram, quer não.

Mas não se trata apenas de uma diferenciação na imagem que essa comida possui, de acordo com o status de refeição ou de lanche que lhe é atribuído. Estão envolvidas nisso as influências e marcas que “um saber sobre o outro” gera ao âmbito da alimentação, na sua forma de ser concebida e representada enquanto lugar atribuído a esse outro dentro do universo social que o PNAE representa e, mais especificamente, nas conotações que a merenda escolar possui nesse contexto marcado pelo assistencialismo direcionado a uma parcela da população tida como carente e faminta.

Na análise de Bezerra (2009, p. 109), esse movimento governamental inerente ao PNAE configura-se por uma postura direcionada pelo “matar a fome”, na qual subjaz “a ideologia da carência, que concebe as camadas populares apenas como uma boca faminta e uma barriga vazia. Satisfeita a fome, a pessoa tornar-se-ia feliz, porque sua vida giraria em torno da barriga”. Nessa ótica, a merenda escolar é esvaziada de qualquer sentido a não ser a

satisfação da fome e se torna o único motivo para que o(a) estudante vá para a escola, e isso tem efeitos sutis que, em geral, permanecem invisibilizados entre aqueles(as) que estão inseridos nesse contexto:

Por que afirmo que a merenda, nesse contexto, manifesta-se como uma atividade discriminatória que reforça o estado de submissão do aluno, limitando sua capacidade crítica e criativa e desqualificando sua cidadania? Porque não permite ao aluno interferir e/ou controlar a merenda, ao mesmo tempo em que concorre para que ele se sinta e se veja como pobre, carente de tudo, recebendo na escola pública um alimento tipo ração. O aluno não escolhe o cardápio, não se serve do alimento à vontade. (BEZERRA, 2009, p. 111).

Comer, assim, é unicamente um ato automático, necessário à sobrevivência, sem a identificação com o que se come, sem o prazer proporcionado pelo paladar e tendo que lidar com a repetição de sabores, texturas, refeições tidas como as únicas que, de fato, suprem a necessidade advinda da carência e da pobreza. É se submeter às escolhas do outro, ao mesmo tempo em que se coloca no lugar que esse outro lhe impôs. Nesse âmbito, de acordo com DaMatta (1987), a prática alimentar da merenda escolar é munida de alimentos, e não de comida.

As consequências dessas visões redutoras são várias: a pouca qualidade dos alimentos ofertados, a sua repetição contínua e pouca variedade, a falta de identificação dos(as) estudantes com esses alimentos, a falta de observância das condições necessárias a uma prática de comensalidade na escola, a diminuição na duração das aulas quando não se tem merenda. Esse ponto é assim problematizado por Bezerra (2009, p. 109):

Como consequência dessa representação de aluno carente, faminto, que iria à escola somente para comer, e das disposições práticas decorrentes, desencadeia-se a desqualificação da escola em seu papel de instituição destinada ao ensino e à aprendizagem, que é secundarizado pela alimentação. Por qual razão? Porque quando falta merenda os alunos, além de perder uma hora de aula, prejudicam-se também pela mudança na forma de condução das atividades pedagógicas, uma vez que são “deixados à vontade”, porque não teriam “condições de fazer nada”.

Os(as) escolares são seres que possuem características culturais e identitárias refletidas diretamente nas suas escolhas alimentares, e isso acaba sendo ofuscado em meio a essa forma de encará-los(as) e, conseqüentemente, de tratar suas práticas e seus saberes alimentares, culminando nos procedimentos uniformes e homogeneizantes relativos à merenda escolar.

Sobre isso, recorre-se a Freitas *et al.* (2013), quando afirmam que os(as) estudantes escolhem os alimentos de acordo com seu cabimento a determinados horários, havendo aqueles que, apesar de saudáveis, não são escolhidos para servir de lanche durante o intervalo

entre as aulas por serem estranhos ao momento da manhã ou da tarde, como sopa ou feijão. Nas palavras desses autores, “são alimentos familiarizados, mas ao mesmo tempo estranhados, pois, encontram-se fora-do-lugar da tradição, do hábito” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 981).

É assim que, movidos pelas associações a lugares, momentos, aparências, gosto e sociabilidade, os(as) estudantes, muitas vezes, preferem aqueles alimentos mais leves e condizentes com o momento de brincadeira e de passatempo que é o recreio, como o biscoito e o sanduíche. O compartilhamento desse tipo de merenda favorece a sociabilidade e é prática comum entre eles(as), mas, devido ao caráter social da merenda escolar e das posturas adotadas por aqueles(as) que a regulam, relacionadas também aos indivíduos a que ela se destina, essas e outras preferências alimentares, muito voltadas à sociabilidade que o comer proporciona, são ignoradas. Além disso, a prática social ao redor da alimentação, em geral, não é estimulada nas escolas, tanto por uma questão cultural da instituição quanto pela falta da infraestrutura necessária.

Esse quadro foi comprovado no estudo realizado em 2019 pela pesquisadora numa escola municipal localizada na mesma cidade em que esta pesquisa foi realizada (Boquim/SE). Para alcançar o objetivo de analisar a experiência alimentar dos alunos diante da merenda escolar, a pesquisadora realizou a observação da merenda e aplicou questionários aos(as) alunos(as), obtendo como resultado os seguintes aspectos: a presença marcante de alimentos industrializados junto a alimentos encorpados; a ingestão de alimentos fora da merenda escolar e que se caracterizam pelo baixo teor nutritivo, como pipocas e biscoitos; ausência de espaços próprios para o exercício da comensalidade, o que leva os(as) estudantes a comerem em pé ou sentados no chão do pátio; relacionado a isso, está o fato de que a maioria deles(as) não para fazer a refeição, ingerindo-a de forma automática e rapidamente, em prol da brincadeira e da conversa (CASTRO, 2019).

Observa-se um embate entre o que é oferecido na merenda escolar das escolas públicas e os alimentos comprados e industrializados, sem tradição cultural alimentar, porém que acabam por servir melhor à interação e ao compartilhamento do momento do recreio. Vale destacar que a zona urbana se caracteriza pela proximidade com alimentos industrializados, numa perspectiva mais midiática, universal e pouco tradicional, e pelo pouco tempo dedicado às práticas alimentares, devido à dinamicidade e rapidez da vida na cidade (BARCELLOS; FREITAS; CARVALHO, 2016).

Nesse contexto, emergem necessidades, sensações, anseios acerca da alimentação que ultrapassam o “matar a fome”. Muito mais do que a importância dos efeitos que os diferentes

alimentos causam no organismo, o que, de fato, precisa ser levado em consideração nas montagens dos cardápios, está-se falando de uma falta de identificação com os alimentos oferecidos e de preferências pessoais que não são consideradas. Ao sobressair a missão social atribuída à merenda escolar, as escolhas alimentares na escola pública são feitas por outras pessoas que não fazem parte do grupo, não integram a prática comensal, mas, ainda assim, delimitam o que vai ser posto à mesa (que, comumente, é a própria sala de aula, ou o chão do pátio, tendo-se em vista que muitas escolas não possuem refeitório, como aquela citada acima), com base em suas próprias visões e ideias.

Em outro extremo, o PNAE também demarca a imposição de um *modus operandi* alimentar com foco na melhoria da saúde das crianças e adolescentes:

Medidas legais e educativas adotadas pelo Estado brasileiro inserem-se nessa mesma tendência, tais como reduzir em 30% o consumo de refrigerantes e suco artificial, bem como aumentar em 17,8% o consumo de frutas e hortaliças [...] Tais ações, em espiral, intentam frear o crescimento da obesidade e das ocorrências de crianças com sobrepeso, conforme os saberes do aparato médico-jurídico que normalizam o corpo infantil. (SILVA, 2018, p. 238).

Dessa maneira, nos procedimentos e nas decisões relativos à merenda escolar, estão implicados discursos biomédicos que exercem um controle sobre as pessoas a quem se destina o programa e seus corpos. Silva (2018) se refere a isso como um exemplo do saber-poder que governa a sociedade, nesse caso direcionado a pessoas em idade escolar, de modo a garantir a manutenção dos parâmetros de um ideal de saúde específico, nos moldes biomédicos. Trata-se de um *modus operandi*, uma forma de agir por parte da escola e dos responsáveis com vistas a extirpar o sobrepeso e a obesidade infantil.

Segundo César e Duarte (2009), a criança e o(a) adolescente obesos são categorizados, com base em distintos saberes médicos e nutricionais, como uma nova anomalia a ser consertada, por meio da medicalização. A merenda figura entre os espaços em que esse processo ocorre, sendo resultado da aliança entre o Estado, a pedagogia e a medicina, que põe sob foco todas as dimensões da vida dos(as) escolares em busca da “conformação de uma população adulta viável, previamente preparada para as formas de governo centradas na gestão do trabalho, da família, e da saúde” (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 125). Em consonância, Silva (2018) afirma que a gestão da saúde alimentar se configura como uma tecnologia de poder cujo fim é garantir uma sociedade mais sadia futuramente a partir da seguridade das crianças na atualidade, de forma a diminuir as obrigações e as despesas com a saúde pública.

Esse panorama evidencia que a alimentação na escola pública, na forma de merenda escolar, caracteriza-se sob diferentes instâncias: de um lado, é símbolo de identidade e cultura e elo que atua nas relações sociais; de outro, é objeto de políticas governamentais que envolvem questões de saúde pública e de educação e que agem como formas de disciplinar corpos e mentes; ainda, é ofertada como um direito social, numa atuação positiva do Poder Público, e que deve, obrigatoriamente, ser trabalhada nas aulas enquanto componente curricular.

Vale observar que os sentimentos e movimentos a nível pessoal e interpessoal em relação à alimentação não se restringem aos(as) discentes. Os demais atores educacionais lidam com ofertas e essas escolhas todos os dias, trazendo suas próprias relações com a alimentação para o ambiente escolar. Em constante interação, estudantes, professores(as), gestores(as) e funcionários(as) realizam trocas que muito afetam suas atitudes e percepções, e com o ato de comer não seria diferente. Ao mesmo tempo, de acordo com Bezerra (2009), a alimentação atua como elemento de regulação na organização do trabalho desenvolvido na escola e daquilo que os(as) estudantes sabem ou não sobre o fenômeno alimentar, dentro do escopo dos diversos componentes do currículo.

Desse modo, para além de uma rede alimentar visível e tangente, com toda a oferta, a procura de alimentos e as práticas que isso implica, uma rede de saberes que funciona em uma dimensão social e identitária atua em um nível mais profundo e afeta diretamente o modo como a primeira é concebida e trabalhada em sala de aula. Logo, faz-se importante abordar mais detidamente a face educacional da alimentação, enquanto um saber que integra o currículo escolar em diferentes disciplinas, embora com graus de visibilidade distintos.

3.3 Os lugares e não-lugares dos saberes sobre a alimentação no ensino básico

Existe um saber comer? Inicia-se esta subseção com tal pergunta por que esta traz, em seu bojo, uma tendência do senso comum que une sabedoria e discernimento a um ato inato ao ser humano, tão natural quanto a respiração. É claro que, no sentido posto à pergunta, há um apelo às práticas alimentares e nutricionais que tanto são divulgadas pelas ciências da saúde, em um sentido prescritivo que molda e influencia a forma como as pessoas se relacionam com a própria alimentação e o próprio corpo. Mas isso também se reflete naquilo que elas aprendem sobre o ato alimentar, pois, nessa divulgação, as informações e conceitos são filtrados, a serviço do que se quer passar. Trata-se de um reflexo da carga ideológica histórica e cultural que circunscreve a educação e transparece em diferentes aspectos do

ambiente escolar, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, no qual professores(as) e estudantes seguem protocolos, fingindo ver sentido naquilo que está sendo ensinado e aprendido (CORREIA *et al.*, 2019).

No que tange à alimentação, essa configuração recebe delineamentos específicos da EAN, descrita por França e Carvalho (2017, p. 932) como um “objeto de ação multiprofissional, intersetorial e transdisciplinar, em que o conhecimento e o aprendido, contínuo e permanente, propõem-se a desenvolver a autonomia e a voluntariedade ante os hábitos alimentares saudáveis”. Disso, depreende-se que se trata de um processo que deve permear todo o ensino, independentemente de componentes curriculares e de questões administrativas. Porém, estudos sobre a alimentação se concentram na disciplina Ciências, no Ensino Fundamental, e Biologia, no Ensino Médio, e estão restritos ao livro didático, que, em geral, apresentam erros de conceituação e de interpretação no que se refere à alimentação (CAMOZZI *et al.*, 2015).

Nessas disciplinas, a alimentação tem especial destaque, visto que, conforme as diretrizes do PNAE, “deverão ser usados espaços disponibilizados em disciplinas como ciências, em que o estudante trabalha a constituição dos alimentos, seus aspectos nutricionais e a composição de uma refeição balanceada” (BRASIL, 2008, p. 21). Essa é a abordagem realizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Ciências Naturais, que defendem a necessidade de propiciar aos(às) estudantes a compreensão sobre a saúde como uma dimensão pessoal e social e suas relações com fatores econômicos, políticos, sociais e históricos (BRASIL, 1998).

Dentro disso, a alimentação é apresentada não só como um dos temas propícios ao estudo da saúde humana, mas também como uma forma de promoção da saúde e de prevenção de doenças. Para tanto, o documento aponta a necessidade de o ensino promover a prática do autocuidado, sendo a nutrição um dos conteúdos fundamentais. Além do foco em tipos de nutrientes, pirâmide alimentar e outros conteúdos semelhantes, o estudo da alimentação nos PCN também é previsto a respeito da produção e da oferta, dos agrotóxicos e do problema da fome que assola o Brasil (BRASIL, 1998).

Entre as capacidades a serem desenvolvidas por meio do ensino de Ciências Naturais, a alimentação consta como cuidado com o próprio corpo e uma dimensão da vida humana a ser compreendida, em termos de conservação, digestão e nutrientes. Ou seja, não estão contemplados os aspectos simbólicos, sociais e identitários da alimentação; não há a previsão do ensino da pluralidade ao redor dos alimentos e das formas de compreender a alimentação saudável. No entanto, é dada a sugestão de trabalhar, junto aos(às) estudantes, dietas

hipotéticas de indivíduos com idades e características socioculturais diferentes, realizando-se a comparação com as necessidades nutricionais (BRASIL, 1998). A depender como essa sugestão seja aplicada pelos(as) professores(as), pode-se incorrer na invalidação de tradições e de culturas alimentares, deslegitimadas pela ótica hegemônica biomédica.

Apesar dessa abordagem feita pelos PCN, somente em 2018 a EAN passou a ser um conteúdo de inclusão obrigatória nos currículos dos ensinos fundamental e médio, como um tema transversal, através da Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018, que alterou o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O *caput* desse artigo dispõe que os currículos da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) devem ter a base nacional comum; então, em 2017, foi publicada a BNCC em sua versão definitiva.

No que concerne à EAN, a BNCC tem base na Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. Assim, a BNCC afirma o seguinte:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação alimentar e nutricional. (BRASIL, 2018, p. 19).

Nesses termos, a EAN deveria ser abordada em todas as disciplinas do currículo, de modo a contemplar as muitas e diferentes dimensões da alimentação em diálogo entre si e com as áreas do conhecimento. Todavia, é pontual a presença dos saberes alimentares na BNCC, estando concentrados em três componentes do Ensino Fundamental: Ciências, Geografia e Ensino Religioso. Em Ciências, a alimentação aparece relacionada às dinâmicas da natureza, no estudo das relações entre os seres vivos, das suas formas de nutrição e hábitos alimentares; também vinculada às doenças e distúrbios e a importância da montagem do cardápio e dos hábitos de vida para a saúde.

Em Geografia, está voltada aos hábitos da comunidade do(a) estudante e às suas mudanças devido à variação de temperatura e de umidade no ambiente, como também ao uso dos recursos naturais por parte do ser humano e à importância do setor agropecuário para a sociedade atual, somada à desigualdade no acesso aos alimentos. No Ensino Religioso, a menção se encontra no âmbito das manifestações religiosas e culturais, abordando os alimentos tidos como sagrados e seus diferentes significados.

