



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
VANESSA POLICARPO MACIEL

**COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS: EDUCAÇÃO ALIMENTAR E
NUTRICIONAL E A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM ESCOLAS
ARARANGUAENSES**

Tubarão

2024

VANESSA POLICARPO MACIEL

**COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS: EDUCAÇÃO ALIMENTAR E
NUTRICIONAL E A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM ESCOLAS
ARARANGUAENSES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Luciano Daudt da Rocha, Dr.

Tubarão

2024

M14 Maciel, Vanessa Policarpo, 1983

Comida na mesa e caderno nas mãos: educação alimentar e nutricional e a segurança alimentar e nutricional em escolas araranguaenses / Vanessa Policarpo Maciel. – 2023.

119 : il. color. f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Luciano Daudt da Rocha

1. Educação alimentar - Nutricional. 2. Segurança alimentar - Nutricional. 3. Colonialidade alimentar. 4. Participação comunitária. 5. Resolução CEE/SC nº 100. I. Rocha, Luciano Daudt da, 1979-. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 613.2

VANESSA POLICARPO MACIEL

**“COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS: EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL
E A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM ESCOLAS ARARANGUAENSES”**

Esta Dissertação foi julgada adequada à
obtenção do título de Mestre em Educação
e aprovada em sua forma final pelo Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade do Sul de Santa Catarina.

 Documento assinado digitalmente
LUCIANO DAUDT DA ROCHA
Data: 14/12/2023 17:31:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. Luciano Daudt da Rocha - Presidente da Sessão

Presente por videoconferência

Dr.ª Cheron Zanini Moretti - Examinadora Externa

Presente por videoconferência

Dr.ª Chirley Domingues - Examinadora Interna

Aos meus filhos Helena, Assis e Antônio, por serem minha fonte de inspiração e a todos os alunos das escolas públicas do município de Araranguá que, sofrendo de alguma forma com as violências do mundo atual, buscam na escola um local seguro para se desenvolverem.

E às merendeiras escolares que se dedicam com carinho ao preparo dos alimentos, especialmente a dona Nina, minha sogra, que usou este trabalho para alimentar e educar meu amor.

AGRADECIMENTOS

Aos primeiros educadores da minha vida, minha mãe Cleuza, melhor cozinheira do mundo, por me ensinar o valor da educação e a ter força e determinação para com meus objetivos; meu pai Assis, exemplo de generosidade, por me ensinar posicionamento político e engajamento nas causas comunitárias; a minha avó Rosa de quem herdei o espírito aventureiro e a ancestralidade indígena e a meu avô Antônio, vô peixeiro, que me ensinou o poder dos alimentos tradicionais para a segurança alimentar das pessoas.

Ao meu companheiro Rodrigo, meu melhor amigo, meu amor e meu maior incentivador, por exercer amplamente sua paternidade, proporcionando tempo para que eu pudesse me aventurar nesta jornada e me auxiliando com sua experiência.

Ao meu orientador, doutor Luciano Daudt da Rocha. Disseram-me que a escrita poderia ser solitária, mas com você guiando meu percurso nunca estive só. Obrigada por compartilhar seu conhecimento, por me apresentar autores essenciais na minha discussão, pelo seu tempo, por me impulsionar a participar de eventos. Há um pouco de você nestas páginas.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul por confiarem no meu potencial e a cada um dos professores que participaram da minha formação. À professora e coordenadora do PPGE, doutora Luciane Pandini Simiano, por ensinar que a pesquisa acadêmica, apesar de difícil, é encantadora. À professora doutora Chirley Domingues, por ensinar a importância dos textos literários e as formas de escrita. Às professoras doutoras Maria Sirlene Pereira Schlickmann e Vera Rejane Niedersberg Schumacher que, juntamente com o meu orientador, apresentaram-me as diferentes epistemologias possíveis para a construção deste trabalho. À professora Flávia Wagner, com seu rigor e organização, com quem muito aprendi sobre teorias da educação e suas contribuições no Seminário de Dissertações para o meu trabalho. Ao professor Rodrigo de Freitas, por sua contribuição no Seminário de Dissertações. Aos demais professores do programa, por seu trabalho de qualificação deste curso que tive a honra de concluir: doutor Gilvan Luiz Machado Costa e doutora Josélia Euzébio da Rosa.

Às professoras doutoras Cheron Zanini Moretti e Chirley Domingues, pelas importantes contribuições na minha banca de qualificação, pela disposição em mergulhar comigo na leitura desta dissertação e trazerem seu conhecimento para somar no meu crescimento enquanto pesquisadora.

Às minhas colegas de turma de mestrado, pelas trocas de conhecimento, principalmente a Ellen da Silva Rufino dos Reis e a Vanessa Colares, pelas caronas, incentivos, risadas, desesperos e amizade que construímos.

Minha gratidão a todas as colegas de profissão, educadoras e educadores da rede pública estadual de Araranguá que de alguma forma contribuíram com o meu processo de pesquisa.

“[...] O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças” (Carolina Maria de Jesus, 2014).

RESUMO

A insegurança alimentar e nutricional pode acarretar sérios problemas no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças em idade escolar, tais como: desnutrição, carências nutricionais, excesso de peso ou doenças crônicas não transmissíveis, baixo interesse pela escola e falta de concentração. O número de famílias que sofrem com insegurança alimentar e nutricional no mundo vem aumentando gradativamente desde a pandemia da Covid-19, especialmente em países da América Latina. Com atenção a essa conjuntura, esta pesquisa responde ao seguinte problema: quais as possíveis contribuições da Educação Alimentar e Nutricional na rede estadual de ensino para a redução das situações de insegurança alimentar em Araranguá-SC? Propusemos como objetivo geral: analisar as possíveis contribuições da Educação Alimentar e Nutricional na rede estadual de ensino para a redução das situações de insegurança alimentar que possam garantir o direito de aprendizagem no município de Araranguá-SC. E como objetivos específicos, procuramos: a) debater Educação Alimentar e Nutricional e segurança alimentar no mundo contemporâneo e no Brasil; b) explorar os reflexos da colonialidade do poder nas situações de desigualdades sociais e regionais, especialmente na América Latina; c) conhecer as políticas públicas brasileiras que se operacionalizam via escola para o enfrentamento da insegurança alimentar; d) conhecer programas e projetos de Educação Alimentar e Nutricional implementados pelas escolas estaduais do município de Araranguá (SC). Realizamos uma pesquisa básica com objetivo exploratório e utilizamos, como base de procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo dividida em duas etapas: aplicação de formulário Google Forms em 14 unidades escolares e entrevistas semiestruturadas com 14 educadoras. A análise de dados foi qualitativa, a partir de três eixos de observação: segurança alimentar e nutricional, práticas pedagógicas e envolvimento da comunidade escolar nas atividades. Os resultados apontaram que a ampla maioria das escolas araranguenses estão envolvidas em projetos de Educação Alimentar e Nutricional. Todavia, as educadoras enfrentam desafios sociais e culturais coloniais e os resultados mostraram-se mais efetivos com a participação da comunidade escolar.

Palavras-chave: educação alimentar e nutricional; segurança alimentar e nutricional; colonialidade alimentar; participação comunitária.

RESUMEN

La Inseguridad Alimentaria y Nutricional puede provocar graves problemas en el desarrollo físico y cognitivo de los niños en edad escolar, como: desnutrición, deficiencias nutricionales, exceso de peso o enfermedades crónicas no transmisibles, bajo interés en la escuela y falta de concentración. El número de familias que sufren inseguridad alimentaria y nutricional en todo el mundo ha ido en aumento paulatinamente desde la pandemia de Covid-19, especialmente en los países de América Latina. Atendiendo a esta situación, esta investigación responde al siguiente problema: ¿cuáles son las posibles contribuciones de la educación alimentaria y nutricional en la red educativa estatal para reducir las situaciones de inseguridad alimentaria en Araranguá-SC? Nuestro objetivo general fue analizar los posibles aportes de la Educación Alimentaria y Nutricional en el sistema escolar estatal para reducir situaciones de inseguridad alimentaria que puedan ampliar las oportunidades de aprendizaje en el municipio de Araranguá-SC. Y como objetivos específicos buscamos: a) debatir sobre Educación Alimentaria y Nutricional y Seguridad Alimentaria en el mundo contemporáneo y en Brasil; b) conocer las políticas públicas brasileñas que se implementan a través de las escuelas para explorar los efectos de la colonialidad del poder en situaciones de desigualdades sociales y regionales, especialmente en América Latina; c) combatir la Inseguridad Alimentaria; d) conocer los programas y proyectos de Educación Alimentaria y Nutricional implementados por las escuelas públicas del municipio de Araranguá (SC). Se realizó una investigación básica con un objetivo exploratorio y se utilizó como base de procedimientos técnicos la investigación bibliográfica y la investigación de campo divididas en dos etapas: aplicación de formularios de Google en 14 unidades escolares y entrevistas semiestructuradas a 14 educadores. El análisis de los datos fue cualitativo, a partir de tres ejes de observación: seguridad alimentaria y nutricional, prácticas pedagógicas e involucramiento de la comunidad escolar en las actividades. Los resultados mostraron que la gran mayoría de las escuelas de Araranguá están involucradas en proyectos de Educación Alimentaria y Nutricional. Sin embargo, los educadores enfrentan desafíos sociales y culturales coloniales y los resultados demostraron ser más efectivos con la participación de la comunidad escolar.

Palabras clave: educación alimentaria y nutricional; seguridad alimentaria y nutricional; colonialidad alimentaria; participación comunitaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das escolas estaduais araranguenses.....	68
Figura 2 - Refeição servida na Escola 1.....	80
Figura 3 - Atividade de incentivo ao consumo da alimentação escolar realizada na Escola 1	83
Figura 4 - Imagem do pacote em que os alimentos da horta são enviados para as famílias da Escola 2	86
Figura 5 - Estratégias pedagógicas realizadas pelas professoras da Escola 3	88
Figura 6 - Horta escolar da Escola 4.....	89
Figura 7 - Estratégias pedagógicas realizadas pelas professoras da Escola 5	91
Figura 8 - Horta escolar da Escola 6.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Busca dos <i>kits</i> de alimentação escolar fornecidos pelas escolas estaduais araranguenses no período pandêmico para famílias dos alunos	70
Gráfico 2 - Relatos de situações de insegurança alimentar vivenciadas pelas crianças e familiares para a equipe escolar.....	71
Gráfico 3 - Incentivo ao consumo alimentar das refeições fornecidas pelo PNAE.....	73
Gráfico 4 - Sobre a participação dos alunos na horta escolar	74

LISTA DE SIGLAS

AMESC – Associação de Municípios do Extremo Sul Catarinense
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CECANEs – Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar
CEMADEN – Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais
CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FIDA – Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola
FISI – Fundo Internacional de Socorro à Infância
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MST – Movimento dos Sem-Terra
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
PAM – Programa Alimentar Mundial
PAT – Programa de Alimentação do Trabalhador
PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar
PNAN – Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNIAM – Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno
PRONAN – Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SISAN – Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SISVAN – Sistema Integrado de Vigilância Alimentar e Nutricional
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

WFP – Programa Mundial de Alimentos

WHO – *World Health Organization*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	DIÁRIO DE UMA FAVELADA: EPÍGRAFES.....	17
1.2	EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: A ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO.....	19
1.3	OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	24
2	DESIGUALDADES SOCIAIS E REGIONAIS ASSOCIADAS À INSEGURANÇA ALIMENTAR: AGRAVOS NO SUL GLOBAL.....	29
2.1	INSEGURANÇA ALIMENTAR: DEBATES GLOBAIS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	32
2.2	REFLEXOS DA COLONIALIDADE NO ESTADO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E DA NUTRIÇÃO NO MUNDO	35
2.3	CRISE GERAL GLOBAL: PANORAMA CONTEMPORÂNEO E OS REFLEXOS NA AMÉRICA LATINA	43
3	QUE LANCHE TEM HOJE? A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DIANTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E INSEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL.....	50
3.1	DESIGUALDADES SOCIAIS E ALIMENTARES: PREJUÍZOS À APRENDIZAGEM.....	52
3.2	PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE): AVANÇOS E RETROCESSOS.....	57
3.3	EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: DIRETRIZES PARA AS ESCOLAS	60
4	COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS: MAPEAMENTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ARARANGUÁ	67
4.1	DO PERFIL DE SEGURANÇA ALIMENTAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ARARANGUÁ.....	69
4.2	PROJETOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ARARANGUÁ	72
5	COMER... COMER... INCENTIVADORAS DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS.....	75

5.1	CRIANÇA QUE VEM COM FOME, VEM PARA COMER: UM OLHAR EDUCACIONAL PARA A INSEGURANÇA ALIMENTAR.....	77
5.2	AS CRIANÇAS LEVAM A SÉRIO: O IMPACTO DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL.....	82
5.3	A FAMÍLIA ESTÁ INTEIRADA DO QUE É O LANCHE DA ESCOLA: SIGNIFICADO DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108
	APÊNDICE B - Consentimento de Participação	111
	APÊNDICE C – Segurança Alimentar e Nutricional: linha do tempo de políticas públicas e educacionais	112
	APÊNDICE D – Roteiro de questões do Formulário Google	114
	APÊNDICE E – Roteiro da conversa com as professoras	117



Imagem Sidney Amaral: artista plástico e visual brasileiro.