Observa-se que a EAN propriamente dita, enquanto processo interdisciplinar e intersetorial que agrega experiências alimentares ao conhecimento da alimentação em sua

completude, não é trazida pela BNCC. O que ocorre é o tangenciamento dessa abordagem, mantendo-se o saber alimentar restrito ao escopo de componentes curriculares tradicionalmente responsáveis pelo estudo da alimentação e dos alimentos e restritos à lógica biomédica, com exceção do Ensino Religioso, que alude à dimensão simbólica do fenômeno alimentar.

O currículo de Sergipe segue a estrutura apresentada pela BNCC, porém se verificaram alguns acréscimos a respeito da alimentação na área de Ciências, Ensino Fundamental: “reconhecer a importância da agricultura e do trabalho do homem do campo na produção de alimento e de plantas medicinais” (SERGIPE, 2018, p. 486); “identificar, reconhecer e comparar hábitos de alimentação saudável na população local” (SERGIPE, 2018, p. 494); “reconhecer o uso adequado de suplemento alimentar na dieta diária para ter uma vida saudável” (SERGIPE, 2018, p. 495); e a promoção de campanhas de sensibilização visando, entre outros, a adoção de uma alimentação equilibrada.

Como visto, o currículo sergipano tende a um delineamento maior da abordagem sobre esse tema transversal. Contudo, ao mesmo tempo em que estabelece um vínculo com o trabalho no campo e que reconhece a existência de diferentes “hábitos de alimentação saudável”, insere a alimentação como um medicamento em prol da prevenção e da cura de doenças e, com isso, tenta exercer o controle sobre corpos e hábitos.

Ainda na seara dos documentos norteadores da escola, foi buscada a abordagem acerca da alimentação e do saber alimentar no PPP da escola pública escolhida como campo de investigação desta pesquisa. Embora o texto do projeto traga o excerto da BNCC que afirma a necessidade de incorporação de temas contemporâneos e cite entre eles a Educação Alimentar e Nutricional (com base na Lei nº 11.947/2009), não há qualquer informação ou reflexão relacionada a isso, nem mesmo na parte dedicada à caracterização da comunidade e do público atendido pela instituição.

Como colocam Camozzi *et al.* (2015), falta sintonia entre as políticas de alimentação escolar e a inserção no contexto escolar, sendo necessário integrar profissionais docentes e não docentes e membros da comunidade na construção coletiva de um PPP que inclua transversalmente esse tema. Vale destacar que a alimentação é um fenômeno integrante e particular da comunidade escolar e ao redor da escola, sendo, por isso, de suma importância para a manutenção das relações entre instituição e comunidade, como também para que o papel socioeducacional da escola seja atendido de forma suficiente a todos(as).

Essa abordagem do currículo e esse silenciamento do PPP vão de encontro à alimentação como uma experiência de saber única, profundamente imersa na prática da vida.

Muito disso se deve à força e à permanência do discurso biologicista, como apresentado no decorrer desta dissertação, em toda a sociedade. Na educação, é incorporado e reproduzido pelos atores educacionais, o que pode ser observado na prática. Em um estudo com seis escolas municipais brasileiras, foram colhidas as opiniões sobre alimentação saudável dos gestores, professores e responsáveis pela merenda escolar, e os resultados apontam “uma forte tendência em elencar apenas os requisitos biológicos da alimentação, tais como a satisfação das necessidades nutricionais ou a manutenção da saúde, desvinculando tal ato da dimensão social e do prazer” e “a percepção da alimentação escolar como artifício para evitar a evasão escolar, principalmente quando os participantes se referiam aos alunos carentes” (CAMOZZI *et al.* 2015, p.34). Essa última constatação liga-se diretamente ao que foi abordado sobre o apelo social da merenda escolar em escolas públicas e será retomado mais à frente.

Em contrapartida, segundo o PNAE, a educação alimentar tem capacidade de contribuir com o diálogo entre as comunidades escolar e local acerca dos fatores que influenciam as suas experiências alimentares do dia a dia, de modo a promover o hábito de questionar e o impulso para mudar a alimentação para melhor, mais saudável e mais relacionada à cultura, a partir da discussão de temas como as crenças e tabus que existem ao redor da alimentação (BRASIL, 2008). Ou seja, na visão do programa, a experiência alimentar deve ser posta em questão de acordo com as particularidades da comunidade em que a escola está inserida, tornando-a um saber que, uma vez trabalhado de modo interdisciplinar e transversal, auxiliará na mudança do comportamento alimentar e no entendimento mais crítico e reflexivo sobre a alimentação.

Nesse ponto, importa destacar também que, no PNAE, existe a obrigatoriedade de os recursos transferidos pelo FNDE serem utilizados na aquisição de alimentos, prioritariamente, orgânicos e/ou agroecológicos e produzidos em assentamentos de reforma agrária, em comunidades tradicionais indígenas e em comunidades quilombolas (SANTOS, 2019). Como nenhuma decisão é tomada sem uma motivação ou uma causa que a provoque, e como essa disposição reflete-se diretamente na origem e na história de alimentos que serão ingeridos pelos(as) estudantes, é discutível o porquê disso não ser debatido junto a eles(as), não integrar os saberes alimentares trabalhados nas escolas. Trata-se de uma falta que vai na contramão da construção do pertencimento e da proximidade com o alimento, tal qual apregoa a EAN. Há uma separação entre um comer pretensamente fortalecido pela identidade e pela cultura e um saber sobre a alimentação totalmente distante disso, por ser padronizado exclusivamente nos moldes biologicistas da ciência ocidental e deixar de transformar a experiência alimentar e o que a subjaz em conhecimento.

Assim, pode-se dizer que o que pretende o PNAE em relação à educação alimentar vai além do que, de fato, é obtido em um estudo estruturado nos padrões médico-nutricionais universalizantes e universalizados. Trata-se de um fazer educacional embasado na heterogeneidade das formas, tal como defende Charlot (2014), visto que reconhece e coloca em foco as particularidades das relações com o alimento que as comunidades que circundam as escolas possuem, transformando-as em um saber educativo. Ocorre que essas particularidades já são saberes que ensinam e educam, mas não foram incluídos nos programas escolares e são rejeitados no ensino sobre os alimentos e a alimentação por não corresponderem aos ideais hegemônicos.

Pode-se dizer que, na educação alimentar atualmente praticada, sobretudo nas aulas de Ciências, a lógica utilizada é a dominante, o ponto de vista dos que ditam padrões médicos e biologicistas seguindo os interesses de grupos hegemônicos da sociedade (KRAEMER *et al.*, 2014). Dessa forma, outros olhares, conhecimentos e relações com o alimento são desconsiderados.

Nas comunidades que vivem à margem da sociedade, como quilombolas, isso fica ainda mais evidente: a despeito da riqueza e da tradição cultural e histórica dessas pessoas, cujas visões e ensinamentos acerca dos alimentos e do ato alimentar passam de geração a geração, os programas curriculares mantêm um padrão de ensino muito distante da realidade do que conhecem e acreditam, ensinando costumes e concepções de outras pessoas, outros tempos, outros estilos de vida.

Custódio e Foster (2019), ao analisarem livros didáticos da Educação Escolar Quilombola (EEQ), observaram que saberes acerca da história e da diversidade étnica e cultural do negro são apresentados e discutidos muito restritamente, sendo um desses saberes a alimentação e as práticas alimentares.

Em relação às culturas indígenas, vale mencionar que as tribos se organizam de acordo com uma ordem de distribuição da comida, na qual são estabelecidos o modo como ocorre o consumo dos alimentos, quais seriam consumidos crus e quais seriam cozidos, bem como o momento de comê-los (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2011).

A inserção ou não dos saberes acerca da alimentação e o modo como são tratados nos materiais de ensino e nas aulas muito têm a ver com a manutenção de uma ordem econômica estabelecida há muito tempo. Como se está falando aqui de grupos inteiros marginalizados social e historicamente, o aspecto socioeconômico dessa educação alimentar praticada nas escolas não pode ser ignorado. Segundo Zaluar (1985 apud BEZERRA, 2009, p. 104),

[...] alimentação é a categoria principal de articulação do pensamento dos pobres urbanos sobre sua condição. Além de poderoso símbolo de prestígio social e riqueza, emerge como uma categoria que estabelece fronteiras entre os pobres e os que não são pobres, bem como favorece a identidade social de classe.

Isso adquire mais força quando se observa a denúncia realizada por Charlot (2014) do desdobramento atingido pela exclusão no ensino de saberes próprios de sujeitos e da vida que eles e seus antepassados levam/levaram. Nas escolas, as dificuldades de aprendizagem dos(as) estudantes das classes populares são encaradas como carência, ignorando-se as várias e heterogêneas formas de se aprender e que eles(as) “não têm carências; têm, sim, outra forma de se relacionar com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender” (CHARLOT, 2014, n.p.).

Assim, por não terem sua sabedoria e seu discernimento sobre o ato alimentar levados em consideração, esses(as) discentes são rotulados(as) pelo sistema, punidos(as) com notas mínimas e reprovações e moldados(as) em suas ideologias e práticas alimentares. É, pois, a continuidade da condição de marginalidade social e econômica, pois esses sujeitos são os mesmos que abandonam a escola e não terão uma ocupação digna, apelando, muitas vezes, para o crime. Ou poderão conseguir concluir o ensino básico e ter um emprego satisfatório, porém foram moldados e influenciados de tal maneira que sua relação com o alimento e todas as implicações socioculturais, históricas e subjetivas que a acompanham são perdidos, em detrimento de valores e visões incutidos por aqueles que detêm o poder.

A imposição do uso de talheres, quando o costume local e/ou herdado é comer com as mãos, sentindo diretamente o alimento, ou a condenação do uso de palhas e outros materiais naturais como pratos são alguns dos exemplos dessa forma de modelagem. Nela, é identificada uma espécie de política higienista, visto que se refere diretamente ao contato entre o corpo e o alimento, que, para os padrões biomédicos atuais, é perigoso e incorreto por levar ao risco de contaminação. Nesse mesmo sentido, argumentam Carvalho, Luz e Prado (2011, p. 160) que,

[...] quanto mais o conhecimento de práticas de higiene foi avançando, no sentido da especificação e tecnologização, mais a valorização dessas práticas foi se incorporando ‘naturalmente’ na modernidade, transformando nossa alimentação em razão dessa valorização.

Tal é a gravidade dessa situação que se configura como uma violência ao ser e a toda a sua existência, calando-o, limitando-o e impelindo-o a ser o que não é (afinal, “você é o que você come”). É uma atitude que faz parte do jogo social e aproxima forçosamente o indivíduo

de bens culturais e simbólicos que submetem as pessoas a ordens cujo intuito é regular e formatar a sociedade. Logo, pode-se dizer que se trata de uma violência simbólica, entendida por Pierre Bourdieu (2006) como uma forma branda e pouco identificável de violência quando essa não pode ser manifestada abertamente.

Esse quadro somente poderá começar a mudar inserindo-se no processo de ensino-aprendizagem a relação que o(a) estudante possui com a sua própria prática alimentar enquanto um saber imbuído de aspectos sociais, culturais e econômicos. É nesse ponto que a investigação dos saberes sobre a alimentação na escola pública e as relações destes com estudantes e professores(as), que também são comensais na experiência alimentar proporcionada pela merenda escolar, pode contribuir com o uma aprendizagem sobre a alimentação mais calcada na heterogeneidade desse fenômeno e menos submissa à lógica biomédica dominante. Afinal, como assinalam Albino e Silva (2019, p. 143), “a ação desses sujeitos é criativa e sua autonomia precisa ser preservada para a (re)criação do movimento de aprendizagem social, que, existencialmente, faça sentido e contribua para sua emancipação”.

Propõe-se, com inspiração em Maciel e Castro (2013), que seja colocada em prática uma formação holística a partir de um profundo diálogo entre os campos do conhecimento, da antropologia da alimentação e das ciências da natureza e humanas, capaz de por em enfoque o caráter biocultural das práticas alimentares. Não se está defendendo uma mudança específica nos objetos de cada área do conhecimento no que concerne à forma como lidam com as práticas e saberes alimentares, mas sim que esses objetos sejam trabalhados a partir de “um olhar sistêmico em que o alimento e o indivíduo não estão isolados, mas relacionados num fluxo dinâmico” (MACIEL; CASTRO, 2013, p. 327), diferentemente da separação e do distanciamento promovidos pela ótica biologicista.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, vale ressaltar que a temática e o objeto sobre os quais este trabalho se debruça não têm como foco primordial aquilo que se come. Por mais que a variedade dos alimentos escolhidos para consumo seja importante para o entendimento da alimentação em sua concretude cotidiana, buscar-se-á o que há por trás dessas escolhas e o modo como elas se relacionam com os saberes individuais, coletivos e institucionalizados acerca da alimentação. Dessa forma, não se pode contar, como aparato teórico, apenas com as áreas que pertencem ao campo da saúde, sobretudo a Nutrição, cuja objetividade não é suficiente para o exame pretendido.

Está-se diante de uma dimensão altamente subjetiva e social que envolve diferentes aspectos da vida humana em sua relação com o alimento e que se volta à aprendizagem de conteúdos curriculares que, embora tratem de um fenômeno muito presente na vida de todos os seres humanos, muitas vezes acabam sendo trabalhados sem identificação com o(a) aprendente e com o(a) docente. Portanto, a perspectiva adotada aqui é tanto da antropologia da alimentação quanto da educação, com uma servindo de aparato para a outra. A aproximação entre diferentes campos científicos cujos estudos servem de base é também uma importante característica da pesquisa, em consonância com o caráter pluridimensional da alimentação: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Pedagogia, Antropologia.

4.1 Natureza e etapas da pesquisa

Considerando-se os objetivos propostos, o estudo é do tipo descritivo e de campo. Em relação à natureza dos dados, possui abordagem qualitativa, que se preocupa com “a interpretação, a compreensão do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas” (GONSALVES, 2011, p. 70). Nesse âmbito qualitativo, as fontes de dados constituem-se como aspectos e informações subjetivas e interpretativas, sem o uso de quantificações, métodos e técnicas estatísticas.

Sobre as etapas da pesquisa, primeiramente está sendo feita a pesquisa bibliográfica, por meio da leitura e da análise do referencial teórico sobre o tema em questão. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela busca, leitura e discussão de conteúdos teóricos presentes em diferentes fontes, com vistas à aproximação e ao entendimento sobre a alimentação e o saber alimentar.

Em seguida, foi feita uma análise dos documentos norteadores da escola participante (BNCC e currículo de Sergipe), buscando-se delinear a abordagem pedagógica do saber alimentar realizada pela instituição, entendendo-se esse saber como os conceitos e informações sobre os alimentos e a alimentação humana trabalhados nos diferentes componentes curriculares.

Após esse trabalho de análise documental, foi iniciada a pesquisa de campo, em que os dados qualitativos foram produzidos diretamente na escola e junto aos(as) participantes. Para a participação do estudo, selecionaram-se estudantes de diferentes séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da escola da rede pública de Boquim/SE escolhida como *locus* da pesquisa, de forma a não vincular os resultados obtidos a um único nível escolar. Essa seleção se deu de maneira aleatória, dentro de quantidades previamente estabelecidas para cada turma.

4.2 Coleta de dados: dos instrumentos à análise

A pesquisa de campo teve início com a observação da merenda escolar durante uma semana, na qual a pesquisadora, a cada dia, aguardava o sinal que indicava o início do intervalo e, então, direcionava-se ao pátio e lá realizava a observação direta, porém não participante. Durante e depois de cada sessão de observação, eram anotados pontos importantes no diário de campo, e o conteúdo dessas anotações foram direcionados especificamente às relações mantidas com o alimento e entre os sujeitos, ao seu comportamento e à ocupação do espaço. Com isso em vista, procurou-se dividir as anotações em uma parte descritiva, abordando as características do ambiente, dos sujeitos e da experiência em si, e uma parte reflexiva, em que foram postas as impressões, as análises, as dúvidas e outras associações com o objeto e o problema do estudo, tal como sugerem Ludke e André (2018).