1 INTRODUÇÃO

“[...] Achei um cará no lixo, uma batata doce e uma batata solsa. Cheguei na favela os meus meninos estavam roendo um pedaço de pão duro” [sic] (Carolina Maria de Jesus, 2014).

As memórias afetivas da alimentação escolar remetem-me aos alimentos pré-prontos que eram servidos na escola em que completei o Ensino Fundamental. Dona Ida, merendeira e mãe de minha amiga de turma, preparava e servia com muito zelo, e eu consumia nos dias das minhas refeições preferidas: sopa de feijão, salada de frutas e o leite sabor artificial de morango. Se, para mim, o alimento era um prazer, para outras crianças era necessidade. Recordo com nitidez uma vizinha da escola que vinha nos recreios com um pote de margarina, pegava comida e ia embora.

Ainda na minha infância, meu avô entregava peixe no mercado da cidade e um dia por semana chegava em casa com o calhambeque carregado de diversidade de frutas e verduras que o mercado descartaria, a maioria em boa qualidade, um pouco nós consumíamos e uma parte o vô doava para pessoas da comunidade. Eu não tinha dimensão da complexidade do problema, nunca faltou comida nos mercados, o que faltava era o recurso financeiro para as pessoas adquirirem os alimentos.

Ingressei no magistério no ano de 2006 como Assistente Técnica Pedagógica e atuo na Escola de Educação Básica Castro Alves em Araranguá-SC desde o ano de 2010. As dificuldades de aprendizagem de uma parcela de crianças que frequentam as escolas públicas em que trabalhei sempre me chamaram atenção.

Meu interesse pela alimentação escolar teve início no ano de 2016, quando fui incumbida na escola de supervisionar os recreios escolares e comecei a construir a observação de que a merenda escolar muito distante daquela da minha infância passou a ser uma fonte de nutrientes de melhor qualidade com refeições salgadas e lanches completos. Fato é que o Programa Merenda Escolar teve muitos progressos desde sua implementação na década de 1950 até consolidar-se como Programa Nacional de Alimentação Escolar nos moldes que se aplicam hoje.

Além de educadora licenciada e bacharel em História pela Unisul no ano de 2005 e em Pedagogia pela Uniasselvi em 2009, o interesse pelas formas de alimentação, culturas alimentares e necessidades nutricionais das crianças impulsionaram-me na busca de uma nova graduação em Nutrição em 2020 e a ingressar no mundo da pesquisa acadêmica no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisul de Tubarão no ano de 2022.

1.1 DIÁRIO DE UMA FAVELADA: EPÍGRAFES

“[...] Hoje eu fiz arroz e feijão e fritei ovos. Que alegria! Ao escrever isto vão pensar que no Brasil não há o que comer. Nós temos. Só que os preços nos impossibilita de adquirir” [sic](Carolina Maria de Jesus, 2014).

Escolhemos trazer, para iniciar nossos capítulos, trechos do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus, mulher negra, pobre e favelada, mãe de três filhos, catadora e escritora. Na obra autobiográfica, publicada em 1960, Carolina dá voz a um povo invisibilizado. Souza (2009) traz o conceito de ralé brasileira para nos provocar a entender quem são essas pessoas que não atendem às demandas do mercado e por isso tornam-se meros "corpos".

Em quase todas as páginas de seu famoso diário a autora relata uma vida de angústias de quem levanta todos os dias sem a certeza de que haverá o que comer e de como irá alimentar os seus filhos. O que move essa mulher a carregar todos os dias quilos de papel pela cidade não é a força física, mas a busca pela sobrevivência diária. Com isso Carolina nos mostra o que Souza (2009, p. 24) afirma ser hoje: “[...] nossa verdadeira ‘luta de classes’ intestina, cotidiana, invisível e silenciosa”.

O que revela a autora com sua sensibilidade é que a sua fome é sentida na pele, e que é reflexo de escolhas políticas e de interesses capitalistas. O alimento que poderia matar a fome de milhões acaba no lixo. “[...] a fome é o que se sente na dor do corpo como o resultado de conflitos e decisões políticas em determinadas circunstâncias históricas”(Almeida, 2022, p.13).

Carolina oscila em alguns momentos entre o medo de comer comida estragada dos lixos e o medo de morrer de fome, entre a esperança de conseguir uma vida melhor para os seus filhos por meio do estudo e da publicação de seus livros ou pensamentos de suicídio. Freire (2020, p. 59) propõe aos educadores uma intervenção competente e democrática nestas situações dramáticas em que os grupos populares parecem demitidos da vida. “Expropriados e demitidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada.”

Azevedo (2022) apresenta o problema da fome brasileira como um reflexo da colonialidade, o que ela chama de colonialidade alimentar. Carolina narra o medo de morrer de fome. Seu medo é tão real e pungente que atormenta o leitor mais sensível. “Quem não tem comida padece do medo mais antigo que a humanidade conhece: o medo de morrer de fome, causado pelo desejo de poder e de controle sobre outros seres humanos” (Azevedo, 2022, p. 312).

Por meio de Carolina podemos sentir que a fome não pode ser representada pelos números, mas por pessoas que sofrem com a frieza desse capitalismo colonial e racial brasileiro. A monocultura é colonial. A expropriação dos saberes alimentares tradicionais é colonial. A cor da fome no Brasil é colonial. As decisões políticas que agravam a fome são coloniais. A autora do “Quarto de despejo” é dona de uma sapiência que observa e relata isso nas linhas do seu diário, quando em algumas passagens fala dos interesses eleitoreiros. Para Carolina, os políticos se aproveitam da fome para se eleger, prometem erradicar a pobreza e conquistam o voto das pessoas que carecem do básico para sobreviverem.

Carolina expõe que a comida é um espetáculo na mesa do favelado: arroz e feijão não estão ao alcance do pobre. Nos sonhos da Carolina, “residir numa casa ‘residível’”, sentar na mesa e comer bife, pão com manteiga, batata frita e salada é um sonho triste, porque ao acordar não tem o que comer. “Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado” (Jesus, 2014).

A chuva coincide com as lágrimas do pobre que não pode sair para trabalhar e não vai ter o que colocar na mesa. E por que a fome tem cor no Brasil? Carolina afirma: “Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia.”

Freire nos propõe “esperançar”. Carolina pratica o “esperançar” ao acreditar num futuro melhor para seus filhos, ao afirmar que: “Hoje o sol não saiu. O dia está triste igual a minha alma. Deixei o João fechado estudando. Disse-lhe que o homem que erra está vacinado na opinião pública” (Jesus, 2014). A autora sustenta sua esperança em uma educação que transforme a vida das pessoas simples como ela.

Partindo desse olhar sobre o texto de Carolina, buscamos um referencial teórico decolonial em autoras e autores latino-americanos que reflitam sobre a Colonialidade do Poder e seus reflexos no aprofundamento das desigualdades sociais ainda tão presentes na contemporaneidade.

Nossa ambição é por uma educação transformadora. Que nosso trabalho sensibilize as educadoras a olharem para as crianças com a compreensão de que quem chega à escola mal-alimentada já está em desvantagem de aprendizagem. Atualmente no Brasil cerca de 33 milhões de *Carolinas* passam fome e outros 125 milhões sofrem de algum grau de insegurança alimentar. Que possamos olhar para o lado e ver, e esperançar, e transformar.

1.2 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: A ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

“Eu estou contente com os meus filhos alfabetizados. Compreendem tudo. O José Carlos disse que vai ser um homem distinto e que eu vou tratá-lo de Seu José” (Carolina Maria de Jesus, 2014).

A oferta de alimentos saudáveis na infância e o início de uma Educação Alimentar e Nutricional é essencial para que crianças em idade escolar aprendam a comer os nutrientes essenciais para seu crescimento físico e desenvolvimento cognitivo adequados. No entanto, o *Relatório de Segurança Alimentar e Nutricional Mundial*, produzido pela FAO, FIDA, UNICEF, PAM, WHO (2021)¹, aponta um crescimento no número de famílias que sofrem com insegurança alimentar e nutricional no mundo, especialmente em países da América Latina, desde a pandemia da Covid-19. Essa realidade refletida no Brasil destaca a responsabilidade do Programa Nacional de Alimentação Escolar no enfrentamento das situações de insegurança alimentar de crianças e adolescentes.

As políticas públicas de fornecimento de merenda escolar, compra de alimentos da agricultura familiar e projetos de Educação Alimentar e Nutricional aplicados nas escolas visam a contemplar o direito fundamental do ser humano à alimentação adequada, bem como atender ao disposto no Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN).

Assim como a ingestão adequada de nutrientes é benéfica ao bom desenvolvimento das crianças, a falta de nutrientes ocasionada por uma dieta composta de alimentos ricos em gorduras, açúcares e sódio ou pela escassez alimentar é o causador de diversas doenças crônicas como: hipertensão, obesidade e desnutrição. Dessa forma, a segurança alimentar e nutricional constitui a garantia de uma alimentação adequada tanto do ponto de vista quantitativo (quantidade de calorias necessárias para a garantia da redução da fome), quanto qualitativo (que garanta uma alimentação adequada do ponto de vista da variedade de nutrientes e da redução da obesidade e doenças crônicas não transmissíveis).

Aspectos da segurança alimentar e nutricional vêm sendo debatidos mundialmente, a partir da década de 1920 após o término da Primeira Guerra Mundial, na perspectiva de reduzir e mesmo extinguir as situações de fome e escassez de alimentos.

¹Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa Alimentar Mundial (PAM), World Health Organization (WHO).

Contudo, de acordo com relatório da FAO, FIDA, UNICEF, PAM, WHO (2021), a prevalência de insegurança alimentar moderada e grave, que aumentava lentamente desde 2014, teve um aumento drástico no ano de 2020 com o fenômeno da pandemia da Covid-19. O relatório aponta que uma em cada três pessoas não teve acesso à alimentação adequada no ano de 2020.

Entre os fatores que interferem na segurança alimentar e nutricional no mundo, podem-se destacar quatro considerados centrais ao problema: regiões afetadas por conflito ou violências; variabilidade e extremos climáticos; desaceleração econômica e inexistência de dietas saudáveis acessíveis (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2021). Os dados de aumento da insegurança alimentar no mundo são alarmantes, especialmente na América Latina e Caribe, que teve um aumento de 9 pontos percentuais e na África com 5,4 pontos percentuais de aumento. Os dados do Relatório de Segurança Alimentar no Mundo 2020 mostraram ainda que quase 60% da população africana passou por situação de insegurança alimentar moderada ou grave em 2020; na América Latina e Caribe esse número chegou a 41% da população (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2021).

A fome e a desnutrição são problemas presentes em diversos países, atingindo muitas pessoas do Sul Global, inclusive no Brasil. Entre as décadas de 1940 a 1960, destacava-se a figura do brasileiro Josué de Castro no Brasil e internacionalmente por seus estudos sobre a fome. O autor mostrou que a fome é um fenômeno histórico, biológico e social. E ressalta que fatores políticos relacionados à produção e distribuição de alimentos, desigualdades sociais, políticas salariais, condições de qualidade de vida definem quem irá passar fome ou não (Almeida, 2022).

As discussões referentes à fome no Brasil, esvaziadas pelo período ditatorial, retomam força a partir da década de 1990, e no início dos anos 2000 incorporam o conceito de segurança alimentar e nutricional. Diversos programas voltados para segurança alimentar têm sido implementados, como os programas de transferência de renda; programas de suplementação de micronutrientes e programas de alimentação coletiva.

O PNAE é um dos programas de alimentação coletiva mais importantes para o combate às situações de insegurança alimentar das crianças brasileiras. De acordo com a Lei nº 11.947/2009, a alimentação escolar deverá ser saudável e adequada para as necessidades das crianças e respeitar a cultura, tradições e hábitos alimentares regionais, dessa forma a alimentação irá contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, influenciando inclusive em seu rendimento escolar (Brasil, 2009, p. 1).

Com o objetivo de explorar a literatura disponível sobre o PNAE e as possíveis contribuições para o enfrentamento de situações de insegurança alimentar e nutricional, realizamos uma revisão bibliográfica na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em abril de 2022, utilizando como descritores: Alimentação Escolar; Segurança Alimentar e Nutricional e Insegurança Alimentar e Nutricional. Incluímos teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 até 2021 e publicadas em língua portuguesa.

Encontramos para discussão quatro dissertações e uma tese que atenderam às demandas da busca: a tese intitulada “Padrões alimentares, participação em programas sociais e demais fatores associados à insegurança alimentar e nutricional de adolescentes de escolas públicas do município de Piracicaba, São Paulo”, defendida por Silvia Voci no ano de 2011; a dissertação “Qualidade nutricional dos cardápios em escolas públicas e alcance às metas do programa nacional de alimentação escolar em município do nordeste brasileiro”, que foi defendida pela autora Kátia Roseanny Silva Viana no ano de 2012; a dissertação “Programa de alimentação escolar: perfil dos beneficiários, qualidade e atuação de gestores e da comunidade de Guariba”, de Maria Julia de Miguel Amistá do ano de 2013; a dissertação “Avaliação do programa nacional de alimentação escolar e dos fatores associados à situação de (In)segurança alimentar e nutricional em crianças”, defendida no ano de 2016 por Naruna Pereira Rocha e do ano de 2017, da autora Luciana Araújo Marques, a dissertação intitulada “Apoio técnico e operacional à execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): uma análise da atuação do CECANE/UFOP no estado de Minas Gerais”. Da análise dessas pesquisas construímos um resumo ampliado com o título: Alimentação Escolar e as Possíveis Contribuições para a Redução das Situações de Insegurança Alimentar dos Alunos, que submetemos e apresentamos na XIV Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - Sul em outubro de 2022, também publicado nos anais do evento.

Em setembro de 2022 ampliamos a busca, com os mesmos descritores, para a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), onde encontramos três artigos relacionados ao tema de nosso interesse. Os trabalhos são: “Excesso de peso entre adolescentes em zona rural e a alimentação escolar oferecida”, das autoras: Mariana Simões Barros, Vania Mattos Fonseca, Maria Dalva Barbosa Baker Meio e Célia Regina Chaves, publicado no ano de 2013 na revista Saúde Coletiva; “Perspectivas de segurança alimentar e nutricional no Quilombo de Tijuacu, Brasil: a produção da agricultura familiar para a alimentação escolar”, das autoras: Andreia Santos Carvalho e Denise Oliveira Silva, publicado em 2014 na revista Comunicação, Saúde e Educação e “Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19”, escrito por Ana Laura Benevenuto de

Amorim, José Raimundo Sousa Ribeiro Júnior e Daniel Henrique Bandoni, publicado em 2020 na revista *Administração Pública*.

Todas as pesquisas investigadas apontaram para a contribuição considerável do PNAE na melhoria da segurança alimentar das crianças e na importância da sua abrangência. As causas mais relatadas pelas autoras sobre a insegurança alimentar e nutricional foram a baixa renda das famílias ou sobrepeso e obesidade por alimentação inadequada.

Além do fornecimento da merenda escolar, o PNAE propõe mais duas frentes de enfrentamento da insegurança alimentar, uma é o fortalecimento da agricultura familiar com a aquisição de pelo menos 30% de alimentos desta fonte de agricultura e outra é a implementação de ações de Educação Alimentar e Nutricional. Quanto ao fornecimento da merenda, as autoras analisam que o programa vem alcançando resultados positivos.

Contudo, quatro das pesquisas encontradas apontam para a importância das abordagens educacionais do programa no enfrentamento de situações de insegurança alimentar e nutricional (Amistá, 2013; Voci, 2011; Rocha, 2016; Viana, 2012). Nesse sentido:

Aponta-se como sugestão de intervenção a inserção de trabalhos educativos, engajados nos currículos pedagógicos, em conformidade com as faixas etárias e principalmente com envolvimento da comunidade escolar, objetivando a construção do hábito alimentar saudável e favorecendo as escolhas alimentares (Viana, 2012, p. 47).

As quatro dissertações e a tese foram desenvolvidas em programas de pós-graduação na área da saúde e apenas um dos artigos foi publicado em revista ligada à área da educação, demonstrando a necessidade de ampliarmos essa discussão para pesquisas educacionais, principalmente na região Sul do país, onde não encontramos pesquisas relacionadas aos descritores utilizados na busca.

Além disso, Amorim, Ribeiro Júnior e Bandoni (2020) destacam que, com os agravamentos da insegurança alimentar no Brasil após a pandemia da COVID-19, o PNAE é ainda mais essencial para muitas crianças. O programa atende cerca de 40 milhões de estudantes em todo o território nacional.

A partir desses levantamentos de dados, reconhecemos a demanda por pesquisas que abordem, além do consumo da alimentação escolar, as formas de Educação Alimentar e Nutricional previstas pelo PNAE implementadas pelas escolas, especialmente na região Sul do país. Pois se o fornecimento da alimentação escolar é importante para a manutenção da quantidade e qualidade da alimentação das crianças, como afirmam as autoras consultadas, a Educação Alimentar e Nutricional é aliada na formação pedagógica das crianças ao reconhecer

os alimentos seguros e saudáveis que potencializam a aprendizagem e concentração. Além disso, a Educação Alimentar e Nutricional escolar pode auxiliar na prevenção ou redução da obesidade infantil. Para Voci (2011), a escola, como espaço decisivo nas diferentes práticas alimentares de situações de (in)segurança alimentar, deve ser melhor aproveitada para ações de educação nutricional, promoção à saúde e participação social.

Nossa prática pedagógica permite predizermos que existem projetos de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Neste sentido, com esta pesquisa intentamos responder ao questionamento: quais as possíveis contribuições da Educação Alimentar e Nutricional na rede estadual de ensino para a redução das situações de insegurança alimentar de crianças araranguenses?

Nossa hipótese é que os projetos de Educação Alimentar e Nutricional pautados no PNAE possuem potencial de impacto nas situações de insegurança alimentar e nutricional das crianças e adolescentes da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina e podem vir a contribuir para a garantia do direito à aprendizagem.

Propomos como objetivo geral: analisar as possíveis contribuições da Educação Alimentar e Nutricional na rede estadual de ensino para a redução das situações de insegurança alimentar que possam garantir o direito de aprendizagem no município de Araranguá-SC. E como objetivos específicos, procuramos: debater Educação Alimentar e Nutricional e segurança alimentar no mundo contemporâneo e no Brasil; explorar os reflexos da colonialidade do poder nas situações de desigualdades sociais e regionais, especialmente na América Latina; conhecer as políticas públicas brasileiras que se operacionalizam via escola para o enfrentamento da insegurança alimentar; conhecer programas e projetos de Educação Alimentar e Nutricional implementados pelas escolas estaduais do município de Araranguá (SC).

Para analisarmos programas e projetos de Educação Alimentar e Nutricional na rede estadual de ensino e suas implicações na segurança alimentar das crianças, é importante conhecermos as situações de insegurança alimentar presentes no mundo contemporâneo e no Brasil, identificando algumas das causas e compreendendo como isso reflete nas escolas catarinenses.

1.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o país dos políticos açambarcadores [sic](Carolina Maria de Jesus, 2014).

Na intenção de debatermos os reflexos da colonialidade do poder nos saberes produzidos no Sul Global, propomos adotar uma perspectiva metodológica decolonial. Quijano (2019) indica que é necessário para rompermos com as estruturas coloniais de poder descolonizarmos as práticas sociais e as formas de produzir conhecimento.

Lander (2005) destaca a força hegemônica do pensamento neoliberal na produção de um pensamento histórico que evidencia o conhecimento como algo objetivo, científico e universal. Essa forma de pensar o conhecimento hierarquiza as sociedades como mais ou menos avançadas. Para Lander (2005, p. 8), “a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal”.

Contudo, o pensamento social latino-americano vem construindo alternativas de distanciamento desse pensamento eurocêntrico colonial, “[...] questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamentos, e a ideia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal” (Lander, 2005, p. 15).

Lander (2019) ressalta ainda que o atual momento histórico de crise dos padrões civilizatórios hegemônicos faz-se urgente diante da diversidade e multiplicidade de culturas, formas de conhecer, pensar e viver.

Nesse sentido, Palermo (2014) apresenta alguns aspectos a serem observados em estudos decoloniais. Para a autora, em primeiro lugar devemos aproximar nossas “práticas teórico-discursivas” das “práticas socio-pedagógicas”, em outras palavras, reduzir a distância entre o discurso e a ação.

Devido à multiculturalidade existente nos países do Sul Global, de onde se propõem estudos decoloniais, não é possível que haja uma única forma de fazer pesquisa e de construir conhecimento. Palermo (2014) levanta algumas questões a serem consideradas na produção acadêmica: para a autora devemos conhecer nosso “lugar de enunciação” e assumir nossa posição na “matriz colonial de poder”, a partir da compreensão de nossa herança colonial propor

formas de produzir conhecimento que interajam com o momento presente nos cenários atuais de colonialidade.

Para a construção do conhecimento sobre esse "lugar de enunciação", iniciamos com um debate sobre questões de segurança alimentar no mundo e no Brasil, tratando sobre os reflexos da colonialidade e modernidade na constituição das desigualdades sociais que afetam mais drasticamente os países do Sul Global. Nossa premissa de análise parte do conceito de colonialidade do poder, de Quijano (2019, p. 104, tradução nossa), que afirma que “[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram qualificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais’, segundo os momentos, os agentes e as populações envolvidas”. Essas formas de discriminação auxiliaram na constituição do imaginário de superioridade dos dominadores sobre os dominados e nas diferentes formas de exploração estabelecidas nessa relação. O enriquecimento dos países colonizadores, pautado na exploração de recursos naturais e mão de obra escrava nos países colonizados, gerou uma herança colonial de problemas sociais graves ainda não superados, especialmente da América do Sul e África (Quijano, 2019).

Ao compreendermos os reflexos históricos que produzem o agravamento das desigualdades sociais no Sul Global e como isso afeta a segurança alimentar e nutricional brasileira, logramos instigar discussões sobre as políticas públicas de enfrentamento desse problema a partir do século XX e da implementação do PNAE nesse contexto. Para isso, realizamos uma pesquisa básica com objetivo exploratório e utilizamos como base de procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental².