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)² (APÊNDICE A), os(as) participantes responderam a um questionário com perguntas fechadas (APÊNDICE B) que visam ao entendimento de quem são esses(as) estudantes enquanto sujeitos. Enfim, tornar visíveis seus aspectos sociais, culturais e econômicos que não são

² Trata-se de um instrumento no qual constam as principais informações acerca da pesquisa a ser desenvolvida, como objeto, objetivos e metodologia, os benefícios que ela poderá gerar e os riscos inerentes à sua realização, a fim de munir o sujeito de condições suficientes à sua decisão de aceitar ou não participar do estudo. Também é função desse instrumento materializar a anuência do(a) participante à sua integração ao grupo de colaboradores da pesquisa e ao uso dos seus dados coletados.

trazidos pelos documentos de registro da escola, mas que revelam a face subjetiva que intrinsicamente está relacionada à alimentação e aos saberes alimentares. Os resultados desse instrumento de coleta de dados foram tomados como base na elaboração dos roteiros de entrevista.

Oito estudantes responderam de forma completa ao questionário e entregaram o TCLE assinado, por isso somente essas pessoas passaram para a próxima etapa da pesquisa, as entrevistas. Esse é um instrumento compreendido como “uma construção entrevistador-entrevistado, cultural e socialmente situada” (SILVEIRA, 2007, p. 133). Essas entrevistas aconteceram de forma individual e presencial, dentro da própria escola e em horário entre aulas ou ao final do período letivo. O áudio foi gravado utilizando-se um *smartphone* e, posteriormente, transcrito. O roteiro de entrevista (APÊNDICE C) foi elaborado com perguntas no sentido de se apreenderem os saberes, as relações e as vivências que os(as) estudantes possuem em relação à alimentação dentro e fora da escola, tanto numa visão geral quanto restrita às suas experiências particulares, considerando-se os aspectos vistos durante a observação e os dados obtidos com os questionários, que são necessários a uma compreensão mais completa sobre o objeto de estudo.

Os critérios de seleção dos(as) participantes foram: pertencer a turmas variadas de diferentes turnos (manhã e tarde); e demonstrar interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, com ênfase na necessidade de integrar e de interagir com um grupo.

Como procedimento analítico do material coletado nas entrevistas, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), levando-se em consideração não a quantidade de vezes em que uma determinada palavra aparecerá, mas sim o seu valor para a temática investigada.

A Análise de Conteúdo é definida por Bardin (2016, p. 44) da seguinte maneira:

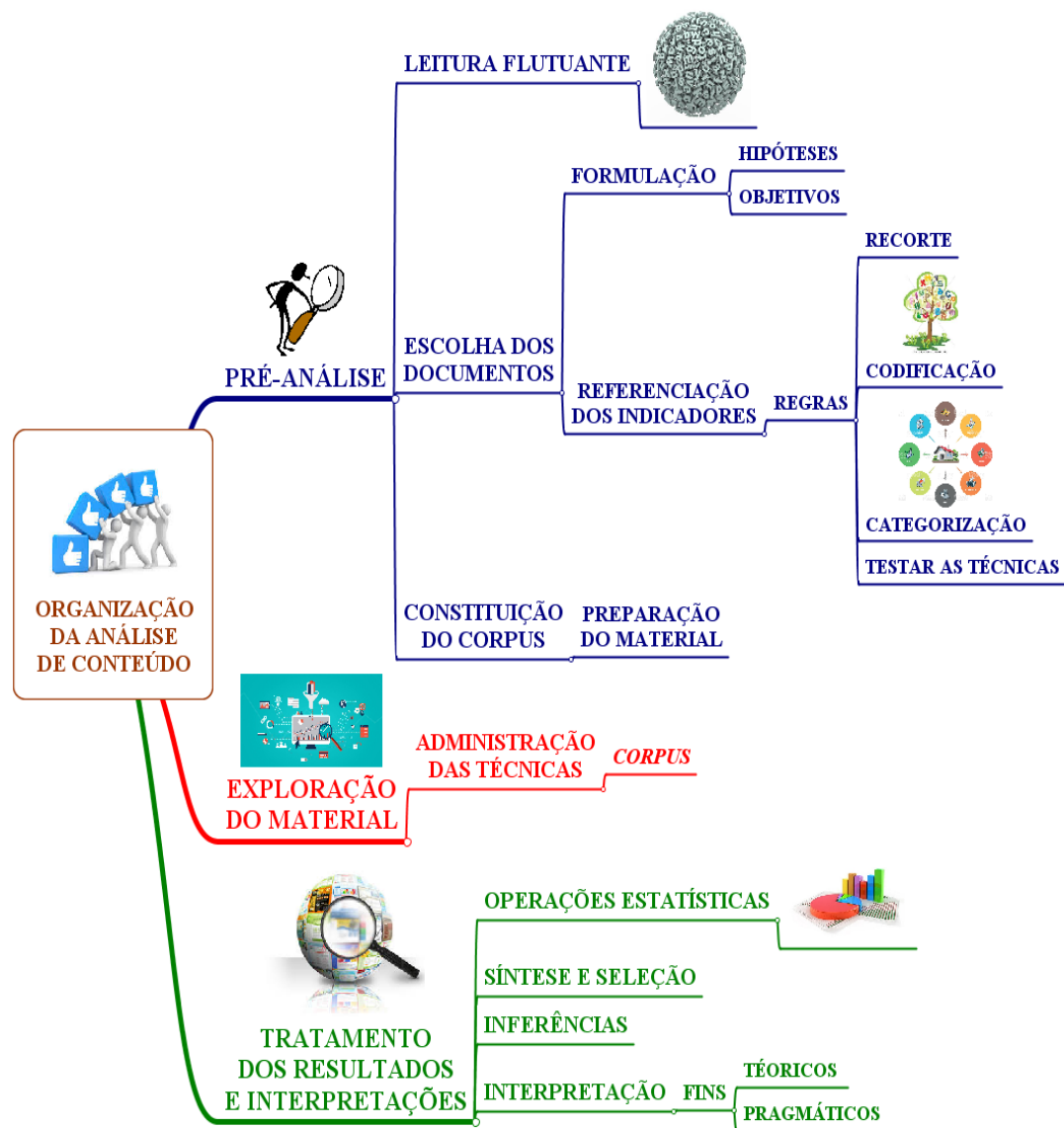
Um conjunto de técnicas da análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Com base nisso, considera-se que essa técnica de pesquisa possibilitou a inferência dos elementos relacionados à alimentação e aos saberes alimentares dos(as) participantes, ao passo que permite ao(à) pesquisador(a) compreender semelhanças e princípios contidos nas falas dos sujeitos (GUEDES, 2017). Ainda segundo Bardin (2016), trata-se de um método

empírico que depende diretamente do tipo de fala a ser pesquisada e do tipo de interpretação pretendido.

São quatro as etapas da Análise de Conteúdo: 1) Organização da análise; 2) Codificação; 3) Categorização; e 4) Inferência. Essas etapas se subdividem em outras, conforme ilustra o esquema a seguir (Figura 1).

Figura 1 - Representação esquemática da Análise de Conteúdo



Fonte: Guedes (2017, p. 44).

Na Organização da Análise, a pré-análise é responsável pela organização e sistematização das ideias iniciais, de forma a tornar operacional o material, que é explorado na fase seguinte (exploração do material) por meio da codificação, decomposição ou

enumeração dos resultados. O tratamento dos resultados, na terceira fase dessa primeira etapa, ocorre através da descrição, inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

A segunda etapa, a Codificação, é a definição do código a ser usado para a organização das categorias, que pode ser elaborado de diferentes formas. Segundo Ludke e André (2018, p. 57), “pode usar números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares”.

Já a terceira corresponde à Categorização, que, segundo informa Bardin (2016), não é obrigatória a toda análise de conteúdo, mas é importante, pois realiza a passagem de dados brutos a dados organizados, fornecendo o entendimento e a visualização de índices invisíveis nesses dados iniciais. Nas palavras de Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um dos textos tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Para isso, é importante isolar os elementos e, depois, classificá-los.

As categorias podem ser preestabelecidas ou emergentes. As primeiras, como o nome sugere, são estabelecidas antes da análise, com base nas leituras do referencial teórico. Já as emergentes são construídas a partir do contato com o material analisado, do qual emergem recorrências e tendências que as constituirão. Para esta pesquisa, optou-se pelas categorias emergentes, visto que a alimentação é um campo múltiplo, diverso e, de certa forma, imprevisível em seus contornos, até pelas especificidades da cultura local a que pertencem os(as) sujeitos. Assim, delimitar categorias antes de imergir no contexto social, cultural e identitário que subjaz os saberes e as relações com a alimentação, bem como antes de se deixar impregnar pelas suas falas, é tentar impor um olhar prévio e baseado puramente em teorias a um fenômeno que é diverso e no qual tanto aspectos esperados quanto inesperados podem surgir.

A última etapa é a Inferência, que possibilita a obtenção de “conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 33). Essa é uma operação lógica realizada considerando-se outras proposições consagradas pela sua relevância, tal como afirmam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 85):

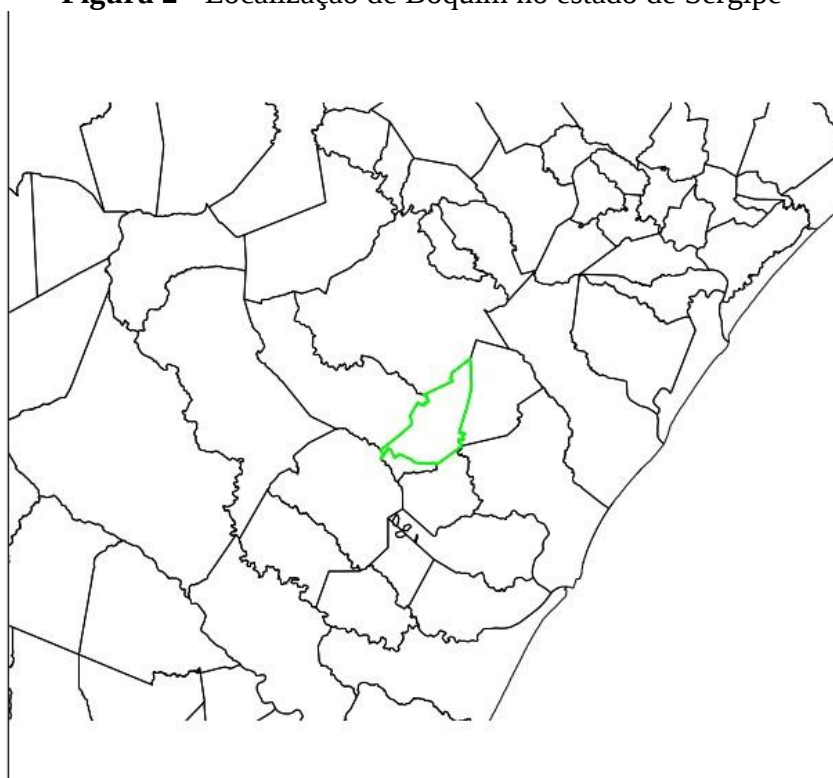
Para esta última etapa, é preciso passar por um processo de triangulação, ou seja, buscar contemplar as concepções de autores clássicos, bem como pesquisas recentes referentes aos temas apresentados, para fundamentar, de forma coesa e significativa, numa tríplice discussão entre os dados, os conceitos de teóricos de estudiosos da área e as inferências do próprio pesquisador.

Nesta dissertação, essa triangulação foi buscada nos autores clássicos da antropologia da alimentação que figuraram nas seções teóricas e em noções da relação com o saber. Ou seja, na análise, será realizado o cruzamento dos dados levantados na entrevista e nas escritas da redação com as informações referentes ao perfil socioeconômico e cultural de cada grupo, a partir de noções da relação com o saber, de Bernard Charlot, com vistas ao entendimento dos fatores implicados nas formas como os(as) estudantes se relacionam com a própria alimentação e com o saber alimentar na escola, tendo-se em vista as diferenças no contexto humano e pedagógico inerente à instituição.

4.3 Contextualização do locus de pesquisa

A cidade de Boquim (Figura 2) está localizada na mesorregião Leste Sergipano e tem população estimada de 26.980 habitantes, de acordo com o censo do IBGE de 2021, da qual apenas 2.034 pessoas (7,6%) estão ocupadas profissionalmente.

Figura 2 - Localização de Boquim no estado de Sergipe



Fonte: IBGE (2017)³.

³ Disponível em:

http://geoftp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_mudos/mapas_do_brasil/mapas_municipais/SE/2800670.pdf. Acesso em: 5 ago. 2022.

Os domicílios com esgotamento sanitário adequado dizem respeito a 0.9% do total, enquanto 56,6% dos domicílios urbanos localizam-se em vias públicas com arborização e 7,4% em vias públicas com urbanização adequada (bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio) (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020).

Boquim destaca-se pela citricultura, sendo a produção de laranja, tangerina e limão uma parte importante da sua economia, desde a década de 1960; a criação de bovinos, equinos, ovinos e suínos também é importante para a região (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020). Porém, a produção de laranja tornou-se mais do que uma atividade econômica, passando a fazer parte da identidade do município, que ficou conhecido como “terra da laranja”, e todos os anos acontece a festa em homenagem à cultura da frutífera na cidade, sendo esse um evento muito conhecido no estado e nas regiões vizinhas.

Na cidade, existem 19 estabelecimentos de ensino fundamental e quatro que também oferecem o ensino médio. A escola que serviu de campo para o estudo pertence à rede estadual de ensino de Sergipe. De acordo com o atual projeto político-pedagógico (2020), sua criação ocorreu no ano de 1926, na cidade de Boquim, com somente quatro salas de aula e uma secretaria, e sua expansão ocorreu principalmente na década de 1960, quando passou a atender mais de 1.100 alunos(as). Até então, tratava-se de um grupo escolar, o que mudou em 1977, quando foi transformada em escola de 1º grau, e em 1991, ano em que se tornou escola de 1º e 2º graus. Atualmente, o colégio funciona durante a manhã, a tarde e a noite e possui por volta de 811 estudantes, sendo 239 no Ensino Fundamental, 478 no Ensino Médio, 63 na Educação de Jovens e Adultos e 31 no Ensino Profissional.

O público atendido pela escola reside na cidade de Boquim e nos povoados próximos. São, em sua maioria, filhos(as) de pessoas de classe baixa e média com rendas entre 1 e 2 salários-mínimos, cujas profissões são, majoritariamente, voltadas ao cultivo do campo — lavrador(a), agricultor(a), com destaque para a citricultura —, ao trabalho doméstico e de construção, ao comércio e à educação — professor(a), porteiro(a), merendeiro(a) — e recebem o Auxílio Brasil, programa de assistência social promovido pelo governo brasileiro (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020).

No turno matutino, estudam crianças e adolescentes com faixa etária de 08 a 19 anos, enquanto que, no turno vespertino, predominam jovens com idade entre 15 e 20 anos e, no período noturno, estão presentes, além dessa faixa etária, adultos que não concluíram seus estudos na idade compatível, geralmente trabalhadores e pais de família (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020). Logo, o índice de distorção entre a idade e a série é

considerável, sendo uma característica marcante da comunidade escolar, como pode ser visto na Tabela 1:

Tabela 1 - Índices da distorção idade/ano na escola-campo, Boquim/SE, 2022

ETAPAS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ENSINO FUNDAMENTAL	55,0	55,0	50,0	25,6	24,5	30,4	26,2
ENSINO MÉDIO	51,5	32,0	30,0	58,8	63,9	61,2	64,3

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2020).

De acordo com esses números, observa-se que o índice de distorção entre a idade e a série mais do que dobrou de 2015 para 2019. No PPP da escola, é colocado que essa distorção advém da reprovação e do abandono dos estudos, que, por sua vez, são resultantes de uma série de condições, e não de responsabilidade exclusiva da escola ou da família (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020). Dito isso, é necessário trazer os números relativos à reprovação e ao abandono escolar descritos no documento institucional:

Tabela 2 - Índices de aprovação, reprovação e abandono na escola-campo, Boquim/SE, 2022

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2012	88,5%	9,6%	1,9%
2013	92,7%	7,2%	8,5%
2014	80,7%	19,2%	6,6%
2015	82,6%	17,3%	9,8%
2016	76,4%	19,8%	3,6%
2017	76,4%	14,5%	8,9%
2018	74,2%	16,8%	3,9%
2019	84,0%	10,3%	2,2%

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2020).

Conforme apontado, a distorção é resultado do retorno tardio desses estudantes reprovados que, muitas vezes, abandonam a escola e voltam anos depois. Assim, o fato de os índices de reprovação e de abandono terem diminuído em 2019 não anula a correlação entre esses e a distorção idade/ano, tendo-se em vista que a discrepância resultante apenas aparecerá nos anos seguintes. Vale lembrar que, em 2020 e 2021, houve a pandemia de Covid-19 e a consequente suspensão das aulas, cujos impactos nos números aqui comentados poderão ser visualizados a partir de 2022.

Devido ao aumento da distorção idade/ano, a instituição foi selecionada para participar, como escola piloto, do Programa Estadual de Correção de Fluxo (Sergipe na Idade Certa), uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC) voltada à “[...] construção coletiva de uma proposta interdisciplinar

construída pelos professores, com a equipe gestora e apoio de equipe técnica da SEDUC para enfrentar os altos índices de distorção idade/série” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020, p. 13). Ainda segundo o PPP, os(as) estudantes possuem dificuldades na escola, sendo um dos motivos para isso a falta de acompanhamento e de apoio dos pais, que se mantêm ausentes devido ao trabalho. Como consequência, são poucos os que possuem o hábito de ler e o contato com diferentes culturas (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020).

Foi esse território ao mesmo tempo social, cultural e de aprendizagem que abrigou a presente pesquisa. Buscando-se entender o que há por trás do comer na escola, eis que se depara com gostos que se discutem, enquanto manifestações pessoais e coletivas aliadas a um aprender em contínua construção.

5 QUESTÃO DE GOSTO QUE SE DISCUTE: A ALIMENTAÇÃO E O SABER NA ESCOLA

Partindo-se do lugar teórico promovido pela antropologia da alimentação aliada à educação, foi-se a campo para compreender de perto a experiência e as relações com a alimentação vivenciadas numa escola pública, bem como para identificar o que os(as) estudantes entendem sobre a alimentação, quais as ideias que carregam relacionadas ao saber alimentar e ao aprender sobre a alimentação na escola. Para tanto, foi necessário, primeiramente, realizar a observação da merenda na escola selecionada, cujos dados são apresentados na próxima subseção.

5.1 A merenda escolar: do cardápio à comensalidade

A observação não participante ocorreu durante uma semana na escola. A estrutura disponível para a alimentação escolar é a cozinha, onde as refeições são preparadas e que possui uma janela pela qual os pratos são distribuídos, e um pátio com bancos laterais, sendo nesse espaço que os(as) estudantes permanecem no intervalo e fazem a refeição. O cardápio é montado por nutricionistas do PNAE, mas nem sempre é seguido, havendo alterações de acordo com a disponibilidade dos produtos e com outras questões de logística. A seguir, constam o cardápio montado pelas especialistas e aquele que foi efetivamente seguido na semana da observação (Quadro 1):

Quadro 1 - Cardápio semanal

Dias da semana	Alimentos
Segunda-feira	Macarronada com carne moída
Terça-feira	Macaxeira com frango
Quarta-feira	Arroz, farofa, salada e frango
Quinta-feira	Cuscuz temperado com frango
Sexta-feira	Arroz temperado com estrogonofe de frango

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos junto à escola (2022).

É perceptível que as composições são formadas por carboidratos mais proteínas, configurando-se como alimentos robustos, “que dão sustança” (LIMA, 2017, p. 501). Dessa forma, estão mais próximas de refeições balanceadas, como as que são feitas no almoço, do que de lanches, que se caracterizam por serem mais leves e menos encorpados. A maioria dos(as) entrevistados(as) considera a merenda dessa forma, como um almoço, provando que,

de fato, é essa forma de composição que predomina na escola investigada, o que é visualizado no cardápio efetivamente seguido durante a observação (Quadro 2):

Quadro 2 - Cardápio seguido na semana da observação

Dias da semana	Alimentos
Segunda-feira	Macarronada com carne moída
Terça-feira	Macaxeira com frango
Quarta-feira	Arroz, farofa, salada e frango
Quinta-feira	Feijão, arroz, farinha e frango
Sexta-feira	Macarronada com carne moída

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos durante a observação (2022).

As alterações feitas se concentram na quinta e na sexta-feira, tendo havido a repetição de um prato, algo que é comum nas escolas do país e que não é bem visto pelos(as) estudantes, como atestaram Bezerra (2009) e Paiva, Freitas e Santos (2016): como resultado da grande frequência com que certos alimentos são oferecidos, os(as) estudantes relatam o “enjoo” e a consequente falta de vontade de consumi-los. Insta salientar que, tal como averiguado junto aos(às) escolares, a repetição de pratos é comum na escola, tendo sido mínima na semana da observação. Ainda assim, destaca-se a recorrência do frango, que foi servido durante três dias seguidos, embora com complementos diferentes.

A distribuição é feita em fila e como ração, ou seja, as merendeiras servem os(as) estudantes, os quais não podem escolher a quantidade e a variedade da composição, como pode ser visto na Figura 3. Quando a merenda é servida como ração, o seu consumo é controlado em porções pré-delimitadas, racionando-se a comida: por exemplo, duas conchas de sopa, caneca de leite um pouco acima da metade, cinco bolachas ou um pão recheado. São quantidades fixadas para que haja economia no consumo dos alimentos, tendo-se em vista os baixos valores disponibilizados para a aquisição dos gêneros alimentícios e sua desproporção em relação à grande quantidade de pessoas a usufruírem dessa refeição.

Figura 3 - Distribuição da merenda na escola pesquisada, Boquim/SE



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em uma análise mais crítica, Bezerra (2009) aponta a ração como uma forma de tratar a alimentação insuficiente para garantir o funcionamento adequado do organismo humano e que atua como via de discriminação e de submissão dos(as) estudantes, visto que impede que eles(as) controlem a sua própria alimentação, escolhendo o que, como e quanto comer, de acordo com as suas necessidades e preferências, mas sim o mantendo no lugar passivo em que a carência o(a) coloca. Sobre esse ponto, vale recorrer a Santos (2019), que aponta o julgamento, a classificação, a valorização e as diferenciações acerca da alimentação como instâncias da sociedade que agem dentro das relações de poder, ainda que de forma imperceptível às pessoas em seu cotidiano, e isso não está restrito a uma hierarquia, uma vez que acontece entre pares, dentro de um mesmo grupo, como é evidenciado na escola.

Após pegarem o seu prato, os(as) estudantes permanecem em pé ou se sentam nos bancos encostados nas paredes, formando grupos e conversando enquanto comem, e isso pode ser visualizado na Figura 4.

Figura 4 - Estudantes sentados(as) nos bancos do pátio no momento da merenda, Boquim/SE



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observa-se que há interações entre os(as) estudantes no momento da merenda. Porém, o alimento ingerido naquele momento não parece figurar com protagonismo nessas relações, de modo que os(as) estudantes não demonstram a consciência de que estão fazendo uma refeição conjunta, praticando a comensalidade. Também não foram observadas interações entre discentes e docentes/funcionários(as)/gestores(as) da escola no momento da merenda, pois esses(as) agentes fazem suas refeições em outro local, separado dos(as) escolares. A ausência de refeitório contribui para esse quadro, já que um espaço próprio às refeições estimula a reunião de diferentes indivíduos ao redor da comida, favorecendo a comensalidade.

Em conformidade, Santos (2019) enfatiza que, em unidades de ensino sem refeitório e em que o acesso à alimentação ocorre por meio de janelão na cozinha, “os estudantes ficam mais dispersos e, em pequenos grupos, comem rapidamente, às vezes de pé, com o prato em uma das mãos”, sendo um dos motivos para isso a vergonha associada a duas ideias: a de que merenda é coisa de criança e a de que é coisa de pobre, pois só vai para a fila quem não tem dinheiro para comprar lanche. Mais sobre essa segunda visão será debatido na próxima subseção.

Também corroborando a importância do refeitório para a experiência da alimentação escolar, Valentim (2014) verificou uma associação direta entre a presença desse espaço com condições estruturais suficientes e a adesão à alimentação escolar, confirmando que ter um espaço próprio às refeições contribui com a experiência alimentar promovida pela merenda

escolar. Vale lembrar que a mesa é um objeto essencial à prática da comensalidade, e sua falta diminui consideravelmente a capacidade de interação com o alimento e com os(as) demais sujeitos.

Assim, na escola estudada, a experiência da merenda se afasta da característica de refeição e se aproxima de um lanche distribuído de forma desvinculada da autonomia e da liberdade do comedor(a), bem como do espaço próprio para a sua realização. Conforme Almeida (2014, p. 26), “a refeição é entendida como uma situação social e cultural particular e fortemente ritualizada. Ela pressupõe, obrigatoriamente, um modo específico de preparar, de servir e de consumir”, o que está ausente nessa e em outras escolas do Brasil que sofrem com a falta de infraestrutura adequada.

Durante a observação, alguns estudantes foram vistos ingerindo a comida apressadamente, como se para aproveitar melhor o tempo do intervalo para conversar e descansar. Isso foi mais comum entre as séries menos avançadas, à semelhança do que foi verificado por Castro (2019) em uma escola municipal da mesma cidade. Também a utilização de *smartphones* no momento de comer foi observada com recorrência. Trata-se da falta de atenção e de cuidado durante a refeição que é um aspecto advindo da modernidade, quando as práticas alimentares concorrem com inúmeras outras situações mais interessantes e que, por isso, acabam se sobressaindo em relação ao ato alimentar. Dessa forma, fica mais distante a possibilidade de realizar uma refeição com atenção à experiência em si, permeada pela relação consciente com o alimento, cujo gosto, muitas vezes, nem é percebido.

5.2 (Pr)atos na mesa: de que se servem os sujeitos participantes?

Uma vez conhecida a experiência alimentar propiciada pela merenda na escola, partiu-se para um encontro pessoal com os(as) estudantes comedores(as), intentando-se conhecer, entre os saberes e sabores disponíveis, quais são escolhidos por eles(as), o que eles sentem e pensam ao se sentarem nessa mesa intangível que é a escola. Contudo, isso não seria possível sem saber quem são e de onde vêm esses sujeitos, cujos perfis socioeconômicos e alimentares foram traçados e são expostos a seguir.

5.2.1 Quadro dos perfis socioeconômicos e alimentares

Como Correia et al. (2019), acredita-se que o objetivo de compreender os saberes, as relações e as práticas voltados à alimentação produzidos e mantidos pelos(as) estudantes

somente poderia ser alcançado de forma completa com o conhecimento do contexto em que estão inseridos(as) os(as) participantes, tomando-os(as) como sujeitos singulares e sociais. Para isso, foi aplicado um questionário estruturado, dividido em questões relativas a aspectos sociais e econômicos e questões sobre as práticas alimentares, incluindo a rotina em casa e o consumo da alimentação na escola. Para esta apresentação e análise, será seguida essa estrutura, iniciando-se com o perfil socioeconômico, dividido de acordo com as variáveis.

Inicialmente, apresenta-se a caracterização segundo a idade, o gênero, a etnia, a série e o tempo de estudo na escola, cuja visualização pode ser feita a partir da Tabela 3:

Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos participantes segundo idade, gênero, etnia, série e tempo de estudo na escola, Boquim/SE

	VARIÁVEIS	NÚMERO	PORCENTAGEM
Idade	13 a 15	3	37,5%
	16 a 19	5	62,5%
Gênero	Masculino	2	25%
	Feminino	6	75%
Etnia	Parda	4	50%
	Negra	1	12,5%
	Amarela	1	12,5%
Série	Não informada	2	25%
	Fundamental II (8º e 9º ano)	3	37,5%
	Médio (1º ao 3º ano)	5	62,5%
Tempo na escola	Até 1 ano	2	25%
	De 2 a 3 anos	4	50%
	8 anos ou mais	2	25%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Conforme visto, a maior parte dos(as) estudantes entrevistados(as) possui de 16 a 19 anos, é do gênero feminino, autodeclara-se como parda, estuda o Ensino Médio e frequenta a escola por um tempo entre 2 e 3 anos. Acerca dessa caracterização, vale refletir sobre a diferença entre a idade ideal e a idade real no que se refere às séries. Dos(as) participantes, somente duas estudantes estão na idade adequada, sendo uma do 8º ano e outra do 1º ano do Ensino Médio, o que está de acordo com o alto grau de distorção idade-série apresentado pela escola aqui abordada e que permanece como um fenômeno problemático vivido na educação brasileira:

A distorção idade-série imobiliza milhões de meninas e meninos brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. São

crianças e adolescentes já privados de outros direitos constitucionais, que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada. (UNICEF, 2018, p. 3).

Logo, esse é um cenário que vai além da proporcionalidade entre a faixa etária e a série escolar, configurando-se como um reflexo da sistemática de exclusão e de marginalização a que muitas crianças e adolescentes estão submetidas. Em consonância, no grupo de participantes, três dos quatro sujeitos que se autodeclararam pardos são os que mais estão atrasados em termos de idade-série, havendo, assim, uma implicação étnico-social nessa problemática. Por outro lado, não se identificou correlação entre o tempo de frequência à escola e a adequação idade-série.

Com relação à moradia, à renda familiar e à profissão dos pais, atestou-se que metade dos(as) entrevistados(as) reside na cidade (zona urbana) e metade no campo (zona rural). A maior parte deles(as) mora com 2 pessoas ou mais, sendo elas, majoritariamente, os pais e apenas a mãe, e possui renda familiar mensal de até R\$ 2.000,00, tal como mostra a Tabela 4:

Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos participantes segundo moradia, profissão dos pais e renda familiar, Boquim/SE

VARIÁVEIS		NÚMERO	PORCENTAGEM
Zona de moradia	Urbana	4	50%
	Rural	4	50%
Mora com quantas pessoas	1 pessoa	2	25%
	De 2 a 4	4	50%
	5 ou mais	2	25%
Mora com quem	Os pais	4	50%
	A mãe	2	25%
	Amigos	2	25%
Profissão dos pais	Lavradores	3	37,5%
	Doméstica	1	12,5%
	Manicure	1	12,5%
	Policia	1	12,5%
	Aposentada	1	12,5%
	Não informada	1	12,5%
Renda familiar mensal	Até 2.000	6	75%
	Mais de 6.000	1	12,5%
	Não informada	1	12,5%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

A cidade de Boquim se situa no interior do estado de Sergipe e, como tal, é circundada por plantações, pastos e povoados, os quais constituem a zona rural do município. Uma parte significativa do público estudantil da escola pesquisada é composta por estudantes que moram nos povoados, o que explica os dados coletados quanto à zona e à profissão dos pais. Apesar

de a localidade abrigar profissões as mais variadas, o trabalho na lavoura ainda é bastante presente, sobretudo porque, como descrito na seção 4.3, Boquim é uma grande produtora da citricultura. Também é relevante a predominância da renda familiar mensal abaixo de dois salários-mínimos (no momento de fechamento deste estudo, o salário-mínimo era de R\$ 1.212,00), um valor que reflete a pouca valorização do trabalho no campo e de outras profissões invisíveis que são alvos de discriminação, como doméstica e manicure.

Partindo-se para a caracterização segundo o perfil alimentar, buscou-se saber a quantidade de refeições por dia e a frequência de interação entre a alimentação e o estudo ou o uso de dispositivos tecnológicos. A maior parte dos(as) estudantes realiza de três a cinco refeições por dia. Quanto ao costume de comer enquanto estuda, assiste TV ou utiliza computador/celular, a predominância ficou entre os que o fazem todos os dias (37,5%) e os que nunca o fazem (37,5%), conforme é revelado na Tabela 5:

Tabela 5 - Distribuição dos sujeitos participantes quanto à quantidade de refeições diárias e ao costume de comer estudando, assistindo TV ou utilizando computador/celular, Boquim/SE

VARIÁVEL	FREQUÊNCIA	NÚMERO	PORCENTAGEM
Quantas refeições faz por dia	De 2 a 3	3	37,5%
	De 3 a 5	5	62,5%
Come enquanto estuda, assiste TV ou utiliza computador/celular	Todos os dias	3	37,5%
	Quatro dias por semana	1	12,5%
	Três dias por semana	1	12,5%
	Nunca	3	37,5%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

As estudantes que possuem esse costume são do gênero feminino e fazem de três a cinco refeições por dia; duas delas moram na zona urbana. Esses resultados podem estar atrelados, na medida em que uma maior quantidade de refeições diária pressupõe mais momentos ingerindo alimentos, incluindo-se lanches entre as refeições que, por serem rápidos e não serem encarados como refeições, acabam sendo feitos enquanto o indivíduo faz outras coisas, como aquelas que foram apontadas no quesito. Ainda, apesar de os aparatos tecnológicos digitais estarem presentes, atualmente, em boa parte dos domicílios rurais, a zona urbana ainda concentra a maior parte dos aparelhos compatíveis e está imersa no ritmo frenético das cidades, onde os seres humanos fazem várias atividades ao mesmo tempo e possuem uma relação com a alimentação permeada pelo midiático e distante das práticas tradicionais (BARCELLOS; FREITAS; CARVALHO, 2016).