Para refletirmos sobre como as teorias refletem na prática educacional, realizamos um estudo de campo, dividido em duas etapas: aplicação de formulário para levantamento de dados e mapeamento das escolas com projetos e segunda etapa com entrevistas semiestruturadas com educadoras para aprofundamento das discussões. Ao realizarmos uma pesquisa com pessoas, educadoras das escolas estaduais do município de Araranguá-SC, é essencial que elas sejam sujeitos da pesquisa, “não se trata de absorver os ‘outros’, de apropriar-se de seus saberes, mas de aprender a pensar com os outros, em seus lugares, em suas lógicas que, por ser-lhes próprias, dão melhores respostas do que a que elabora o aparato institucional dentro de seus muros” (Palermo, 2014, p. 86, tradução nossa).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tendo aprovação com o Parecer nº 5.980.917. O Termo de Compromisso Livre e

² No Apêndice C, disponibilizamos uma linha do tempo sobre políticas públicas e educacionais que discutem a segurança alimentar e nutricional.

Esclarecido (TCLE), aprovado pelo comitê, foi apresentado para o aceite às convidadas para sua anuência por meio do e-mail fornecido pelas especialistas pedagógicas das escolas ou pessoas que elas indicaram.

No primeiro momento da coleta de dados aplicamos um questionário padrão com formulário em Google Forms enviado por e-mail para as 15 unidades escolares da rede pública estadual de ensino do município de Araranguá-SC. Os convites para participação desta fase da pesquisa foram feitos individualmente para cada participante, mantendo a confidencialidade. Para o primeiro contato com as escolas, selecionamos uma profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico de cada uma das 15 unidades escolares, obtivemos os números de telefones por meio de grupo de WhatsApp administrado pela Coordenadoria Regional de Educação da região. Por telefone explicamos como seria a aplicação da pesquisa e solicitamos o e-mail da escola. Das 15 escolas estaduais araranguenses, 14 disponibilizaram o e-mail da escola para participação na pesquisa e obtivemos 12 respostas ao formulário. Para alcançarmos esse número de correspondência na nossa pesquisa, mantivemos contato com a coordenação pedagógica de cada escola para tirarmos eventuais dúvidas que pudessem aparecer, realçando a importância de cada escola participante para nossos resultados finais³.

Com esse levantamento de dados mapeamos as escolas que possuem projetos em andamento e agendamos visitas às escolas onde realizamos entrevista semiestruturada com educadoras das escolas que aceitaram participar da pesquisa. Das 12 escolas que responderam ao formulário, nove manifestaram interesse em participar das entrevistas presenciais. Realizamos contato com as coordenadoras pedagógicas ou direção das unidades e agendamos as datas das entrevistas. Nosso objetivo com esta etapa foi conhecer as experiências das educadoras que atuam diretamente com projetos de Educação Alimentar e Nutricional, portanto deixamos aberta para a unidade escolar a possibilidade de conversarmos com quantas educadoras tivessem prontidão para nos atender. Assim sendo, alcançamos 11 professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental, 1 professora de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental, 1 professor de laboratório e 1 professora de Inglês readaptada de seis unidades escolares. As perguntas preestabelecidas serviram para guiar nossos diálogos, mas procuramos deixar as participantes à vontade para narrar suas experiências.

As conversas foram conduzidas com direcionamento de três eixos de observação: segurança alimentar e nutricional, práticas pedagógicas e envolvimento da comunidade escolar nas atividades. Nestes momentos de interação pretendemos conhecer os diferentes espaços em

³ No apêndice D está disponível o roteiro de questões utilizadas no formulário. E no capítulo 4 apresentamos um detalhamento maior da estrutura e análise do formulário.

que se concretizam as práticas educacionais. Compreendemos que durante a conversa, e de acordo com o lugar de enunciação das educadoras, suas memórias sociais, culturais e pessoais surgiram enunciadas em suas individualidades. Para os registros utilizamos papel e caneta para identificação das escolas e participantes e gravação de áudio para as entrevistas. Apenas uma participante não autorizou a gravação de áudio e utilizamos papel e caneta para o registro desta conversa⁴. Para registro de imagens pedimos autorização para fotografar as hortas escolares e atividades de sala de aula na escola em que havia, algumas professoras enviaram imagens de atividades pedagógicas que já haviam realizado. Seleccionamos para utilizarmos nesta dissertação apenas imagens que mantenham a confidencialidade da escola. As imagens serão utilizadas como forma de ilustrarmos o trabalho realizado pelas educadoras.

Na análise das pesquisas de campo deixamos vir à tona, a partir das narrativas pessoais, as respostas de nosso questionamento, estabelecendo as relações necessárias entre a Educação Alimentar e Nutricional e a segurança alimentar e nutricional.

Nossa dissertação estará dividida em seis capítulos, sendo esta introdução o capítulo primeiro. No segundo capítulo desenvolvemos a temática: Desigualdades sociais e regionais associadas à insegurança alimentar: agravos no Sul Global. Iniciamos esse capítulo situando nosso lugar de fala e ampliando o olhar para a relação entre a modernidade/colonialidade e a fome e insegurança alimentar no Sul Global, ambientando essa discussão na atual conjuntura global de crise geral, especialmente na crise das democracias liberais.

No terceiro capítulo abordamos o tema: Que lanche tem hoje? A escola pública brasileira diante das desigualdades sociais e insegurança alimentar e nutricional. Iniciamos apresentando um panorama das políticas públicas de enfrentamento da insegurança alimentar e nutricional brasileira, com uma abordagem histórica das mudanças ocorridas no PNAE. Por último, apresentamos a Educação Alimentar e Nutricional.

No quarto capítulo: Comida na mesa e caderno nas mãos: mapeamento de projetos de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas estaduais do município de Araranguá, apresentamos nossos resultados e discussões coletadas com o formulário *on-line*. Neste capítulo, além de conhecermos as escolas estaduais do município de Araranguá-SC que aplicam projetos de Educação Alimentar e Nutricional, pontuamos questões relacionadas à insegurança alimentar dos alunos e o PNAE frente a essas situações e estabelecemos os eixos de discussão para a próxima etapa da coleta de dados.

⁴ No Apêndice E está disponível o roteiro da conversa com as professoras. E no capítulo 5 apresentamos um detalhamento maior da realização das entrevistas, transcrição e análise dos resultados.

No quinto capítulo: Comer... Comer... Incentivadoras da alimentação saudável: compartilhando experiências, exibiremos nossas análises e discussões que partirão de nossas entrevistas e interações com os projetos e atividades de Educação Alimentar e Nutricional. O capítulo está dividido em três seções, sendo a primeira seção um olhar das educadoras sobre a insegurança alimentar das crianças; a segunda seção sobre as características e resultados dos projetos e a terceira seção busca relacionar o envolvimento da comunidade escolar com os projetos. O sexto capítulo encerra nossas discussões com as considerações finais sobre todo o decorrer desta pesquisa e escrita.

Esperamos, ao final do compartilhamento de experiências das educadoras, apreender estratégias pedagógicas possíveis de enfrentamento à insegurança alimentar das crianças que venham a enriquecer nossa prática profissional em escolas públicas e que nos permitam ampliar a garantia de aprendizagem.

2 DESIGUALDADES SOCIAIS E REGIONAIS ASSOCIADAS À INSEGURANÇA ALIMENTAR: AGRAVOS NO SUL GLOBAL

“Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil?” (Carolina Maria de Jesus, 2014).

A região Sul do Brasil é destacada como uma das regiões com menores dificuldades de acesso a alimentos. Castro, J. (2022), ao elaborar um mapa das áreas alimentares do país, divide-o em três: Área de fome endêmica, Área de epidemia de fome e Área de subnutrição. De acordo com o autor, Santa Catarina está na área de subnutrição: “[...] é caracterizada por uma maior variedade de elementos componentes do seu regime alimentar e pelo consumo mais alto das verduras e das frutas” (Castro, J., 2022, p. 281). Dos fatores benéficos a essa situação, as condições favoráveis de solo e clima são decisivas para a produção abundante e diversidade dos recursos alimentares da região. Contudo, o autor ressalta a ocorrência de carências alimentares parciais, discretas ou ocultas, principalmente “[...] a carência de proteínas entre as crianças pobres dos grandes centros urbanos da região” (Castro, J., 2022, p. 283).

Araranguá é um dos 15 municípios que compõem a Associação de Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), onde características alimentares são bastante diversificadas e influenciadas pelas relações históricas das populações que formaram a região. Hobold (2005) relata a predominância de dois principais povos indígenas: Carijós e Xoklengs e relaciona a fixação dos Carijós na região com a abundância de recursos alimentares, como moluscos, peixes e crustáceos. Sobre os Xokleng, Lavina (2000) afirma que eram grupos nômades e que se deslocavam constantemente, alimentando-se de caça, coleta de frutas, mel e pinhão.

No entanto, Hobold (2005) lembra que nos fins do século 17 e início do século 18, apesar da região litorânea ser propícia à fixação de povos indígenas, eram poucos os indígenas encontrados nas praias do sul-catarinense. Lavina (2000, p. 73) explica que:

Os ataques vicentistas para a obtenção de mão de obra escrava para suas plantações parecem ter sido o principal motivo de despovoamento do litoral catarinense, já que os Carijós, em parte cristianizados e morando em aldeias próximas dos portos naturais, eram presas irresistíveis para estes primeiros colonos, pois as doenças europeias, resultando do convívio com o branco, causavam grande mortandade entre os índios escravizados e tornavam muito alta a rotatividade de mão-de-obra escrava.

Desta forma, mesmo não constituindo uma região de monoculturas latifundiárias, os povos indígenas que viviam no litoral araranguense eram caçados e levados para servirem de mão de obra escrava nas plantações de cana-de-açúcar paulista.

Quando iniciou a imigração europeia do século 19 eram poucos os povos indígenas que ainda resistiam na região e passaram a ser chamados vulgarmente de bugres (Hobold, 2005). Com a expansão cada vez maior dos colonos, os povos indígenas ficaram “sem saída aos poucos [tiveram] que recuar, num território cada vez mais reduzido e iniciar a disputa pela demarcação de áreas, que seriam chamadas de ‘reserva’” (Hobold, 2005, p. 37).

Os grupos que foram chegando durante o século 19 eram alemães, italianos e açorianos, sendo responsáveis por pequenas produções agrícolas e plantações de multiculturas alimentares (Hobold, 2005). No século 20 as propriedades de grupos familiares na região eram responsáveis pelo cultivo de arroz, fumo, mandioca, milho, feijão, cana-de-açúcar, frutas como: laranja, melancia, bergamota, maracujá, abacate, caqui, hortaliças. Essas pequenas propriedades, além de seus cultivos específicos, costumam ter interações diversificadas com pecuária, avicultura, suinocultura, apicultura, florestamentos, olericultura, fruticultura e viticultura (Hobold, 2005).

Em um país marcado pela colonialidade, como é o Brasil, não é de surpreender que os povos indígenas e negros sejam invisibilizados na história do sul-catarinense. “A invisibilidade sobre as populações negras tornou-se histórica; mesmo tendo sido o Brasil um país escravocrata, procura-se diluir essa imagem” (Sprícigo, 2007, p. 12). Na região de Araranguá, de acordo com Sprícigo (2007), apesar de poucos registros e estudos mostrarem a população escrava, ela estava presente em aproximadamente 31% das propriedades. “Todo o trabalho realizado para produzir farinha de mandioca, açúcar, aguardente, farinha de milho, eram realizados não apenas por mãos brancas dos senhores e seus familiares, mas por escravos, que, em quantidade significativa, se fazia presente em toda Freguesia” (Sprícigo, 2007, p. 73).

Quando pensamos em insegurança alimentar no Brasil, é importante pensarmos nessas questões raciais, pois, segundo o relatório II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil, de 2022, o racismo apresenta-se em diferentes contextos sociais, interferindo na garantia de direitos humanos relacionados à alimentação. “6 de cada 10 domicílios cujos responsáveis se identificavam como pretos ou pardos viviam em algum grau de IA [insegurança alimentar], enquanto nos domicílios cujos responsáveis eram de raça/cor de pele branca autorreferida mais de 50,0% tinham SA [segurança alimentar] garantida” (RedePenssan, 2022, p. 51).