Por fim, apresentam-se as características relacionadas à alimentação na escola. Os(as) estudantes foram distribuídos segundo a frequência do consumo da merenda escolar, a opinião em relação ao tipo de refeição no qual a merenda melhor se encaixa e a frequência com que levam lanches de fora para a escola. Na Tabela 6, os dados obtidos são enumerados:

Tabela 6 - Distribuição dos sujeitos participantes quanto à alimentação escolar, Boquim/SE

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA	NÚMERO	PORCENTAGEM
Consumo da merenda	1 a 2 vezes por semana	1	12,5%
	3 a 4 vezes por semana	4	50%
	Todos os dias	2	25%
	Nunca	1	12,5%
Tipo de refeição no qual a merenda se encaixa	Lanche da manhã	2	25%
	Almoço	3	37,5%
	Lanche da tarde	3	37,5%
Leva lanches para a escola	1 ou 2 vezes por semana	3	37,5%
	Nunca leva, mas compra lá	3	37,5%
	Nunca leva e nem compra	2	25%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Observa-se que metade (50%) dos(as) participantes come a merenda na maior parte da semana letiva e 25% a consome todos os dias. Em consonância com Valentim (2014), interpreta-se esse resultado como a confirmação da adesão à merenda escolar por parte dos(as) estudantes entrevistados(as). Verifica-se que essas pessoas que consomem a alimentação escolar na maior parte da semana também fazem de duas a três (50%) e de três a cinco (50%) refeições diárias. Somando-se esse dado ao fato de três dessas quatro pessoas terem indicado a merenda como lanches (da manhã ou da tarde), entende-se que a merenda, para elas, não é a única prática alimentar feita no dia, sendo, assim, um complemento para as suas necessidades nutricionais.

Entre os(as) que acham que a merenda se encaixa no almoço, apenas um estudante do gênero masculino nunca a consome. Isso vai de encontro ao que a literatura aponta sobre o fato de os(as) estudantes rejeitarem a merenda escolar porque a encaram como um almoço e, por isso, como um alimento fora do horário. No entanto, durante a observação, foi ouvido de muitos(as) deles(as) que não iriam comer porque estava cedo para almoçar. Então, essa é uma questão muito ligada às preferências e gostos particulares, podendo, inclusive, mudar de acordo com o dia, o momento e as influências de outras pessoas. Além disso, deve-se considerar a pequena diferença de quantidade entre as respostas. Ainda sobre esse aspecto, vale ressaltar que aqueles(as) que apontaram a merenda como um lanche da manhã ou da tarde o fizeram de acordo com o turno em que estudam (matutino ou vespertino).

Dos(as) que relataram levar lanche 1 ou 2 vezes por semana (37,5%), todos(as) responderam que levam produtos industrializados. Dividindo a predominância nesse quesito, encontra-se o percentual de estudantes que compram lanches na escola, sendo eles, em sua maioria, industrializados. Esse aspecto coaduna-se ao que foi observado nas visitas à escola, quando muitos(as) estudantes foram vistos(as) comendo pipocas, salgadinhos, biscoitos e bebendo refrigerantes e sucos de caixa. Também foi essa a realidade visualizada no estudo desenvolvido numa escola municipal de Boquim/SE em 2019 pela pesquisadora: nas respostas dadas ao questionário, 88% dos(as) participantes relataram que levam lanches industrializados em uma frequência semanal para a escola, o que também se comprovou durante a observação da merenda nessa escola do município (CASTRO, 2019).

Esse tipo de alimento agrada ao paladar por causa dos seus ingredientes artificiais, que promovem sabores impossíveis aos alimentos naturais. Além disso, como a merenda é um momento essencialmente recreativo, os lanches industrializados contribuem com a aproximação e a interação com os(as) colegas, principalmente por seu apelo midiático, que preza pela formação de grupos sob a influência da modernidade e que atua na identificação coletiva (MOREIRA, 2010; MACIEL; CASTRO, 2013).

Uma vez traçados os perfis dos sujeitos participantes da pesquisa, o estudo encaminhou-se para a escuta das suas falas sobre a alimentação e o saber alimentar, de modo conhecer através dos(as) próprios(as) aquilo de que eles(as) se servem no cardápio disponibilizado pela escola e pela vida.

5.2.2 A alimentação e o saber alimentar para os(as) estudantes entrevistados(as)

Esta subseção debruça-se sobre a aprendizagem discente em conexão com as visões e as relações pessoais que os sujeitos em aprendizagem possuem. Considerando-se a alimentação como um fenômeno ao mesmo tempo sociocultural, identitário, produtor e difusor de saberes, partiu-se das falas de sujeitos inseridos no processo de aprendizagem escolar para compreender os saberes e as relações em torno da alimentação numa escola da rede pública.

Através da Análise de Conteúdo, toma-se o ato de categorizar como mais do que separar o texto em partes, mas sim em uma perspectiva de exame e de reexame, direcionando-se um olhar de fora para dentro dos textos em análise, a partir do referencial teórico tomado a priori e utilizado como base (a antropologia da alimentação e a relação com o saber), mas também de dentro para fora, pois, por meio desse procedimento de análise, buscou-se aqui um

entendimento consistente acerca do que os textos, as falas dos(as) estudantes, expressam, para então ser atingido o objetivo proposto.

Para a identificação dos(as) participantes, foi utilizado um código composto pela letra E (inicial de “estudante”) mais o número de ordem do 1 até o 8. Após a pré-análise, o *corpus* foi dividido em três blocos, cada qual subdividido em categorias que emergiram da análise. Quando necessário, essas categorias foram divididas em subcategorias.

O primeiro diz respeito aos saberes e às relações com a alimentação e comporta o material relativo à definição da alimentação e às vivências dos(as) participantes com ela. As perguntas da entrevista sobre essas instâncias foram: 1- Desde que você nasceu, comeu vários alimentos com diferentes pessoas (familiares, amigos, colegas) e em diversos lugares. A partir disso, para você, o que é a alimentação? 2- Conte a mim uma situação ou experiência envolvendo comida que te marcou. Isso influenciou a sua relação com a comida no decorrer da sua vida? De que forma?

No Quadro 3, constam as categorias desse primeiro bloco e algumas das unidades de registro correspondentes.

Quadro 3 - Saberes e relações com a alimentação

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTRO
Aspectos socioculturais		“Alimentação é comer coisas que eu gosto” (E1). “[...] comia frutas e legumes típicos da nossa cidade”.
Impactos das práticas alimentares		“[...] gerou um trauma” (E1). “Não consigo mais comer” (E2).
Saúde	Regramento	“[...] se alimentar no horário certo” (E3). “[...] aprendi a me controlar, a comer direito” (E8).
	Nutrição	“nutrientes para viver” (E4). “traz nutrientes para aguentar a carga do dia a dia” (E6).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

A categoria predominante nesse primeiro bloco foi a da “saúde”, na qual foram inseridas as falas que definem a alimentação apenas sob o ponto de vista biomédico e nutricional. Dentro disso, encontra-se a ideia de que a alimentação é uma forma de regramento com vistas à aquisição e à manutenção da saúde. Trata-se de uma visão originada do saber biomédico/nutricional, de que o ser humano precisa se alimentar em uma determinada frequência e seguindo padrões delimitados, a fim de prezar pela saúde e pela qualidade de vida. E esse ponto de vista, reproduzido no e pelo currículo escolar e abordado

nas aulas, traz proposições generalizadas com recomendações para todo indivíduo, independentemente do lugar onde vive e de como vive, promovendo, assim, “um vazio de entendimento entre noções do ‘saudável instituído’ e os hábitos alimentares” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 983).

Também faz parte dessa categoria a exigência de um determinado padrão a ser seguido na escolha e na quantidade dos alimentos, o que pode ser visto a partir da fala da E8: “No dia em que eu fui para um rodízio de carnes e eu só comi comida normal e não comi carne. Sim, porque eu como compulsivamente, **então aprendi a me controlar, a comer direito**” (grifo nosso). Conforme apontam Kraemer *et al.* (2014, p. 1339-1340),

A ciência atual, que surge na revolução científica moderna, reforça o olhar cartesiano e sua percepção mecânica do homem e do universo, desvalorizando tudo o que é subjetivo, sensorial, cultural ou afetivo [...] No campo da saúde, a “medicina baseada em evidências”, por exemplo, está vinculada às tradições da razão cientificista, em que as qualidades intrínsecas do objeto são desqualificadas e o que não é quantificável é irrelevante, incluindo aspectos psicológicos e socioculturais. Assim, desprestigia-se a participação de outras racionalidades médicas e saberes leigos no cuidado ao outro.

Dessa forma, ao tomar como base um modelo de saúde estruturado sob essa racionalidade científica, a Nutrição reproduz e restringe a alimentação ao paradigma mecanicista e tecnicista, tornando-a um sistema de controle do corpo e da vida das pessoas, no qual quantidades, tipos e horários devem ser seguidos à risca (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2011). Coagidos pelo apelo imensurável dos discursos de especialistas que atuam nessa área e da mídia, os indivíduos deixam de construir suas próprias ideias sobre a alimentação e de estabelecer vínculos identitários com ela, o que resulta no saber enviesado tal como visto na fala reproduzida. Mais do que isso, eles passam a agir de uma forma receosa com os alimentos, estando sempre em estado de alerta e, conseqüentemente, perdendo as oportunidades de enriquecimento sociocultural e afetivo que a alimentação proporciona.

Mas nem sempre esse cenário passa despercebido pelos(as) discentes. Ao terem contatos tão diversos, particulares e enriquecidos socioculturalmente e subjetivamente com a alimentação em suas existências, eles(as) são capazes de identificar a descontextualização e o deslocamento do ensino em relação às suas realidades. É o que é depreendido de uma fala da Estudante 7: “A alimentação que eles falam na escola é a alimentação saudável, **não é a alimentação normal como a que a gente come em casa**; por exemplo, nas aulas de Educação Física fala de alimentação saudável e exercício físico” (E7, grifo nosso). Ou seja, para a estudante, o saber alimentar ensinado pela escola não tem nada em comum com a

alimentação “normal”, praticada e aprendida em casa. É, na verdade, um saber construído abstratamente que, além de não ter vínculo com a vida cotidiana, a cultura e a identidade, é um instrumento de preparação técnica e mecânica do indivíduo para o mercado de trabalho, posta em ação dentro do projeto de disciplinamento e de controle dos sujeitos pela escolarização na modernidade (LIRA, 2008).

Em consonância, a subcategoria “nutrição” resume a alimentação à conquista de nutrientes necessários à manutenção da saúde e da vida, sendo essa uma das ações impostas por esse projeto que visa levar as pessoas a viverem segundo os seus preceitos: “É a forma como conseguimos os nutrientes para viver e processo no qual as pessoas asseguram os processos vitais” (E4). Assim, as falas alocadas nessa subcategoria apresentam a alimentação como uma via para nutrir o corpo de elementos químicos apontados como fundamentais à sua sobrevivência. O “viver” restringe-se ao organismo, em termos fisiológicos. O sujeito, com a sua subjetividade, está distante dessa vivência, estando deslocado e ausente.

Até mesmo na categoria “aspectos socioculturais”, esse processo é identificado, já que esses aspectos da alimentação não são mobilizados por si mesmos, de forma consistente, mas sim associados à dimensão da saúde. Isso foi evidenciado na fala da E4, em resposta à pergunta sobre uma situação ou experiência envolvendo a comida: “O cuscuz, que é a **tradição do Nordeste**. Sim, com a saúde, a gente fica mais **regulada**, a textura e o sabor” (E4, grifos nossos). Embora aponte o alimento em seu nível simbólico, como um elemento que faz parte da tradição regional, a estudante o associa a um processo fisiológico do organismo humano, que é o funcionamento do sistema digestivo. Para ela, o cuscuz auxilia nesse funcionamento, possivelmente pelo alto teor de fibras, como é veiculado no discurso da área nutricional.

Essa identificação também foi feita na fala do E6, quando este diz que “na minha infância, que a gente comia frutas e legumes típicos da nossa cidade. Provavelmente sim, pois, **apesar da pouca idade, eu fui criando costumes desde pequeno a comer essas frutas e legumes**” (grifo nosso). Dessa construção, infere-se que o estudante atribui uma relevância ao contato com alimentos típicos da sua cidade para além dos vínculos culturais, tomando-o como um caminho para que, mesmo criança, tenha se alimentado de frutas e legumes, considerados de alto valor nutricional e mantenedores da saúde.

A categoria “impactos das práticas alimentares” agrupa diferentes consequências ruins vinculadas à alimentação, especificamente na relação entre alimento e corpo humano, quando não são observados certos cuidados prescritos. Uma das falas em que isso se apresenta é esta: “eu comi abacaxi na escola e eu descobri que tenho alergia, aí eu comecei a vomitar e voltei

para a casa com a farda toda suja de vômito [...] agora, toda vez que eu vou comer abacaxi eu tomo antialérgico antes para não vomitar de novo. Só como se tomar remédio” (E5). Como pode ser depreendido, foi através do contato com o alimento no ambiente escolar que a questão alérgica foi descoberta, e esse aspecto esteve presente na maioria das respostas dadas ao pedido de relato de situação envolvendo a alimentação, o que enfatiza a importância que a alimentação escolar possui para a vida e a trajetória do ser humano, figurando em importantes lembranças até mesmo quando passados vários anos após o acontecimento e contribuindo com o vínculo entre o indivíduo e a escola (SILVA; GILAVERTTE; ALMEIDA, 2021).

Assim, identifica-se nessa e em outras respostas uma rememoração de um acontecimento envolvendo a comida sob um olhar que alia o orgânico ao psicológico, pois os(as) estudantes se preocupam em enfatizar que a situação desencadeou efeitos tanto físicos quanto psicoemocionais. Do risco gerado à saúde, sobressai a necessidade constante de manter a alimentação dentro dos parâmetros biomédicos e de agir com cautela e com atenção no momento de comer.

Importa enfatizar que as falas produzidas por ocasião das entrevistas não indicam o que de fato os(as) estudantes aprenderam sobre a alimentação, e sim aquilo que eles(as) dizem ter aprendido dentro da situação em que as perguntas foram postas, ou seja, o que, para esses sujeitos, possui importância, sentido e valor suficientes para que seja trazido à tona quando motivado (CHARLOT, 2009).

Então, se mesmo diante de perguntas que os instigam a resgatar seus saberes culturais, sociais, particulares, advindos das suas vivências e experiências, o(a) estudante se refere à alimentação apenas como uma forma de nutrição do corpo e de adquirir saúde, “é visível que o modelo da educação atual se preocupa, na prática, mais com acúmulo de informação em detrimento do saber e a aprendizagem” (CORREIA *et al.*, 2019, p. 137). A forma como esses sujeitos aprendem sobre a alimentação é comprometida com o modelo de formação mercadológico, servindo ao controle da vida das pessoas por meio de uma educação esquematizada que restringe o entendimento da realidade a um único olhar, desconsiderando por completo toda a pluralidade das pessoas, dos ambientes, das trajetórias e relações com o alimento.

Ainda, como a relação com o saber comporta a relação com o mundo e consigo próprio, essa modelagem realizada por uma forma hegemônica de conceber a saúde e a alimentação não tem como único espaço de atuação a educação formal. Sendo a alimentação um fenômeno presente corriqueiramente na vida das pessoas e integrante de suas relações, tal modo de entendê-la é perpetuado nas diferentes aprendizagens com que os indivíduos

possuem contato, dentro e fora da escola, junto a familiares e amigos e em locais de ensino não-formal, como museus, parques, exposições, entre outros.