Apesar da região Sul do país ser identificada como a região com menor incidência de insegurança alimentar atualmente, o II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no

Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil (RedePenssan, 2022) demonstra ainda que 5,1% das pessoas nessa região sofrem com insegurança alimentar leve e 19,3% apresentam quadro de insegurança alimentar moderada ou grave e que 25% das pessoas não conseguiram realizar as três principais refeições diárias (café da manhã, almoço e jantar) no último ano.

Se expandirmos nosso olhar para o mapa da pobreza e da fome no mundo, é possível identificar as regiões ao Sul Global como as mais críticas no acesso a recursos alimentares, saneamento básico e onde se encontram as maiores dificuldades de superação de crises climáticas, guerras e pandemias como vivenciamos atualmente e é nesse contexto que se encontra o Brasil, com 24,3% da população em insegurança alimentar moderada ou grave (RedePenssan, 2022).

A crise mundial de acesso aos alimentos seguros e em quantidade necessárias para manutenção da saúde de diversas pessoas em todo o mundo, tendo as manifestações mais graves de insegurança alimentar em países da África e América Latina, enquanto afeta pouco a segurança alimentar na Europa e América do Norte, levanta alguns questionamentos sobre como esses problemas de ordem mundial atingem de maneira desigual todos os países.

A Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio de agências especializadas como a FAO e a Organização Mundial de Saúde (OMS), atua com ajudas humanitárias e sociais que são insuficientes e/ou ineficazes no real controle do problema, visto que as origens da pobreza são múltiplas e as ações internacionais trabalham sobre as consequências dos problemas, não atingindo as causas mais profundas.

Este capítulo tem como objetivo debater as raízes históricas da insegurança alimentar global, oferecendo um panorama contemporâneo da crise geral do capitalismo. Neste panorama, utilizamos o conceito de colonialidade do poder, que compreende as relações intrínsecas entre modernidade e colonialidade. Nossa discussão indica que mazelas como a pobreza, a miséria e a fome afetam de forma mais dura os países do Sul Global.

Na primeira seção abordaremos um panorama contemporâneo da crise geral global do sistema capitalista, relacionando-o aos reflexos da crise na economia e política latino-americana. Observaremos algumas discussões mundiais sobre a insegurança alimentar e algumas interferências das organizações internacionais nas situações de insegurança alimentar nos países do Sul Global.

A segunda seção analisa as raízes históricas das desigualdades globais e da fome no mundo, as relações da modernidade e colonialidade com a mundialização do sistema capitalista, a constituição da América Latina e o surgimento das relações de colonialidade de poder forjados pelas relações de exploração do trabalho, de gênero e de raça e de que forma essas estruturas

de poder e a expansão do capitalismo afetam os povos do Sul Global. Como ilustração para o nosso debate, analisamos relatórios de insegurança alimentar mundial de 2021 e 2022 produzidos pela FAO, FIDA, UNICEF, PAM, WHO, que mostram os agravamentos da insegurança alimentar causados pela pandemia da Covid-19.

Na terceira seção trataremos de ações globais e nacionais de enfrentamento à insegurança alimentar e introduziremos a Política Nacional de Alimentação Escolar como uma das políticas públicas nacionais de impacto na segurança alimentar das crianças em idade escolar.

2.1 INSEGURANÇA ALIMENTAR: DEBATES GLOBAIS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Quando passei perto da fábrica vi vários tomates. Ia pegar quando vi o gerente. Não aproximei porque ele não gosta que pega. Quando descarregam os caminhões os tomates caem no solo e quando os caminhões saem esmaga-os. Mas a humanidade é assim. Prefere vê estragar do que deixar seus semelhantes aproveitar. Quando ele afastou-se fui pegar uns tomates [sic] (Carolina Maria de Jesus, 2014).

Quando falamos em insegurança alimentar, o primeiro conceito que nos vem à mente é o de fome. A fome pode ser caracterizada como fome global ou fome parcial. Enquanto a primeira corresponde a “[...] um fenômeno quantitativo, que pode ser definido como a incapacidade da alimentação diária fornecer um total calórico correspondente ao gasto energético realizado pelo trabalho do organismo [...]” (Abramovay, 1985, p. 13), a segunda “[...] ocorre quando qualquer destas substâncias vitais está ausente da alimentação, ou quando, embora estejam todas presentes, aparecem numa quantidade inadequada” (Abramovay, 1985, p. 15).

Uma questão que podemos levantar em relação a esse conceito é a razão de tantas pessoas ainda permanecerem em situação de insegurança alimentar e fome no mundo, enquanto um outro grupo de pessoas ostenta fartura e por vezes mesmo desperdício. “Estima-se que entre 702 e 828 milhões de pessoas no mundo (ou seja, entre 8,9% e 10,5% da população mundial) passaram fome em 2021” (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022, tradução nossa).

Abramovay (1985) aponta a fome como um problema social, pois ao alcançar uma proporção de grandes grupos humanos, ela torna doente a sociedade como um todo. Contrariando o debate malthusiano de que a fome seria uma catástrofe causada pela explosão demográfica e pela falta de alimentos para todos, o autor afirma que a produção de alimentos

mundial é suficiente para proporcionar uma dieta adequada para todas as pessoas e que o problema consiste em dinheiro para adquirir esses alimentos. Tratar da temática fome como um problema de ordem mundial e social é, de acordo com Castro, J. (2022), um dos tabus da nossa civilização. Problemas como guerra, calamidades e epidemias sempre foram tratados sem dar especial atenção aos resultados desses problemas nas condições alimentares das pessoas. Existe um silenciamento dessa questão que, para o autor, justifica-se por fundamentos morais que relacionam a fome com instintos primários que são frequentemente negados por uma sociedade racionalista que “[...] procura por todos os meios impor o predomínio da razão sobre o dos instintos na conduta humana” (Castro, J., 2022, p. 19).

Além das ditas questões morais, os interesses econômicos contribuíram para esse silenciamento. “É que ao imperialismo econômico e ao comércio internacional a serviço deste interessava que a produção, a distribuição e o consumo dos produtos alimentares continuassem a se processar indefinidamente como fenômenos exclusivamente econômicos” (Castro, J., 2022, p. 19).

Castro, J. (2022) relaciona as duas guerras mundiais e a Revolução Russa com o enorme crescimento da fome no mundo e conseqüentemente com o início das discussões desse problema. Foi após o término da Segunda Guerra Mundial e com a criação da ONU e suas agências especializadas, como a FAO e a OMS, que o direito à alimentação adequada passou a ser pauta de discussões em âmbito mundial.

A ONU é uma organização internacional de natureza política que exerce atividades de caráter político-diplomático. Além da manutenção da paz e segurança internacional, exerce influência sobre diversas questões externas ou internas dos Estados-Membros.

Sua forma de ação é essencialmente preventiva. Assim, para o Estado, o fato de ser integrante da entidade exige a observância de certas normas de convívio internacional, que tendem a impedir a tomada de decisões militares externas ou mesmo de algumas decisões internas, por exemplo, na área dos direitos humanos, que venham a ferir os compromissos assumidos, sem a anuência prévia da organização internacional (Seitenfus, 2012, p. 29).

Abramovay (1985, p. 101) destaca que um dos objetivos das Nações Unidas é o estabelecimento da segurança alimentar no mundo. Neste âmbito de discussões internacionais, em consonância com a ONU, foi proclamada e adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 1948 a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que traz como artigo 25 a alimentação como um dos direitos fundamentais.

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle (ONU, 1948).

Seitenfus (2012) salienta ainda algumas ações humanitárias exercidas pelas agências especializadas da ONU, como a distribuição de produtos de primeira necessidade: alimentos, medicamentos e material sanitário organizada pela FAO.

Além da FAO, o Programa Mundial de Alimentos (WFP) é um órgão de apoio da ONU, que atualmente é a maior organização humanitária do mundo. Seu trabalho consiste em fornecer alimentos e outros tipos de assistência a pessoas vítimas de situações de emergência, como conflitos, secas, enchentes, terremotos, furacões, quebras de safra e pandemias e no desenvolvimento sustentável de combate à fome e promoção de segurança alimentar e nutricional em diversos países. Um dos seus focos é incentivar programas de alimentação escolar vinculados à agricultura familiar e nutrição (Nações Unidas Brasil, 2020).

Em 1974, a Conferência Mundial de Alimentação, promovida pela ONU, criou o Comitê de Segurança Alimentar Mundial que até hoje é a mais importante plataforma intergovernamental de segurança alimentar e nutricional (FAO, 2013).

Apesar dos fundamentos de trabalho de organização internacional e dos objetivos sociais, a situação de miséria e fome no mundo continua apresentando números bastante elevados. Seitenfus (2012) avalia que as decepções e o insucesso nas áreas sociais de atuação das Nações Unidas são demonstração de uma batalha perdida por essa organização. As riquezas e poder continuam nas mãos de alguns poucos países. As causas desses fracassos consistem em algumas razões.

O mal-entendido original ainda é presente: a ONU foi criada pelos vencedores da Segunda Guerra Mundial com o objetivo de controlar os vencidos, mas logo se viu paralisada em decorrência da disputa Leste-Oeste. Tanto Washington quanto Moscou perceberam que deveriam utilizar as Nações Unidas como palco suplementar para a sua atuação internacional, jamais como elemento cerceador de seu poder. Ora, o resto do mundo, sobretudo os países situados ao Sul, percebia a ONU como o incontornável caminho para a construção de um mundo mais equânime. Portanto, o realismo dos fortes, adicionado ao idílio e ingenuidade dos fracos, compôs a receita infalível para a cristalização da injustiça e a reiteração do fracasso (Seitenfus, 2012, p. 128).

Para Abramovay (1985, p. 102), “o alimento hoje é uma arma de poder, isto é, de imposição de vontades e interesses”. Ou seja, alguns poucos países ricos exercem um controle da produção e da venda de alimentos para a maioria dos países pobres, o que caracteriza uma dependência econômica e política destes. O autor ainda realça o quase monopólio dos EUA no

mercado mundial de alimentos básicos e a operação desse país em oferecer ajuda a países devastados após a Segunda Guerra Mundial com nítidos objetivos de transformar hábitos alimentares dos países que poderiam tornar-se consumidores de seus produtos passada a crise. “Mas além destes aspectos econômicos, a ajuda alimentar, apesar dos objetivos humanitários com que aparece, obedece claramente a critérios políticos” (Abramovay, 1985, p. 111).

2.2 REFLEXOS DA COLONIALIDADE NO ESTADO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E DA NUTRIÇÃO NO MUNDO

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não selecionou ninguém (Carolina Maria de Jesus, 2014).

De acordo com relatório apresentado em 2021, *O Estado da Segurança Alimentar e da Nutrição no Mundo 2021*, existem quatro fatores principais que interferem na segurança alimentar das pessoas no mundo, são eles: regiões afetadas por conflito ou violências; variabilidade e extremos climáticos; desaceleração econômica e inexistência de dietas saudáveis acessíveis (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2021).

O Relatório *O Estado da Segurança Alimentar e da Nutrição no Mundo 2022* aponta que os problemas foram ainda mais acentuados no ano de 2021. Além dos efeitos prolongados da pandemia da COVID-19, a guerra da Ucrânia também é apontada pelo relatório como evento agravante da fome no mundo. “Além disso, o aumento da frequência e intensidade de eventos climáticos extremos está provando ser um grande disruptor nas cadeias de abastecimento, especialmente em países de baixa renda” (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022, tradução nossa).

É importante destacar que os países em que a fome e a desnutrição aumentaram drasticamente nos últimos anos, pós-pandemia da Covid-19, são em sua maioria os países localizados nos continentes asiático, africano e latino-americano.