Com isso em vista, passa-se ao segundo bloco de análise, voltado ao que os(as) estudantes pensam sobre a aprendizagem da alimentação e desdobrado nos seguintes focos de análise: o objetivo de estudar sobre a alimentação na escola; os saberes sobre a alimentação que consideram mais importantes; o que ainda gostariam de aprender sobre a alimentação e os alimentos. No Quadro 4, são trazidas as categorias e algumas unidades de registro desse segundo bloco.

Quadro 4 - O que pensam sobre a aprendizagem da alimentação

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTRO
Alimentação saudável	Definição do que é alimentação saudável	“saber o que é saudável” (E1). “saber o que a gente ganha e perde com os alimentos” (E6). “Frutas, verduras e legumes” (E1). “O arroz e o feijão” (E4).
	Efeitos da alimentação no corpo	“a alimentação faz bem pra gente, nos deixa forte, nutridos” (E4). “se não nos alimentarmos direito, faz mal para a nossa saúde” (E2).
	Contribuições para a mudança de hábito	“para nos alimentarmos melhor” (E2). “A maneira de se alimentar bem” (E5). “controlar gorduras” (E6). “Sobre uma alimentação correta” (E8).
Retorno social		“proporciona interação social entre colegas, a escola e as cozinheiras” (E4). “auxilia seus pais em casa, auxilia você, como se alimentar melhor” (E5). “Para ajudar a nós mesmos e a nossos familiares e nossos amigos a conhecer um pouco mais sobre o que entra em nosso corpo” (E6).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

A categoria de destaque foi a “alimentação saudável”, revelando que os(as) participantes concebem a aprendizagem da alimentação como uma forma de ter mais saúde e mais qualidade de vida. Em suas falas, eles(as) projetam aquilo que estudam na escola sobre a alimentação em seus modos de vida, com foco na manutenção da saúde e do bem-estar do corpo. Dessa forma, a alimentação não é vista como um saber em si mesmo nem como um

conteúdo que levará a outros conhecimentos, mas sim como um conhecimento a ser aprendido para que se evitem doenças e males ao organismo.

A subdivisão dessa categoria aponta as diferentes dimensões a que os(as) estudantes se referem dentro desse processo de elaboração de sentidos. Na primeira, emergem ideias relacionadas à definição do que é alimentação saudável, com ênfase na necessidade de se aprender o que é essa alimentação e o que não pode ser considerado como tal. Dentro disso, encontram-se os saberes acerca dos ganhos e das perdas relacionados à alimentação, das funções que cada alimento possui e a enumeração de alimentos considerados saudáveis. Os resultados obtidos com a pesquisa realizada por Castro (2019, p. 36) fazem esse mesmo apontamento, ao passo que todos(as) os(as) estudantes questionados(as) se referiram à “alimentação saudável como algo que potencializa as funções do corpo humano, ou seja, mantêm uma visão puramente biologicista da alimentação” e citam verduras, frutas e legumes como alimentos saudáveis.

O predomínio do saber biomédico é cobrado pelos exames vestibulares, com destaque para o ENEM, o que o coloca como uma forma não só legitimada como também fundamentalmente necessária para garantir o futuro dos(as) estudantes:

Nos tempos atuais percebe-se que as escolas, principalmente do ensino médio, ‘preparam’ os alunos para o ENEM ou processos seletivos de universidades públicas e particulares com o objetivo de que esses tenham êxito nesses processos. A urgência da contemporaneidade e das escolas em ‘preparar’ os alunos para o processo seletivo deixa de lado, ou no obsoleto, o sentido do ensinar e aprender para formar o aluno cidadão humano, que reflete e age no mundo e sobre o mundo. (CORREIA *et al.*, 2019, p. 133).

Destarte, evidencia-se a influência que a aprendizagem baseada em competências, característica de um ensino excessivamente técnico e baseado na memorização, exerce sobre a relação dos(as) estudantes com o saber alimentar, com a alimentação enquanto fenômeno humano e enquanto prática, bem com sobre o diálogo entre alimento e saúde. A quantificação e a qualificação dos alimentos e das práticas alimentares delineadas previamente anulam outros saberes, vínculos e formas de ciência, subestimando a participação dos saberes leigos que se dedicam ao cuidado do outro (KRAEMER *et al.*, 2014). Logo, os saberes e as práticas sobre os alimentos medicinais, presentes nas sociedades há muito tempo e passados de geração em geração, não são considerados, como também as práticas médicas alternativas, como a fitoterapia.

Segundo Badke *et al.* (2011), por séculos, as plantas medicinais foram o principal recurso para a prevenção e a cura de doenças, marcando a estreita relação entre as tradições

alimentares e a terapêutica dentro das famílias, o que mudou drasticamente a partir dos avanços técnico-científicos e das ciências da saúde. Com isso, surgiram e se solidificaram como unicamente legítimos os recursos medicamentosos sintéticos e a prescrição de um tipo muito específico de alimentação, de forma que aqueles alimentos que não se encaixam em seus parâmetros são tidos como vilões, enquanto que as práticas e os saberes tradicionais vão sendo atacados e minimizados.

Essa forma de separação é visualizada na segunda subcategoria desse bloco, a qual reúne os efeitos da alimentação no corpo, tanto positivos quanto negativos. Assim, a E4 afirma que “Eles sempre nos falam que a alimentação faz bem pra gente, nos deixa forte, nutridos” (E4), sendo “eles” os(as) professores(as), detentores da responsabilidade de trabalhar os conteúdos presentes na BNCC e, com isso, repercutir o discurso hegemônico sobre a alimentação. No mesmo passo, a E2 responde que aprender sobre a alimentação na escola “é importante, porque, se não nos alimentarmos direito, faz mal para a nossa saúde” (E2). Fica evidente que as estudantes estão se referindo a uma forma específica de se alimentar, porém a primeira citada enfatiza os benefícios e a segunda, os malefícios de deixar de seguir esse padrão alimentar dito saudável.

Na terceira subcategoria, a aprendizagem da alimentação é tida como contribuições para a mudança de hábitos alimentares. Os(as) estudantes tomam essa aprendizagem em termos práticos, a partir daquilo que fazem com ela em seu dia a dia. Nessa perspectiva, o conhecimento sobre a alimentação aprendido na escola, durante as aulas, tem um objetivo imediato, que é o de tornar a vida mais saudável através da mudança dos hábitos alimentares para melhor, para o correto, de acordo com o que preconiza o saber biomédico e nutricional. A alimentação, então, configura-se como um saber-objeto que, além de ser apreendido e testado nas avaliações educacionais e nos exames para adentrar a universidade, como o ENEM, deve ser incorporado à vida como um hábito.

Falas bastante significativas desse tipo de relação com o saber alimentar foram encontradas no Estudante 6. Quando ele diz que “aprendi a controlar gorduras, o que entra em nosso corpo, controlar a nossa parte digestiva, entre outras coisas” (E6), está materializando a ideia de que, por meio da aprendizagem sobre a alimentação, ele pode ter domínio sobre o próprio corpo e, por conseguinte, sobre a própria saúde. Essa ideia é completada na resposta seguinte, na qual ele afirma que “aprendi que provavelmente seja a parte da gordura, para tirar a obesidade, porque a minha família tem muito obeso, e acho que isso ajuda muito a minha família também (E6). Dessa forma, o saber mais valorizado por esse estudante diz respeito à possibilidade de alterar substancialmente a sua alimentação com o objetivo de “tirar a

obesidade”, como algo a ser puxado de dentro do corpo e extirpado. Aqui, visualiza-se o que Machado (2017) expõe quando coloca que, na sociedade atual, a obesidade é uma impureza a ser excluída, eliminada, em nome da saúde e do bem-estar, esses que são status quo de uma sociedade movida pela aparência e estruturada pelo controle de sujeitos e de seus corpos. A alimentação é vista como o meio próprio para isso, adquirindo um status de medicalização.

É importante observar que a obesidade é apresentada pelo E6 como um problema vivenciado por ele e por sua família, e, diante disso, aprender sobre a alimentação saudável emerge como uma maneira de auxiliá-la a superá-lo. Nisso, está presente a dimensão social da relação com o saber, assumindo a forma de um retorno à sociedade daquilo que foi aprendido na escola, sendo essa a segunda categoria encontrada no bloco do *corpus* em análise, o Retorno Social. A partir do mesmo estudante, surge uma fala que exprime essa significação: estudar sobre a alimentação na escola “para ajudar a nós mesmos e a nossos familiares e nossos amigos a conhecer um pouco mais sobre o que entra em nosso corpo” (E6). Trata-se, pois, de dar um destino positivo ao saber-objeto da alimentação, utilizando-o para contribuir com os demais indivíduos, de modo a perpetuar os saberes adquiridos e, com isso, auxiliar na conquista da saúde em um nível coletivo.

Outro recorte inserido nessa segunda categoria é referente à dimensão social restrita ao ambiente escolar. Ao responder que estudar sobre a alimentação na escola é importante “porque, além de nutrir a gente, também proporciona **interação social** entre colegas, a escola e as cozinheiras” (grifo nosso), a Estudante 4 faz o fundamental reconhecimento de que a alimentação não é somente uma forma de nutrição, mas também uma dimensão social e afetiva que une as pessoas dentro de um determinado ambiente. Porém, a restrição dessa dimensão social à escola, sem considerar os elos sociais, culturais e identitários em todos os espaços, carrega a visão da alimentação como uma parte integrante, um componente de uma organização maior, que é a escola, e, sendo assim, defende a necessidade de se estudar sobre ela para melhor entender os seus efeitos na coletividade, dentro do microcosmo social que a instituição constitui.

Ao final da análise desse bloco, com base em Charlot (2000), faz-se a seguinte reflexão: o elemento móbil impulsionador da aprendizagem da alimentação encontra-se no discurso hegemônico que a torna um aparato milagroso, capaz de resolver todos os problemas da saúde e do bem-estar do organismo humano, capaz até mesmo de criar um manto de proteção ao redor dele, impenetrável pelas diversas ameaças que existem no mundo. São essas as boas razões pelas quais os(as) estudantes são mobilizados e se mobilizam a aprender sobre a alimentação na escola. Já a meta, sendo o resultado esperado com a ação de aprender, é

obter mais saúde e mais qualidade de vida a partir da incorporação do que o sujeito aprendeu à sua vida. Ainda, embora aspectos sociais tenham sido mencionados, o lugar concedido a eles entre os saberes sobre a alimentação referidos pelos(as) participantes é muito restrito e dependente da visão biomédica e nutricional, de modo que esses aspectos não são tidos como suficientes para bastarem ao aprendizado alimentar escolar.

Todavia, apesar de o conhecimento de conceitos e de definições acerca da alimentação saudável e da nutrição viabilizarem que os sujeitos criem critérios para uma escolha alimentar mais próxima do que a área da saúde preconiza, não é garantido que haja uma correlação entre essa aprendizagem e a adoção efetiva do que foi aprendido, principalmente porque a infância e a adolescência são fases da vida nas quais as preocupações com a saúde não são prioridades (VASCONCELOS *et al.*, 2018). Ademais, como foi debatido nas seções 2 e 3, os sujeitos em idade escolar estão muito imersos em uma série de influências midiáticas e mercadológicas em torno do comer, tendo despontado novas necessidades e novas relações com o alimento permeadas pela modernidade, o que os distancia da comida natural, caseira e minimamente processada. Por isso, e por este estudo não ter buscado conhecer a fundo os hábitos alimentares dos(as) estudantes, não se pode presumir que todos eles(as) seguem em suas vidas aquilo que dizem ter aprendido e que valorizam do saber alimentar.

É importante lembrar que os(as) escolares também entram em atividades de aprendizagem em outros espaços e em diferentes situações. No espaço escolar, uma importante via de aprendizagem não-formal sobre a alimentação é a merenda escolar, cujos saberes e relações foram encontrados no terceiro e último bloco de análise do *corpus*. Nesse recorte, buscou-se o entendimento dos seguintes aspectos: o que é a merenda escolar; para que ela serve; como ela é; qual a sua relação com a aprendizagem (Quadro 5).

Quadro 5 - Saberes e relações com a merenda escolar

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Assistencialismo	“É um complemento” (E1). “A merenda é uma ajuda” (E5). “[...] ajuda diversas pessoas que não têm condições de ter em casa” (E3). “[...] é uma solução para não passar fome” (E4).
Questão de gosto	“[...] muitas vezes a comida vem salgada, às vezes sem sal” (E1). “Só precisa de mais um pouquinho de sal” (E2).
Relação com a alimentação saudável	“[...] se não aprendermos mais, nos alimentaremos de forma errada” (E2). “[...] faz com que a gente aprenda a valorizar o pão de cada dia” (E4). “Aprender o que não é saudável e o que é” (E7).
Sociabilidade	“As cozinheiras são maravilhosas” (E4). “[...] um pouco de diversão com os nossos amigos” (E6).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

A categoria que prevaleceu em relação à merenda escolar foi a que se refere a essa alimentação como uma forma de assistência dada aos(as) estudantes. As falas expressam a necessidade de completar a alimentação recebida em casa, principalmente para as “[...] muitas crianças [que] às vezes não têm o que comer em casa” (E1) e, assim, possuem na merenda uma refeição garantida diariamente no mesmo espaço em que estudam e interagem. Foi identificado que os(as) entrevistados(as) reconhecem a importância da merenda para que os(as) estudantes permaneçam indo para a escola, não sintam fome e possam desenvolver as atividades satisfatoriamente, como referido pelo Estudante 5: “A merenda é uma ajuda, porque as vezes você está na escola e bate a fome, você não consegue se concentrar no assunto, já você com a barriga cheia você sente mais força, mais energia, mais disposição para isso” (E5).

As falas dessa categoria revelam que os(as) estudantes possuem consciência do papel social exercido pela escola através da alimentação, sobretudo diante do cenário da fome, que foi bastante citado em relação à merenda escolar. É a ideologia da carência referida por Bezerra (2009) como eixo estruturante do PNAE e que é internalizado por estudantes, professores(as), gestores(as) e merendeiras, na figura do indivíduo faminto e necessitado que precisa desse incentivo para às aulas. Essa visão está bastante presente nas escolas públicas de todo o país e demarca uma diferenciação social entre aqueles(as) que comem a merenda, porque são necessitados(as), e aqueles(as) que não comem, porque não precisam, já que têm

comida em casa e condições suficientes para comprar o próprio lanche (PORTRONIERI, 2012).

Tal construção de sentido se reflete na identificação e no pertencimento à escola enquanto espaço de alimentação com o qual o sujeito estabelece vínculos permeados pelo grupo (MOREIRA, 2010): ora sinônimo de prestígio, por serem legitimados(as) a participar de uma refeição a que outras pessoas em outros lugares não têm acesso; ora de depreciação, pela carência, pobreza e necessidade de depender de uma comida dada pelo governo para sobreviver.

A capacidade da merenda de suprir essas necessidades está atrelada tanto à sua quantidade quanto à sua qualidade, pois se trata de apenas uma refeição, que pode ser a única do dia, e não é obtida nos finais de semana e feriados. Nessa perspectiva, o grau de importância dado a ela está vinculado, nas respostas, à sua caracterização como lanche ou como almoço. A título de exemplo, cita-se a Estudante 1, para quem a merenda “é um complemento, um lanche dado para os alunos, porque muitas pessoas passam dificuldades” (E1). Ou seja, para ela, não é refeição principal, não sendo capaz de suprir sozinha as necessidades nutricionais e energéticas. A maioria dos(as) entrevistados(as) respondeu que é um lanche, e deles(as) apenas a Estudante 1 come a merenda em uma frequência baixa (1 a 2 vezes por semana) enquanto os(as) demais comem todos os dias ou de 3 a 4 vezes por semana. Ainda, com exceção da Estudante 4, eles(as) declararam renda de até 2.000 mesmo morando em casas com três pessoas ou mais, o que revela, na prática, a dificuldade socioeconômica e a consequente importância da alimentação oferecida na escola.