O maior aumento da insegurança alimentar moderada ou grave entre 2020 e 2021 foi observado na África, onde também se registrou a maior prevalência em ambos os níveis de gravidade. A insegurança alimentar moderada ou grave aumentou 1,9 pontos percentuais em um ano para 57,9%, e a insegurança alimentar grave aumentou 1 ponto percentual, o que significa que afetou quase uma em cada quatro pessoas na região em 2021. Estima-se que 322 milhões de africanos sofriam de insegurança alimentar grave, 21,5 milhões a mais que em 2020 e 58 milhões a mais que em 2019, antes da pandemia de COVID-19.

A segurança alimentar também continuou a piorar na América Latina e no Caribe, embora a deterioração tenha diminuído após um aumento relativamente acentuado em 2020. Em 2021, 40,6% da população sofria de insegurança alimentar moderada ou grave, um aumento de 1,1% desde 2020, que está dentro das margens de erro. A insegurança alimentar grave aumentou 1,4 pontos percentuais, para 14,2%, com um aumento de quase 10 milhões de pessoas a mais em um ano e quase 30 milhões a mais em relação a 2019 (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022, tradução nossa).

Abramovay (1985, p. 72) sustenta que essa distribuição do quadro da fome no mundo possui raízes históricas muito claras. “Se um dia lhe pedirem para traçar um mapa da fome no mundo, saiba que, para isso, você não encontrará nenhuma dificuldade: basta que você localize as regiões que foram objeto de dominação colonial (com exceção dos EUA) e seu mapa estará pronto com uns 90% de precisão.” Uma das principais características da agricultura implantada pelos colonizadores foi a monocultura de produtos que atendiam à demanda dos países colonizadores, o principal objetivo era pautado no enriquecimento do colonizador, e o consequente empobrecimento dos lugares colonizados vem perpetuando a fome mundial.

Em 2021 é perceptível que a prevalência da insegurança alimentar moderada e grave teve aumento mais significativo em regiões de exploração colonial. Os números que vinham aumentando lentamente nos últimos seis anos tiveram um pico entre 2019 e 2020 e continuaram aumentando em 2021. “De um total de 2,3 bilhões de pessoas com insegurança alimentar em 2021, metade (1,15 bilhão de pessoas) vivia na Ásia, mais de um terço (795 milhões) na África, cerca de 12% (268 milhões) na América Latina e no Caribe e quase 4% (89 milhões) na América do Norte e Europa” (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022, tradução nossa).

A insegurança alimentar e nutricional aparece como um reflexo dos problemas sociais e econômicos dessas populações. Como afirmado por Quijano (2004), países da América Latina vinham enfrentando enormes problemas relacionados ao desemprego e precarização das relações de trabalho. No ano de 2020, com os agravamentos causados pela Covid-19, as pessoas desempregadas e aquelas que tiveram redução de renda foram as mais atingidas pela falta de alimentos. Para Almeida (2022, p. 12):

[...] não são apenas desastres naturais, guerras ou condições geográficas que definem quem irá passar fome ou não. São também - e principalmente - fatores políticos, entre os quais se incluem estratégias de produção e distribuição de alimentos, sistemas de preços, divisões espaciais nas cidades, desigualdade social, políticas salariais, tradições culturais, sistemas de saúde, condições de habitação, meios de difusão ideológica, etc.

O relatório de 2022 aponta um grupo de pessoas mais vulneráveis à perda de emprego e redução de renda que foram afetadas pela crise econômica desencadeada pela pandemia da

COVID-19: mulheres, jovens, empregados pouco qualificados e trabalhadores do setor informal. A diferença de gênero em relação à insegurança alimentar demonstra como as mulheres são desproporcionalmente afetadas por crises de saúde e econômicas.

A lacuna crescente é especialmente evidente na América Latina e no Caribe, onde a diferença entre homens e mulheres foi de 11,3 pontos percentuais em 2021 contra 9,4 pontos percentuais em 2020, e na Ásia (4,4 pontos percentuais em 2021 contra 2,7 pontos percentuais no ano anterior) (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022, tradução nossa).

As crianças também são bastante atingidas pelas situações de insegurança alimentar. “Globalmente, em 2020, estima-se que 149 milhões de crianças com menos de cinco anos de idade (22%) sofram de déficit de crescimento, 45 milhões (6,7%) são desnutridas e 39 milhões (5,7%) têm excesso de peso” (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022, tradução nossa).

Para que as situações de insegurança alimentar sejam erradicadas é fundamental que as pessoas tenham uma alimentação adequada e saudável, “[...] acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios de variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis” (Brasil, 2015, p. 8). Contudo, no capitalismo a premissa da produção agrícola não é a satisfação das necessidades alimentares da população, mas sim a comercialização dos produtos. “Em outras palavras, quanto menor o mercado interno de um país, menores são as chances de que seu setor agrícola seja dinâmico, a menos que esse setor se volte justamente para o exterior” (Abramovay, 1985, p. 75). Almeida (2022, p. 13) também relaciona a questão da fome com a transformação do alimento em mercadoria no sistema capitalista: “Ora, se a comida é mercadoria, o que mais importa nela é seu valor de troca, e não seu valor nutricional.”

Questões como custo, que é o valor efetivo dos alimentos e acessibilidade, que é o custo em relação à renda das pessoas, acabam determinando as escolhas alimentares, visto que “o custo de uma dieta aumenta à medida que a qualidade da dieta aumenta, em todas as regiões e grupos de renda do país” (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2021, tradução nossa). Convém lembrar que o custo de uma dieta saudável é até cinco vezes maior do que o de uma dieta que atenda apenas às necessidades energéticas mínimas.

Embora todos os países do mundo tenham apresentado aumento no custo das dietas saudáveis entre os anos de 2017 e 2019, a acessibilidade ficou mais difícil para pessoas que vivem em países onde as desigualdades sociais e de renda são maiores. Cerca de 3 bilhões de pessoas no mundo não conseguiram pagar por uma dieta saudável no ano de 2019. “A região com maior custo de alimentação saudável em 2020 foi a América Latina e Caribe (US\$ 3,89

por pessoa por dia), seguida da Ásia (US\$ 3,72), África (US\$ 3,46), América do Norte e Europa (US\$ 3,19) e Oceania (US\$ 3,07)” (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022, tradução nossa).

Uma combinação do aumento do custo de uma dieta saudável com a redução da renda e desemprego na América Latina contribuiu para que essa fosse a região do mundo onde os problemas de acessibilidade mais cresceram. Famílias que possuem renda mais baixa utilizam um percentual maior de sua renda para garantia alimentar, por isso qualquer aumento no custo dos alimentos atinge de forma muito mais contundente essa parcela da população. “O maior aumento no número de pessoas que não podem pagar uma dieta saudável foi observado na América Latina e no Caribe (8,4%), que é em grande parte impulsionado por aumentos na América do Sul (14,3%)” (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2021, tradução nossa).

Alguns problemas que podem ser destacados como agravante da fome dos países colonizados são a subutilização das terras, a monocultura latifundiária, o alimento como mercadoria, o desperdício e a destinação da produção agrícola para a produção de rações animais que irão alimentar a fartura das pessoas do Norte Global (Abramovay, 1985).

Diante disso, a melhoria das condições alimentares no mundo envolve não apenas a questão da produção de alimentos, mas também as formas de fazer esse alimento chegar às mesas das pessoas que passam fome. “É preciso que, além da aquisição de meios que permitam a melhoria nos padrões de consumo das massas, os alimentos possam ser adquiridos por todos” (Abramovay, 1985, p. 99).

Mas se o problema da insegurança alimentar no mundo não tem relação com a quantidade de produção de alimentos e sim com as desigualdades sociais regionais, é importante compreendermos de que forma o sistema capitalista contribui para a perpetuação das diferenças nas possibilidades de acesso aos recursos alimentares.

Contrapondo-se a uma perspectiva racionalista de divisão histórica da humanidade, Quijano (2019) afirma que a América, a Modernidade e o capitalismo são três categorias da história que nasceram juntas, ou seja, a chegada dos europeus às terras que passariam a ser chamadas de América no século 15 permitiram a expansão do capitalismo e a consolidação do pensamento moderno, as três categorias juntas constituíram o padrão de poder que o autor chama de Colonialidade de poder. A América ofereceu espaço geográfico e os métodos de controle de trabalho que incluíram a destruição de povos indígenas e a importação de mão de obra escrava, que, juntamente com o controle de produtos e recursos, foi essencial para a expansão mundial do capitalismo (Quijano; Wallerstein, 2019, p. 136).

Antes do sistema mundial moderno, as formas étnicas de categorias de divisão dos povos (brancos, índios, negros, mestiços) não existiam. Essas categorias étnicas impostas pelos

dominadores com o tempo passaram a ser reforçadas e assumidas por todos os povos. "A insurreição política assumiu uma coloração étnica nas múltiplas revoltas de escravos africanos e indígenas americanos" (Quijano;Wallerstein, 2019, p. 139, tradução nossa).

De acordo com Quijano e Wallerstein (2019), na América Latina, nos séculos 19 e 20, o crescente racismo podia dissimular-se nos pretextos das hierarquias étnicas. Com a ascensão dos Estados Unidos no mercado mundial, o racismo necessitava de uma nova máscara e passou a aflorar o conceito de meritocracia, com uma falsa ideia de universalidade de oportunidades e igualdade de condições para todos que desejassem. No entanto, a meritocracia não considera as vantagens étnicas e históricas que favorecem determinados segmentos sociais e que justificam as atitudes racistas de que quem se mantém pobre é por falta de mérito próprio.

A propagação do sistema capitalista na América e o poder da hegemonia cultural eurocêntrica são indissociáveis, visto que são estruturas que atuam juntas na manutenção de uma ideologia de subdesenvolvimento dos países do Sul do mundo. Enquanto o capitalismo estruturou o controle econômico e social, a modernidade e racionalidade exerceram o controle cultural dos povos colonizados.

Neste sentido, Mignolo (2003) afirma que no século 16 a racionalidade e a civilidade dos povos eram julgadas pelo domínio da escrita alfabética, enquanto por volta de fins do século 18 o critério de hierarquização passa a ser a história. "Povos sem história" situavam-se em um tempo "anterior" ao presente.

Os principais centros hegemônicos de poder desde o século 17 criaram formas de produção de conhecimento para atender às necessidades cognitivas do capitalismo, que são considerados racional ou racionalidade (Quijano, 2019, p. 152). O modo de produção de conhecimento eurocentrado é a perspectiva dos dominantes, mas com o passar dos anos as relações com o conhecimento dos poderes hegemônicos torna-se naturalizada entre os povos e a ser utilizada entre os colonizados.

Nessa concepção unidimensional de analisar a construção dos saberes, apenas o povo europeu teria o domínio do conhecimento e conseqüentemente o poder consolidado de dominar e submeter outras culturas à sua. "O eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais" (Mignolo, 2003, p. 41). Essa ideia difundiu que a Europa tem o nível mais avançado de desenvolvimento humano, econômico e cultural e que todas as outras populações do mundo caminham ou deveriam caminhar rumo a esse nível de desenvolvimento. Sendo assim, "do projeto do *Orbis universalis chirstianum*, aos padrões de civilização na virada do século 20, até

o projeto atual de globalização (mercado global), os projetos globais têm sido o projeto hegemônico para o gerenciamento do planeta” (Mignolo, 2003, p. 46). Para Mignolo, a colonialidade é o lado obscuro da Modernidade.

No entanto, a colonização das Américas permitiu a exploração de recursos naturais, expansão do comércio mundial e uma enorme concentração de riquezas em uma reduzida minoria europeia ao mesmo tempo que envolveu uma relação de exploração de trabalho e recursos das populações colonizadas (Quijano, 2019, p. 103). Ou seja, povos com relações históricas e sociais tão heterogêneas terão relações com poder, capital, produção de meios de existência e produção cultural igualmente heterogênea, sendo impossível que todos alcancem os mesmos resultados em suas jornadas históricas.