Concorda-se com a perspectiva de Bezerra (2009) de que tratar a merenda dessa forma é tentar retirar a escola pública da crise que vive em sua efetividade enquanto instituição de formação humana, ao utilizá-la para aumentar a sua importância junto à sociedade. Diante dessa configuração, a escola passa a contribuir com a opressão e a exclusão promovidas pela sociedade do capital:

A escola deve fornecer merenda como um complemento alimentar equivalente às necessidades calórico-proteicas dos alunos durante as quatro horas de atividades curriculares. Apenas isso. Não lhe cabe, portanto, assumir funções paliativas de assistência social que só ajudam a manter o estado de pobreza e miséria dominante. Essa inversão de papel, que omite as causas estruturais dessa crise e a parcela de responsabilidade do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação, da escola e dos professores na constituição de tal problemática, neutraliza tanto a possibilidade de tomada de posição das pessoas envolvidas com a educação escolar pública – pais, alunos, professores, administradores – como a crítica decorrente, que constitui o momento inicial e indispensável ao desenvolvimento de um processo efetivo de pensar e reconstruir essa escola, direcionando-a à criação de possibilidades que concorram para a superação do

estado de exclusão em que se encontra a maioria da população. (BEZERRA, 2009, p. 111-112).

Ao se restringir a merenda ao sentido assistencialista e sobrepô-la à função da escola de instituição de saber, mantém-se a realidade tal como ela é, focando na superficialidade da questão socioeconômica através de uma assistência pontual e deixando de atuar diretamente na visibilidade e na reflexão crítica sobre a problemática, que ultrapassa o ter ou não alimento e precisa de mudanças bem mais substanciais do que a oferta da alimentação nas escolas. Um dos motivos para que predomine entre os(as) estudantes pesquisados(as) essa ideia é a falta de uso da merenda escolar como espaço educativo e interacional nas abordagens pedagógicas. Apesar de o PNAE constituir-se como um instrumento pedagógico para a aprendizagem sobre a alimentação tanto nos aspectos nutricionais quanto na dimensão simbólica e sociocultural, a sua incorporação à escola fica restrita ao papel de suplementação alimentar, de modo que a merenda não é reconhecida como meio próprio para o ensino e a aprendizagem, até porque não se encontra no currículo (PORTRONIERI, 2012).

A segunda categoria mais presente foi a “relação com a alimentação saudável”, na qual a relação entre aprendizagem e merenda escolar foi estabelecida a partir da ideia de que a merenda ensina como ter uma relação mais saudável com a alimentação. Tal qual identificado nos outros blocos, a alimentação é vinculada à obtenção de saúde, mas isso ocorre estabelecendo-se uma relação entre o ser humano e o alimento, de modo que, por meio da merenda escolar, o(a) estudante passa a ver e a lidar com os alimentos de uma forma mais saudável e mais respeitosa, dentro e fora da escola. Vale destacar uma fala que traz a valorização da comida como resultado da capacidade de ensinar que a merenda possui: “ela faz com que a gente aprenda a valorizar o pão de cada dia” (E4), e aqui também está implicada a questão da importância social da merenda, no sentido de que, se existem tantas pessoas que não têm o que comer, é preciso dar maior importância àquele alimento que está sendo oferecido.

Na categoria “Questão de gosto”, foram inseridas falas que remetem à satisfação dos(as) participantes com a merenda, estando vinculada a aspectos de sabor e de preferência pessoal. Todos(as) eles(as) se referiram positivamente, afirmando gostar merenda, mas alguns(algumas) mencionaram pontos a melhorar. Em Bezerra (2009, p. 112), isso também foi encontrado: diferentemente das concepções restritas à saúde e ao assistencialismo mantidas pelos(as) professores(as), gestores(as) e merendeiras, para os(as) estudantes, “à semelhança do recreio, a merenda é algo de que eles podem gostar na escola. Um gostar

dependente do cardápio, do tipo de alimento servido, da forma, do cheiro, do gosto e da higiene”.

Nesse âmbito, foi recorrente a menção de que há dias em que a comida está sem sal e em outros está salgada. O sal é um dos vilões da alimentação e da saúde, pois causa diversos problemas ao organismo, e por isso a quantidade de sal colocada nas preparações é um dos cuidados essenciais tomados na preparação dos alimentos. Contudo, essa referência encontrada nas falas parece advir mais das diferenças de percepção do gosto entre os(as) estudantes do que da preocupação com os riscos à saúde. O gosto não está limitado ao sentido do paladar, pois, conforme Canesqui e Garcia (2005) é formado por múltiplos fatores, incluindo-se significados culturais, aspectos socioeconômicos e ambientais. Assim, quando o(a) estudante afirma que “[...] muitas vezes a comida vem salgada, às vezes sem sal” (E1), está realizando uma avaliação que vai além do puro e simples sabor.

Relacionada a esses aspectos, uma das falas expõe a insatisfação com a merenda junto a uma denúncia da falta de infraestrutura e de qualidade dos ingredientes disponibilizados: “Uma vez aqui no colégio, que os meninos estavam reclamando da carne moída, e a merendeira mostrou a gente como ela era sem tempero nenhum, para mostrar que elas fazem milagre com a carne, o que é verdade, porque a carne era bem ruim” (E7). O “milagre” citado corresponde ao domínio da culinária, vista como a arte de preparar e de transformar os alimentos, ao ponto de tornar algo de péssima qualidade em um alimento comestível. Mais uma vez, está presente o reconhecimento da importância que a merenda possui, agora voltada ao trabalho feito pelas merendeiras na preparação das refeições.

Também identificou-se a comparação entre a comida de casa e a comida da escola, com esta última sendo apontada como pior, menos agradável: “Na escola, o biscoito vem murcho, e quando eu como em minha casa eu compro nos mercadinhos e nunca vem murcho, aí eu como” (E3). Essa comparação liga-se ao fato de que na escola são servidas refeições que se assemelham à comida preparada em casa, por serem encorpadas e preparadas pelo cozimento; dessa forma, atribui-se à merenda escolar um grau de confiança respaldado na tradição da culinária familiar (SANTOS, 2019). Contudo, tal associação acaba submetendo a alimentação escolar a uma avaliação feita pelos(as) estudantes com base naquilo que comem em suas casas, como visto na fala supracitada.

Apesar da importância nutricional, a merenda é muito mais do que um conjunto de nutrientes. Sendo comida, ela deve agradar ao paladar, pois o ser humano não é desprovido de sensações. Pelo contrário, a alimentação é uma das práticas que mais dependem dos órgãos dos sentidos para serem vivenciadas em sua integralidade, e isso precisa ser considerado no

planejamento e nas escolhas referentes ao PNAE. Não é porque a criança e o(a) adolescente precisam da merenda que eles(as) devem se contentar com qualquer alimento ou com um preparo abaixo das suas expectativas.

A última categoria analisada nesta dissertação é a da “sociabilidade”, que ocupou pouco espaço do *corpus* analisado. As falas identificadas estão voltadas à interação social que a merenda proporciona e à importância do elemento humano na forma como se vê e se relaciona com a alimentação. No que concerne à interação, o Estudante 6 diz que a merenda “faz com que a gente tenha um pouco de diversão com os nossos amigos no intervalo” (E6). Desse modo, entende a alimentação escolar em sua essência recreativa e social, tomando-a para além do aspecto nutricional e do simples ato de consumir alimentos. Trata-se do vínculo estreito entre o comer, o brincar e o interagir presente nas escolas, onde todas essas ações formam “um rito diferenciador do espaço das aulas” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 983).

Porém, não há a vinculação dessa sociabilidade com o saber alimentar, isto é, a experiência social propiciada pela merenda escolar não é vista como uma forma de saber, um modo de aprender sobre a alimentação diferente do que é ensinado nas aulas, um território de aprendizagem. Como denuncia Portronieri (2012), é distante e deslocada a forma como a merenda escolar está presente nas unidades de ensino: ao invés de realizar um ensino reflexivo e integralizado por meio da abordagem pedagógica do PNAE nas aulas das diferentes disciplinas, o sistema educacional e as pessoas que nele atuam reforçam a ideia de que a merenda não tem nada a ensinar, apenas a matar a fome. Assim, embora a sociabilidade na alimentação escolar possa ser vivenciada e reconhecida, não é tornada visível e não é inserida na formação dos(as) estudantes, que permanecem alienados em sua condição de submissão passiva, sem possibilidade de obter consciência acerca da própria realidade de comensal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano não come apenas para sobreviver. Implicadas na alimentação humana, estão muitas relações construídas, desconstruídas e reconstruídas no decorrer de eras. Comer é, há muito tempo, uma instância múltipla e complexa da vida das pessoas, com a qual se podem adquirir inúmeras aprendizagens e se estabelecerem múltiplos vínculos. Sendo assim, a alimentação não cabe apenas em uma caixa com um único revestimento. Há contradição no fato de os sujeitos passarem tanto tempo de suas vidas comendo e se relacionando com a comida e com os outros a partir dela, identificando-se por meio das práticas alimentares, produzindo memórias em torno de refeições, mas, na escola, serem ensinados que a alimentação é apenas a manutenção do corpo e da saúde.

Diante de um currículo pautado pela formação técnica e de uma merenda que é preparada e servida cotidianamente sem qualquer menção na sala de aula a não ser em referência a horários, estudantes ouvem e leem sobre a alimentação de maneira dissociada dos seus cotidianos socioculturais, das suas realidades particulares e coletivas. São submetidos(as) a um saber estritamente homogeneizante, prescritivo e disciplinador, cujo início, meio e fim encontra-se na ciência médica. A um indivíduo universal, pretensamente revestido das mesmas particularidades e com as mesmas vivências, uma série de conceitos nutricionais é direcionada e se transforma em conselhos para uma vida mais saudável.

Com isso, critérios e valores subjetivos relacionados à alimentação e à dupla saúde-doença, originados da cultura, da religiosidade, da ideologia e dos modismos (KUWAE *et al.*, 2016), são ignorados, levando-se os sujeitos a passarem o restante de suas vidas tentando se adequar à alimentação saudável que o discurso biomédico tanto define e defende. Apropriar-se desse saber legitimado que antes não possuíam significa abrir mão dos saberes que levam consigo desde a infância, para que aproveitem o máximo da alimentação (saudável, nutritiva, medicalizada) na busca pela saúde, pela qualidade de vida e pelo bem-estar. Nesse processo, são apagados, invisibilizados, enquanto, sem saber, contribuem com a manutenção da sociedade tal como ela é: desigual, discriminatória e ávida pelo lucro.

Foi com essa aprendizagem restrita à alimentação saudável nos moldes biomédicos que a construção desta dissertação se deparou numa escola situada em Boquim/SE. Numa cidade tão permeada pela tradição alimentar e pelo vínculo com a terra e a natureza, encontraram-se estudantes que pensam a alimentação apenas como sinônimo de saúde e de nutrição, não se visualizam como detentores(as) de saberes importantes e válidos sobre o fenômeno alimentar e têm dificuldade em expressar vivências e situações com o comer e a

comida que os(as) marcaram. Esse é o reflexo de um ensino que exclui a pluralidade de saberes de diferentes ordens que o ser humano já produziu e com os quais se relaciona desde o surgimento dos primeiros indivíduos na Terra.

Essas considerações podem ser feitas a partir dos dados produzidos, cujo procedimento analítico-reflexivo resultou em três blocos, subdivididos em nove categorias e cinco subcategorias. No primeiro bloco, obtiveram-se informações referentes aos saberes e às relações com a alimentação, categorizadas em “aspectos socioculturais”, “impactos das práticas alimentares” e “saúde”, esta última subdividida em “regramento” e em “nutrição”. A predominância da categoria “saúde” apontou como a alimentação é entendida pelos(as) estudantes sob o crivo biomédico e nutricional, o que se comprovou nos demais blocos e categorias.

No segundo bloco de análise, verificou-se que os(as) participantes pensam a aprendizagem da alimentação como uma maneira de adquirir mais saúde e qualidade de vida, restringindo-a desde à definição do que é alimentação saudável até as suas contribuições para hábitos mais positivos e para a sociedade como um todo. Assim, “alimentação saudável” e “retorno social” foram as categorias presentes nesse bloco. No terceiro bloco, viu-se que essa ideia desdobra-se no que os(as) estudantes sabem e na forma como se relacionam com a merenda escolar, posto que, das categorias “assistencialismo”, “questão de gosto”, “relação com a alimentação saudável” e “sociabilidade”, a primeira e a terceira foram as de maior destaque, apontando a merenda escolar apenas como um meio de completar ou de substituir a alimentação de casa de modo saudável, estando assim vinculada à nutrição.

Destarte, os(as) participantes incorporam a ótica biomédica/nutricional como uma série de hábitos alimentares a serem incorporados em suas vidas, ainda que não seja possível ter certeza de que, de fato, eles(as) seguem as recomendações alimentares no seu dia a dia. O que se pode dizer é que o modo como eles(as) definem a alimentação e aquilo que eles(as) dizem ter aprendido sobre ela são correspondentes ao saber institucionalizado no currículo e tomam a forma de ações e de abstenções a serem consideradas nas práticas alimentares de todos os seres humanos.

Ainda, a construção deste estudo possibilitou descobrir que, por mais que tenham vivenciado e aprendido muitas coisas a partir da alimentação, os(as) estudantes são impregnados(as) por uma forma de entendê-la tão restritiva que acabam utilizando essa ótica como um filtro para a rememoração de acontecimentos e de relações com a alimentação e os alimentos, restringindo-os aos efeitos da sua ingestão no corpo e aos traumas que isso lhes causou.

Logo, a relação com o saber alimentar encontra-se muito voltada à sua dimensão epistêmica. Constantemente, os(as) estudantes são impelidos(as) a adquirir conteúdos intelectuais, como pirâmide alimentar e compostos químicos, para serem aprovados(as) nas avaliações e adentrarem no Ensino Superior. Essa é a mobilização para aprender sobre a alimentação, enquanto a meta é melhorar o corpo e a saúde através de uma alimentação saudável, equilibrada. Ainda que os aspectos socioculturais tenham sido referenciados, eles sempre estão submetidos a essa lógica, de forma que, para os(as) escolares, seria impossível uma aprendizagem sobre a alimentação contemplando apenas tais aspectos, sem abordar a nutrição e a saúde.

Os saberes e as relações com a merenda escolar também são permeados por essa perspectiva. O foco principal está na assistência nutricional que ela dá aos(as) mais necessitados(as), com pouco poder aquisitivo para se alimentar. O reconhecimento da responsabilidade social da merenda ofusca toda a sua potencialidade de aprendizagem sobre o comer e o interagir e instaura uma estigmatização social em relação àqueles(as) que dependem dessa alimentação, os(as) carentes e famintos(as). Nesse âmbito, os únicos aprendizados que a merenda escolar proporciona, na visão dos(as) participantes, é a valorização do alimento, um item que está cada dia mais custoso e em falta para muita gente, e a forma “correta” de se alimentar, dentro dos parâmetros médico-nutricionais. Portanto, o saber sobre a merenda está restrito à dimensão prática, com base naquilo que esses(as) discentes veem e ouvem todos os dias na escola, ou seja, entendem a merenda como um alimento que é servido porque eles(as) precisam para poder estudar, já que a essência do corpo é a barriga (BEZERRA, 2009).

Assim, por saberes e sabores em interconexão, é preciso que a alimentação seja trabalhada nas escolas de uma forma integral, ampla, vinculada ao contexto local e às realidades dos sujeitos aprendentes. A merenda deve figurar como um componente transversal da aprendizagem, considerando-se a sua potencialidade de ensino dos diferentes aspectos da existência humana e da sociedade trabalhados nas várias áreas do conhecimento. A transformação do que é vivido com a alimentação na escola em saberes contribuirá com um ensino mais reflexivo, contextualizado e que faça sentido para todos(as). É necessário trazer de volta para o processo educacional aqueles(as) que foram excluídos(as), com suas vivências e seus saberes, com suas trajetórias e seus ensinamentos. Para isso, o cardápio precisa ser alterado, a mudança curricular precisa acontecer, a fim de que pratos na mesa se tornem saberes em constante degustação.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- ALMEIDA, Samanta Siqueira de. **O cotidiano da merenda escolar**: análise da experiência em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão/PE. 2014. 60 f. Dissertação (Saúde Humana e Meio Ambiente) — Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2014.
- ALVES, Maria Dolores Fortes; BARROS, Abdizia Maria Alves de; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Currículo, da fragmentação a tessitura comum. A diversidade fortalecendo a teia da vida. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, Edição Especial, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1147>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pobreza e Currículo**: uma complexa articulação. Fortaleza: SECADI, 2015.
- BADKE, Marcio Rossato; BUDÓ, Maria de Lourdes Denardin; SILVA, Fernanda Machado da; RESSEL, Lúcia Beatriz. Plantas medicinais: o saber sustentado na prática do cotidiano popular. **Escola Anna Nery**, [S.l.], v. 15, n. 1, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/vYCdK9RncDCsynFSSdnZXBP/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2022.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. Florianópolis, **Estudos Feministas**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- BARCELLOS, Daniela Menezes Neiva; FREITAS, Ricardo Ferreira; CARVALHO, Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho. Alimentação saudável e qualidade de vida: fenômeno midiático na cidade. **RECIIS – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**, v.10, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1209>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARD, Aline. **Promoção da alimentação saudável no contexto do currículo escolar**. 2016. 129 f. Dissertação (mestrado em Educação nas Ciências) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.
- BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é uma alimentação saudável? Considerações sobre o conceito, princípios e características**: uma abordagem ampliada. Brasília: Secretária de Assistência à Saúde, 2005.

BRASIL. **Módulo PNAE** (Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE). 2. ed. atual. Brasília: MEC / FNDE / SEED, 2008.

CAMOZZI, Aída Bruna Quilici *et al.* Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n.1, p. 32-37, 2015. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-462X2015000100032&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2020.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez. Uma Introdução à Reflexão sobre a Abordagem Sociocultural da Alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (orgs). **Antropologia e nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

CARNEIRO, Henrique Soares. Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 71-80, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4640/3800>. Acesso em: 4 nov. 2021.

CARVALHO, Maria Cláudia da Veiga Soares; LUZ, Madel Therezinha; PRADO, Shirley Donizete. Comer, alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 155-163, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000100019. Acesso em: 20 jan. 2020.

CASTRO, Edjane dos Santos. **Educação alimentar e nutricional**: intersecção entre alimentação saudável e o relacionamento interpessoal dos alunos na merenda escolar. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 119-134, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8264>. Acesso em: 3 jul. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução de Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CONTRERAS, Jesús; GRACIA, Mabel. **Alimentação, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2011.

CORREIA, Eanes dos Santos *et al.* Como alunos de uma instituição pública de educação básica atribuem sentidos de ir à escola. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 5, n. 14, p. 131-144, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13255>. Acesso em: 4 jul. 2022.

CORREIA, Eanes dos Santos *et al.* A Unidade Dialética Ensino E Aprendizagem: Um Processo Não Linear. **Revista Internacional Educon**, São Cristóvão, v. 1, n. 1, set. 2020. Disponível em: <https://grupoeducan.com/revista/index.php/revista/article/view/1223>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educ. rev.**, Curitiba, v.35, n.74, mar./apr. 2019.

DAMATTA, Roberto. La cultura de la mesa em Brasil. **El Correo UNESCO**, [S.l.], v. 40, n. 5, p. 22-23, 1987.

DUARTE, Bruna da Silva; ROSA, Beatriz Laudiceia; PLATT, Adreana Dulcina. Eixos filosóficos do projeto político pedagógico: a visão de sociedade. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6, 2015. **Anais [...]**, Londrina: UEL, 2015.

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida. Registro, memória e transmissão cultural: os textos culinários e o caderno de receitas. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29, 2014. **Anais [...]**, Natal: ABA, 2014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401849117_ARQUIVO_Registro,me.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

FISCHLER, Claude. **L'Homniore**. Paris: O. Jacob, 1990.

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). **PNAE (Programa Nacional Alimentação Escolar)** – Histórico. Brasil: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 7 out. 2021.

FRANÇA, Camila de Jesus; CARVALHO, Vivian Carla Honorato dos Santos de. Estratégias de educação alimentar e nutricional na Atenção Primária à Saúde: uma revisão de literatura. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 114, p. 932-948, jul-set 2017.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de *et al.* Escola: lugar de estudar e de comer. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 18, n. 4, p. 979-985, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

GUEDES, Josevânia Teixeira. **Os saberes (re)construídos pelos egressos da Universidade Aberta do Brasil/Sergipe e suas inter-relações com a prática docente (2012-2015)**. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tiradentes. Aracaju, 2017.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: segurança alimentar 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91984.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

KRAEMER, Fabiana Bom *et al.* O discurso sobre a alimentação saudável como estratégia de biopoder. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p.1337-1359, 2014.

KUWAE, Christiane Ayumi *et al.* A reflexividade no saber leigo sobre as práticas alimentares. In: PRADO, Shirley Donizete *et al.* (Orgs.). **Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/37nz2/pdf/prado-9788575114568.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. (Mitológicas, v. 1).

LIMA, Romilda de Souza. Cultura alimentar no contexto do sistema familiar rural contemporâneo na Zona da Mata de Minas Gerais. **Estudos Sociedade e Agricultura**, [S.l.], v. 25, n. 3, out. 2017.

LIMA, Romilda de Souza; FERREIRA NETO, José Ambrósio; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **Demetra**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 507-522, 2015.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 317-341, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5270>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACIEL, Maria Eunice. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 145-156, dez. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/vYBC6SP9JWmmGgvNCXNqQRr/?lang=pt#>. Acesso em: 9 nov. 2021.

MACIEL, Maria Eunice; CASTRO, Helisa Canfield de. A comida boa para pensar: sobre práticas, gostos e sistemas alimentares a partir de um olhar antropológico. **Demetra**, [S.l.], v. 8 (Supl. 1), p. 321-328, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107215/000940620.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 nov. 2021.

MACHADO, Maria Goretti. Obesidade mórbida na contemporaneidade: entre o excesso do corpo e o silêncio das palavras. **Ide**, São Paulo, v. 39, n. 63, p. 135-147, ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062017000100011. Acesso em: 9 nov. 2021.

MARCHELLI, Paulo Sergio. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e23976, jan./dez. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 jul. 2022.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (online). **Alimentação**. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=1a5P>. Acesso em: 30 set. 2019.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. Tradução: Letícia Martins de Andrade. São Paulo: SENAC, 2008.

MOREIRA, Sueli Aparecida. Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 62, n. 4, p. 23-26, out. 2010. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000400009. Acesso em: 4 nov. 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira. **Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental**: contextos da política estadual de educação ambiental (SE). 2017. 242 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

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. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 21, n. 8, p. 2507-2516, 2016.

PORTRONIERI, Fernanda Roberta Daniel da Silva. Percepções sobre Alimentação e Merenda entre os atores sociais de uma escola: limites e possibilidades para educação em saúde. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8, 2011. **Atas do VIII ENPEC**. Campinas/SP: ABRAPEC, 2012. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/listaresumos.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação**: os comedores e o espaço social alimentar. Tradução de Rossana Pacheco da Costa Proença, Carmen Sívila Rial e Jaimir Conte. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

PRADO, Shirley Donizete *et al.* **Estudos socioculturais em alimentação e saúde**: saberes em rede. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/37nz2>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOQUIM. **Plano Municipal de Educação de Boquim**. Boquim/SE: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2015.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP). Boquim/SE: [s.n.], 2020.

QEDU. **Boquim – IDEB**. [S.l.]: Fundação Lemann, c2023.

REIS, Rosemeire; SILVA, Veleida Anahí da. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola (Entrevista). **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, p. 11-19, 2016.

SANTILLI, Juliana. O reconhecimento de comidas, saberes e práticas alimentares como patrimônio cultural imaterial. **Demetra**, [S.l.], v. 10, v. 3, p. 585-606, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/16054>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. **O corpo, o comer e a comida**: um estudo sobre as práticas corporais e alimentares no mundo contemporâneo [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, 330 p.

SANTOS, Rafaela dos. **Comida de casa, comida da escola**: as contribuições do PNAE na preservação dos hábitos alimentares em Coruripe, Alagoas. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe**: Integrar e Construir (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Aracaju: Câmara Municipal, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, Luisa Ferreira. **Saber prático de saúde**: as lógicas do saudável no cotidiano. Porto: Afrontamento, 2008.

SILVA, Flávio Caetano da; GILAVERTTE, Ana Paula; ALMEIDA, Nathália Suppino Ribeiro de. Relação com o saber na escola. O olhar do não docente sobre a formação de si e do outro – Um olhar estrangeiro. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 39, n. 82, p. 55-71, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/879>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SILVA, Francisco Vieira da. Muito além do peso: modulações biopolíticas em discursos sobre a obesidade infantil. **Calidoscópio**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 237-248, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.06>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 117-138, 2007.

TURNER, Victor. **Floresta de Símbolos: Aspectos do Ritual Ndembu**. Tradução de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. Rio de Janeiro: Ed. UFF, 2005.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: UNESCO, 2003.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

VALADARES, Alexandre. **Nota Técnica nº 100 — Perfil da população rural na Pesquisa de Orçamentos Familiares de 2017 a 2018 e a evolução dos dados de insegurança alimentar: uma análise preliminar**. Brasília: IPEA, 2022. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=38898&Itemid=9. Acesso em: 10 maio 2022.

VALENTIM, Emanuele de Araújo. **O ambiente escolar como promotor de Segurança Alimentar Nutricional: o papel da alimentação escolar**. 2014. 116 f. Dissertação (mestrado em Segurança Alimentar) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VASCONCELOS, Naiara *et al.* O saber e as escolhas alimentares de jovens: o entendimento da relação saúde-doença a partir da alimentação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48278>. Acesso em: 7 ago. 2022.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/Z7WJHVkVMYYhJJQhrWzgHQP/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2022.

VIEIRA, Cristina Pereira; SILVA, Luísa Ferreira da; COSTA, Dália. Racionalidades leigas da alimentação saudável das crianças - um discurso no feminino. **Atas - Investigação Qualitativa em Saúde**, [S.l.], v. 2, p. 1272-1275, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciai.org/index.php/ciai2016/article/view/883/867>. Acesso em: 10 nov. 2021.

WOORTMANN, Klaas. **A comida, a família e a construção de gênero**. Brasília: UNB, 1985. 43 p. Série Antropologia.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a)

O(a) estudante _____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **“Saberes, relações e práticas da alimentação em uma escola da rede pública de Boquim/SE”**, que tem como objetivo compreender os saberes, as relações e as práticas voltados à alimentação produzidos por estudantes da escola e suas relações com o saber alimentar no currículo. Nesses termos, o estudo poderá contribuir com o conhecimento sobre as diferenças e semelhanças entre o saber que os(as) estudantes conquistam em suas relações sociais sobre a comida e o saber curricular sobre a alimentação, comparando com a forma como acontece a merenda na escola, sendo esse tema pouco abordado nas pesquisas do Brasil.

Para que _____ possa participar, são necessários o assentimento dele(a) e a sua autorização. Por isso, precisamos informar todos os procedimentos da pesquisa. O(a) senhor(a) está no seu direito de não realizar a autorização, não havendo problema ou punição caso não autorize a participação.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Edjane dos Santos Castro, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Veleida Anahí da Silva.

A participação na pesquisa consiste em: responder a um questionário sobre as próprias características sociais, econômicas e alimentares; e participar de uma entrevista que será gravada em áudio. Ao assinar este termo, o(a) senhor(a) estará autorizando a divulgação, a apresentação e a publicação dos resultados deste estudo em meios científicos, sendo mantidas em absoluto sigilo as informações de identificação dos(as) participantes.

Informamos que a participação na pesquisa é voluntária e, portanto, não é prevista qualquer remuneração e nem há obrigação de fornecer informações e/ou de colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Informamos ainda que esta pesquisa pode gerar desconforto durante o preenchimento do questionário e a participação da entrevista, causado pelo fornecimento de informações de cunho pessoal. Também é dado ao(à) participante o direito de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalidade. É assegurada a indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora estará à disposição tanto do(a) estudante quanto do(a) seu(sua) responsável para qualquer esclarecimento necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração!

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIO(A) DA PESQUISA

Eu, _____ abaixo assinado, concordo com a participação de _____ como voluntário(a) da pesquisa **Saberes, relações e práticas da alimentação em uma escola da rede pública de Boquim/SE**. Atesto que estou ciente de todas as informações importantes sobre essa participação, acima descritas, e que fui devidamente orientado(a) pela pesquisadora Edjane dos Santos Castro sobre o estudo, seus riscos e benefícios. A pesquisadora garantiu que a participação dele(a) pode ser interrompida a qualquer momento e que isso não acarretará qualquer problema. Sendo assim, declaro o meu consentimento para a participação do estudo e, dentro dos termos descritos, autorizo a divulgação dos dados obtidos para fins científicos (eventos e publicações). Estou ciente de que serão mantidos o sigilo e o anonimato, de que a participação não gera qualquer remuneração, de que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento sem nenhuma penalidade e de que receberei uma via deste documento.

Boquim/SE, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) estudante

Assinatura do(a) responsável legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor entre em contato:
Pesquisadora: Edjane dos Santos Castro.
Telefone: (79) 99975-8752. E-mail: janes_2009@hotmail.com

APÊNDICE B - Questionário da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Este questionário é um dos instrumentos da pesquisa “SABERES, RELAÇÕES E PRÁTICAS DA ALIMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE BOQUIM/SE” e tem como objetivo auxiliar no entendimento de quem são os sujeitos da pesquisa, suas características socioeconômicas e alimentares.

Perfil socioeconômico:

Gênero: Masculino () Feminino ()

Idade: _____

Série: _____

Etnia: _____

Há quanto tempo estuda nesta escola (em anos): _____

Mora na: zona urbana () zona rural ()

Com quantas pessoas você mora? _____

ATUALMENTE, você mora:

() Com os pais

() Com parentes (Alguns exemplos: tios, avós e primos)

() Com companheiro(a) ou esposo(a)

() Sozinho(a)

() Com amigos

() Em república

() Outro. Qual? _____

Profissão dos pais ou responsáveis (especifique a sua, se você tiver):

Marque a opção que melhor descreve a renda mensal de sua família (em reais):

() Até 2.000,00

() De 2.001,00 até 4.000,00

() De 4.001,00 até 6.000,00

() Mais do que 6.000,00

Perfil alimentar:

Quantas refeições você faz por dia?

() 2 a 3

() 3 a 5

() Mais do que 5

Você costuma comer enquanto estuda, assiste TV ou utiliza computador/celular? Com qual frequência?

() Não costumo comer fazendo disso

- ☐ Sim, 1 dia por semana
- ☐ Sim, 2 dias por semana
- ☐ Sim, 3 dias por semana
- ☐ Sim, 4 dias por semana
- ☐ Sim, 5 dias por semana
- ☐ Sim, 6 dias por semana
- ☐ Sim, todos os dias

Com que frequência você come a merenda oferecida na escola?

- ☐ Nunca
- ☐ 1 ou 2 vezes por semana
- ☐ 3 ou 4 vezes por semana
- ☐ Todos os dias letivos

Marque a refeição em que a merenda melhor se encaixa:

- ☐ Café da manhã
- ☐ Lanche da manhã
- ☐ Almoço
- ☐ Lanche da tarde

Com que frequência você traz lanche para a escola?

- ☐ Nunca
- ☐ 1 ou 2 vezes por semana
- ☐ 3 ou 4 vezes por semana
- ☐ Todos os dias letivos

O que você costuma trazer como lanche para a escola?

- ☐ Frutas
- ☐ Produtos industrializados (pipoca, biscoito, refrigerante etc.)
- ☐ Salgados
- ☐ Outro: _____

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Desde que você nasceu, comeu vários alimentos com diferentes pessoas (familiares, amigos, colegas) e em diversos lugares. A partir disso, para você, o que é a alimentação?
- 2- Conte a mim uma situação ou experiência envolvendo comida que te marcou.
(deixar o entrevistado falar)
Isso influenciou a sua relação com a comida no decorrer da sua vida? De que forma?
- 3 - Se nós já sabemos comer, por que precisamos estudar sobre a alimentação? Qual é o objetivo de estudar sobre a alimentação na escola?
- 4 - Cite coisas sobre a alimentação que você aprendeu nas aulas das diversas matérias.
- 5- Das coisas que você aprendeu sobre a alimentação e os alimentos nas aulas, quais você considera mais importantes? Por quê?
- 6- De acordo com os seus conhecimentos, o que é merenda escolar? Qual é a sua função?
- 7- O que você acha da merenda oferecida na escola?
- 8- “A merenda escolar faz parte da aprendizagem”. Comente essa afirmação.
- 9- O que você ainda gostaria de aprender sobre a alimentação e os alimentos?