Mesmo após o fim do colonialismo nos países da América, as relações de colonialidade do poder continuaram presentes, pois, junto com essa invenção, consolidou-se o eixo da colonialidade/modernidade que diferencia os povos do mundo como inferiores e superiores conforme sua etnia, raça, cultura e história. “Contudo, a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram qualificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais’, segundo os momentos, os agentes e as populações envolvidas” (Quijano, 2019, p. 104). Segato (2021, p. 56) reforça que: “[...] a colonialidade permaneceu e se reproduziu como padrão para as formas de exploração do trabalho, configuração das hierarquias sociais, administração política por parte dos agora estados republicanos nacionais, e para subjetividade”.

Podemos perceber que os componentes que constituem o poder em suas formas de exploração, dominação e conflito são historicamente heterogêneos. Ainda que atuem a serviço do capitalismo, diversas formas de trabalho conhecidas como assalariado, escravidão, servidão, reciprocidade, pequeno produtor mercantil, pequeno agricultor, entre outras, coexistem no mesmo tempo histórico (Quijano, 2019). Dentro desse contexto, o capitalismo acaba englobando os mais diversos tipos de exploração de trabalho. Os mecanismos que os grupos dominantes encontraram para manter grupos tão heterogêneos em um comportamento de uma totalidade histórica específica e determinada foram estratégias de imposição e controle pautadas em força, coerção e, no caso do liberalismo, consenso. A esta característica heterogênea de exploração de formas de trabalho, Segato (2021, p. 57) destaca que, para Quijano, a homogeneização do capital é nula, pois ao contrário disso, “[...] o capital hegemônica e apropria-se de formas heterogêneas de trabalho e exploração”.

O eurocentrismo produziu e difundiu uma ideia, a praticamente todo o mundo, de que existe uma totalidade absoluta, na qual cada uma das partes converge, e que há somente uma

lógica que governa o comportamento, considerando que movimentos que envolvem particularidades são secundários. Quijano (2019) afirma que a existência social das relações entre o todo e as partes são reais, mas muito diferente do que postula o eurocentrismo. A totalidade histórico-social compreende a relação entre elementos heterogêneos, descontínuos e conflitantes.

A heterogeneidade dos modos de pensar estão sendo cada vez mais abordadas por autores do Sul Global. Mignolo (2003, p. 125) explica que diversos teóricos do Sul do mundo estão mudando a perspectiva e os termos do diálogo da construção do conhecimento, refletindo de forma crítica sobre o imaginário imposto pela modernidade e mostram histórias particulares e locais que rompem com o conhecimento dicotômico produzido até então. Para o autor, esse rompimento consiste em mudar a crítica do imaginário do sistema mundial moderno do seu interior para uma crítica na perspectiva da colonialidade a partir do exterior do sistema mundial moderno.

Palermo (2005, p. 183) reforça essa perspectiva ao abordar a existência de teorias culturais e sociológicas que se debruçam no estudo das mudanças produzidas pelo projeto capitalista e seus efeitos como projeto global em microespaços ao Sul, bem como estudos epistemológicos que propõem uma crítica aberta à modernidade partindo da América Latina. Conseqüentemente, a mudança e o reconhecimento de outras formas de produção de conhecimento deslocam a situação dos sujeitos e torna-se essencial reconhecer a localização dos produtores do conhecimento. “Se trata da importância de pensar o objeto de estudo da interioridade ou exterioridade de seu lugar cultural, ou seja, na diferença de teorizar sobre ou na América Latina” (Palermo, 2005, p. 185).

Essa relação entre o capitalismo e o colonialismo reflete diretamente na configuração de uma segurança alimentar das pessoas. A colonialidade do poder, por sua característica dualista de divisão entre razão e natureza, permitiu uma total exploração dos recursos naturais com uma conduta extremamente predatória (Quijano, 2019, p. 369). Neste aspecto, a resistência a esse padrão de poder é também uma luta contra a pobreza e em favor da manutenção das condições de vida na terra.

Azevedo (2022) fala sobre uma colonialidade alimentar, que além das questões relacionadas às formas de produção de alimentos que não permitem que a alimentação chegue à mesa de todos, produz um apagamento da questão cultural alimentar dos povos indígenas e negros. Para a autora, muito diferente do que foi tratado por autores como Câmara Cascudo e Gilberto Freyre, a cultura alimentar brasileira não foi construída harmonicamente pela mistura

de três influências. "Trata-se de uma história de invisibilidade e destruição da cultura alimentar de nativos e negros" (Azevedo, 2022, p. 312).

Essa perda alimentar tradicional foi substituída em grande parte ao longo da história pela indústria dos ultraprocessados, pois esses alimentos passam a ser vistos como a marca da alimentação ocidental, aquela que irá facilitar a vida das mulheres trabalhadoras, que já não precisam se preocupar tanto com a produção de alimentos. Desta forma, a redução do consumo de alimentos *in natura* e aumento do consumo de ultraprocessados criam um novo problema para a manutenção da segurança alimentar brasileira: a falta de qualidade nutricional ocasiona o aumento da obesidade e de ocorrência das doenças crônicas não transmissíveis.

Levy *et al.* (2022) apresentam um estudo que demonstra que nos anos de 1987-1988 o consumo de ultraprocessados pela população brasileira era de 10,2% e que nos anos de 2017-2018 esse percentual subiu para 23,7%. Os ultraprocessados podem ser conceituados como alimentos que passam por um processamento prejudicial:

[...] incluem múltiplos métodos industriais que criam novos produtos ao converter alguns alimentos integrais em substâncias alimentícias quimicamente modificadas - e as formulam com uma miríade de aditivos para criar produtos com propriedades sensoriais altamente atrativas (ou mesmo quase viciantes) (Levy *et al.*, 2022, p. 109).

As regiões Sul e Sudeste do país são as aquelas em que o consumo de ultraprocessados ocupa o maior percentual, sendo Rio Grande do Sul (24,1%) e Santa Catarina (23,2%) os dois estados onde o consumo desse tipo de alimento é maior (Levy *et al.*, 2022).

Esse perfil de consumo alimentar comum às dietas ocidentais e altamente difundido nos países de história colonial, além de acarretar graves consequências à saúde humana: obesidade, diabetes, hipertensão e síndromes metabólicas, ainda contribui para a degradação ambiental. "Ou seja: a mudança na dieta dos brasileiros fez com que aumentassem as pegadas carbônicas, hídrica e ecológica decorrentes da forma como nos alimentamos" (Levy *et al.*, 2022, p. 117).

A herança histórica deixada pela colonialidade na América Latina resulta numa enorme desigualdade social, que interfere nas formas de produção e distribuição de alimentos. Essa forma de exploração e dominação do trabalho, da produção de conhecimento e da natureza não é sustentável. É fundamental discutirmos o lugar ocupado pela América Latina no contexto atual de uma crise global do capitalismo e que vem aprofundando ainda mais os problemas de pobreza e fome nesta região.

2.3 CRISE GERAL GLOBAL: PANORAMA CONTEMPORÂNEO E OS REFLEXOS NA AMÉRICA LATINA

“Os preços aumentam igual as ondas do mar. Cada qual mais forte. Quem luta com as ondas? Só os tubarões. Mas o tubarão mais feroz é o racional. E o terrestre. E o atacadista” (Carolina Maria de Jesus, 2014).

Quijano (2019) já vinha apontando uma crise que vem abalando a economia e a democracia na América Latina nas três últimas décadas. Da mesma forma que a mundialização do capitalismo iniciou com a dominação da Europa sobre a América Latina, criando as inúmeras formas de exploração de trabalho e racialização dessas relações, a crise mundial desse sistema e os problemas econômicos, sociais e políticos latino-americanos possuem uma estreita relação.

Fraser (2020) evidencia a conformação de uma “crise” global, não apenas política, mas econômica, ecológica e social, observável no enfraquecimento da legitimidade da União Europeia, no surgimento de sistemas ditatoriais na América Latina, na crise política estadunidense e no colapso da autoridade de partidos políticos até então consolidados por todo o mundo.

É como se massas de pessoas em todo o mundo parassem de acreditar no senso comum reinante que sustentou a dominação política nas últimas décadas. É como se tivessem perdido a confiança na boa-fé das elites e buscassem novas ideologias, organizações e lideranças. Dada a escala desse colapso, é improvável que se trate de uma coincidência. Suponhamos, portanto, que enfrentamos uma crise política global (Fraser, 2020).

A história de independência política dos países da América Latina ao longo do século 19 e os reflexos da colonialidade deixaram um histórico de instabilidade política e desigualdades sociais que tornam esses países ainda mais vulneráveis às crises. No Brasil, há ainda o agravamento de uma ditadura militar estendida por duas décadas até 1985, que fragiliza ainda mais a nossa democracia.

Lander (2019) fala de uma crise do padrão civilizatório moderno. O autor destaca que as opções que se colocaram contra o capitalismo nos últimos dois séculos e meio também apresentam uma crise. Essa crise do sistema, os impactos climáticos, o aprofundamento das desigualdades e o aumento da insegurança estão fortalecendo a direita e a extrema direita na América Latina.

Exemplo de materialização dessa crise é o fortalecimento abrupto das ideologias de extrema direita no Brasil. Solano (2019) atribui isso a um fenômeno mundial que alcançou

países como Estados Unidos, Itália e Hungria, onde representantes da extrema direita usam o sentimento de frustração e falta de esperança da população e se colocam como possibilidade de renovação e resolução de problemas não solucionados por partidos tradicionais, como desemprego, queda no poder aquisitivo, miserabilidade e aumento da violência. O que se ajusta com essa crise das democracias liberais é um movimento antipartidário e antissistêmico com negação e rejeição de alteridades. “O que efetivamente se pretende construir a partir daí não fica muito claro” (Solano, 2019, p. 309).

Para Fraser (2020), essa é uma crise de hegemonia, em que as estruturas do poder hegemônico global estão sendo contestadas. Utilizando o conceito de Gramsci, Fraser afirma que “hegemonia é o termo que ele usa para explicar o processo pelo qual uma classe dominante faz com que sua dominação pareça natural ao infiltrar os pressupostos de sua própria visão de mundo como sendo o senso comum da sociedade” (Fraser, 2020). Essa hegemonia no século 20 foi representada nos Estados Unidos e Europa como forma de manutenção do sistema capitalista.

Essa hegemonia na dominação norte-americana e europeia do Ocidente sobre o resto do mundo a que Fraser se refere é destacada por Quijano e Wallerstein (2019) como o sistema mundial colonial moderno. Para os autores, a colonização da América Latina pelos povos europeus permitiu a criação de aparatos estatais para servirem de centro dessa economia mundial capitalista, incluindo métodos de controle do trabalho e dos produtos, bem como a perpetuação do racismo. Com a ascensão dos Estados Unidos no mercado mundial, o racismo necessitava de uma nova máscara e deixou aflorar o conceito de meritocracia, com uma falsa ideia de universalidade de oportunidades e igualdade de condições para todos que desejassem. No entanto, a meritocracia não considera as vantagens étnicas e históricas que favorecem determinados segmentos sociais e justifica as atitudes racistas de que quem se mantém pobre é por falta de mérito próprio. O que está sendo posto em ameaça agora é a hegemonia do neoliberalismo progressista, ou seja, “um programa econômico expropriativo e plutocrático com uma política de reconhecimento liberal-meritocrática” (Fraser, 2020).

Essas questões levantadas por Fraser corroboram a afirmação de Quijano (2019) de que a história da América Latina é dominada pela dependência colonial e não é por acaso que hoje a grande vítima da crise do capitalismo e da modernidade é a América Latina, que se vê abalada em todos os aspectos da vida: econômica, política, de identidade e ecológica.

Para traçarmos um panorama contemporâneo da América Latina e buscarmos identificar características que a conjuntura global de crise geral assume no continente, precisamos considerar de que forma o capitalismo mundial delineou as relações sociais no continente.

Segato (2021, p. 266) argumenta que “o capital permite ler unicamente as relações a partir da dualidade capital-salário, mas o capitalismo é um sistema que constela muitos outros tipos de relações de produção nem sempre mediadas pelo salário”. Historicamente, a América Latina aparece como exemplo dessa constelação apontada por Segato. As desigualdades sociais dos países do Sul Global foram forjadas sob uma perspectiva de diferenças especialmente fenotípicas, em que a Europa, não branca, não civilizada, não capitalista seria o local dos sujeitos subalternos, que seriam utilizados como força de trabalho compulsória ou escravizada.

Na história conhecida antes do capitalismo mundial, sexo, idade e força de trabalho foram as mais antigas formas de classificação das relações de poder. Somente após a conquista da América o fenótipo passa a ser usado como forma de justificação de diferenciação social. "As diferenças fenotípicas entre vencedores e vencidos têm sido usadas como justificativa da produção da categoria ‘raça’, ainda que se trate, antes de tudo, de uma elaboração das relações de dominação como tais" (Quijano, 2019, p. 191, tradução nossa). Esse processo que começou na América foi mundialmente imposto, classificando as pessoas no mundo inteiro por suas identidades "raciais", dividindo brancos/dominadores/europeus de não brancos/dominados/não europeus.

Na estrutura da colonialidade do poder, raça e divisão de trabalho tornaram-se elementos que se reforçam mutuamente, mesmo um não sendo dependente do outro para existir. "A distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno se manteve ao longo de todo poder colonial" (Quijano, 2019, p. 231, tradução nossa). A distribuição racista de trabalho ficava expressa com a relação da branquitude com salários e postos de comando da administração colonial. Desta maneira, o controle de uma forma específica de trabalho passa a ser o controle de um grupo de pessoas dominadas.

Essa crítica sugere que, em nosso ambiente subcontinental, é muito mais fértil pensar em classificação social a partir da perspectiva de poder colonial-capitalista e moderno, que racializa para expropriar trabalhos de vários tipos, no qual a captura do valor produzido pelo trabalho realiza-se não apenas mediante a contraprestação de salário, mas também pela sujeição servil, pela apropriação escravista e pelas formas combinadas de salário e servidão derivadas do subassalariamento (Segato, 2021, p. 267).

A essa forma de classificação do trabalho conforme critérios raciais, Segato denomina de “capital racial” e ressalta que esse “capital racial” de domínio da branquitude agrega valor aos produtos. A inferiorização das populações não brancas vem sendo naturalizada desde o início da modernidade.

O genocídio indígena não ocorreu nas primeiras décadas da conquista somente pela violência empregada e pelas doenças dos europeus, mas principalmente por conta do trabalho escravo a que foram submetidos. "A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos de pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos" (Quijano, 2019, p. 234, tradução nossa). O novo padrão de poder colonial estabelecia assim todas as formas de controle de trabalho não pagas às raças colonizadas, no primeiro momento aos indígenas e negros e posteriormente aos mestiços com a servidão e as formas de trabalho assalariadas à raça colonizadora.

A dependência ocasionada pelos séculos de exploração da força de trabalho, dos recursos e do imaginário dos povos colonizados criou nos países colonizados pós-emancipação política o que Quijano (2019) trata como dependência histórico-cultural. "Os Estados-nação do centro se constituíram tendo como contrapartida os Estados coloniais primeiro, e os Estados-nação dependentes depois" (Quijano, 2019, p. 193, tradução nossa). Devido à exploração do trabalho das periferias coloniais em condições não democráticas e não nacionais para manutenção do custo dos privilégios do centro, a maioria dos países da periferia colonial tem encontrado enormes entraves para construir sociedades racialmente democráticas e que superem as desigualdades econômicas e sociais.

Isso vem sendo agravado por uma dupla crise mundial que engloba a crise da natureza e a crise do capitalismo. A natureza está mostrando o resultado da profunda exploração que sofreu. Lander (2019) salienta que esta é uma crise do padrão civilizatório da modernidade colonial que está acabando com as condições de vida na Terra. Os processos de mercantilização, apropriação e submissão dos recursos naturais, culturais, nos modos de produção de conhecimento para manutenção das exigências da acumulação de capital, estão impossibilitando a reprodução da vida.

A crise do capitalismo aponta para uma tendência crescente desde a década de 60, o excesso de mão de obra não absorvida pelo mercado. Na América Latina esse processo vem sendo conceitualizado como *marginalização* da nova mão de obra (Quijano, 2019).

A crise na geração de empregos desintegra o movimento dos trabalhadores em todo o mundo, marcando uma nova etapa do capitalismo. Quijano (2019) destaca uma nova característica na produção do capital, que deixa de precisar de mão de obra produtiva devido à informatização e à tecnologia, permitindo que o capital produza em larga escala sem recorrer à força de trabalho. Nessa situação, as pessoas passam a aceitar qualquer tipo de trabalho, muitas vezes precarizado e flexibilizado. Essa mudança na relação entre capital e trabalho levanta a questão de que não se pode esperar que o capital volte a produzir empregos a todos.

Além do desemprego cada vez maior, a inflação também se torna crescente. O que tem diferenciado essa crise financeira de todas as outras na história é que, enquanto em outros momentos, a redução na produção estancava o preço das mercadorias, nesta crise a inflação aumenta cada vez mais (Quijano, 2019, p. 315).

Os efeitos do neoliberalismo progressista têm gerado a pior crise econômica dos últimos cinquenta anos na América Latina e, por conseguinte, mobilizações populares contra os regimes políticos causadores dela. Quijano (2004, p. 76, tradução nossa) ressalta alguns aspectos do panorama atual da América Latina que nos permitem refletir sobre as questões sociais:

A contínua e crescente polarização social da população. As estatísticas sobre o desemprego, a distribuição de renda, a proporção de pobres e os níveis de pobreza indicam que essa tendência é a característica mais extensa da atual situação latino-americana, produzida, como em todo o mundo, pelos programas de 'ajuste estrutural' que foram impostos nesses países para sustentar o pagamento contínuo dos serviços de uma dívida internacional, que, no entanto, cresce sem interrupção e que, conseqüentemente, é impagável, equivalente a um tributo colonial, pois o país mais endividado do planeta, os Estados Unidos, não está sujeito às mesmas obrigações.

Além da questão da dívida externa, Quijano (2004) aponta outros reflexos do capitalismo na América Latina, tais como: a reprivatização do Estado com a redução dos gastos em serviços públicos; a recolonização dos recursos de produção do capital com o controle de uma burguesia global; resistência popular; instabilidade política; e um processo de nova subjetivação social; de novos sujeitos sociais; crescente ocupação militar dos Estados Unidos no território latino-americano e um horizonte de conflito de poder.

Os sistemas agrícolas coloniais pautados em monoculturas que agravam a insegurança alimentar dessa região do mundo passam a ser questionados por crescentes movimentos dos indígenas latino-americanos e movimentos camponeses. Quijano (2004) esclarece que no Brasil esses movimentos foram derrotados pelo golpe de 1964 de forma tão profunda que fizeram fortalecer o aumento de latifúndios e a violência dos grandes proprietários capitalistas. Por conta disso, o surgimento do Movimento dos Sem-Terra (MST) pode ser considerado como um dos mais importantes modos de processo de subjetivação da América Latina.

Quanto à crescente ocupação militar dos EUA em território latino-americano, o autor explica que ocorre em razão de um reconhecimento de que a América Latina é a região mais rica do mundo em matérias-primas minerais e vegetais, água e biodiversidade e que o capitalismo globalizado demonstra interesse em controlar esses recursos (Quijano, 2004, p. 80).

A pobreza, o desemprego e a precarização do trabalho assalariado são crescentes com a reestruturação do sistema capitalista a partir da crise mundial dos anos setenta do século

passado. Países da América Latina que não haviam consolidado o processo de industrialização deixaram de produzir para o mercado interno e passam para uma política de produção para exportação. Sem investimentos na produção interna, a tendência se torna um enfraquecimento ainda maior da economia regional. É possível observar ainda os reflexos das questões de controle internacional/global dos meios de produção: “O controle do capital na América Latina é, predominantemente, internacional e global. As burguesias locais não estão apenas subordinadas nas transações financeiras e comerciais, mas, sobretudo, têm um lugar secundário no controle do capital na região” (Quijano, 2004, p. 87).

Todo esse processo acaba por precarizar as condições de trabalho, fragmentar as organizações dos trabalhadores e flexibilizar leis de proteção ao trabalho, resultando em um empobrecimento ainda maior. Quijano (2004, p. 88) afirma que “a proporção de pobres é a mais alta da história da América Latina”.

Como amostra dos reflexos do neoliberalismo progressista na América Latina, podemos observar a Argentina, que após 40 anos do fim da ditadura militar, o país ainda enfrenta incertezas políticas e problemas econômicos que afetam drasticamente o nível de vida da população. Katz (2023) assevera que:

A fratura social é o drama mais visível e cotidiano. À expansão da pobreza e da precarização juntam-se a degradação da educação, o crescente déficit habitacional, a demolição do sistema de saúde e a emigração dos profissionais mais qualificados. Esta degradação tende a naturalizar-se diante da diminuição da renda. Cada crise coloca o cenário social num nível inferior ao do contexto precedente.

Nessa linha de pensamento, a direita culpabiliza as populações mais pobres com alegações de falta de esforço para o trabalho e ataca os planos sociais ao mesmo tempo que engrandece os “empreendedores” e a criatividade capitalista. “A direita centra o problema argentino no ‘populismo’, esquecendo que, nos últimos 40 anos, não predominaram a demagogia social e as concessões aos despossuídos, mas o apoio estatal aos principais grupos capitalistas” (Katz, 2023).

Katz (2023) aponta que, de acordo com visões marxistas, essa é uma crise de um sistema capitalista que afeta as maiorias populares mundialmente. Contudo, ressalta que a Argentina, como economia mediana no universo latino-americano, com desenvolvimento agrícola que utiliza tecnologias avançadas e reduz a mão de obra, não conseguiu absorver a demanda por trabalho nessa área. Além disso, a industrialização precoce, que nunca conseguiu se tornar autossustentável e competitiva, enfrenta atualmente o aumento do percentual de pobres de 3% para 40% da população. “Estes ramos industriais foram muito afetados pelos novos parâmetros

de rentabilidade impostos pela globalização neoliberal. A mesma dissociação teve um impacto em outros países afetados pela transferência de investimentos para o continente asiático” (Katz, 2023).

O proposto pelo neoliberalismo para países como a Argentina é a simples liquidação de setores menos rentáveis da indústria atrasada e privatização dos setores públicos. De acordo com Katz (2023), essa é uma receita que não teve êxito em nenhuma parte do mundo, no entanto, na ausência de outra proposta, a direita volta sempre ao mesmo programa.

Os reflexos da crise geral na América Latina acentuam as diferenças sociais entre opressores (que controlam o mercado neoliberal) e oprimidos (a maioria popular que sofre o revés do sistema na pele). Nas relações da colonialidade de poder, a exploração e a violência sobre o corpo humano são decisivas e é o que faz possível a "naturalização" de tais relações sociais. “Na exploração, é o corpo o que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na má nutrição, na enfermidade. É o corpo o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores” (Quijano, 2019, p. 199, tradução nossa). Há uma interrelação entre a dominação do imaginário (subalternização do conhecimento e cultura) e da exploração/dominação dos corpos (o corpo é o que é consumido pelo trabalho, pobreza, fome, castigos, tortura, exploração sexual).

A colonialidade encontra-se omnipresente. Toda a história da América Latina é dominada pela dependência colonial e não por acaso é hoje a grande vítima da crise do capitalismo e da modernidade, é uma crise que afeta todos os aspectos da nossa vida. No entanto, a América Latina tem se tornado um centro de resistência frente aos padrões de colonialidade de poder. “Na América Latina estamos produzindo hoje a mais eficaz e profunda crítica do eurocentrismo” (Quijano, 2019, p. 318, tradução nossa). Essa resistência consiste em incluir uma nova racionalidade, novas e várias formas de produzir conhecimento e explicar o mundo. Propõe-se uma crítica radical ao eurocentrismo.

Os movimentos indígenas protagonizam um importante papel nesse contexto, reivindicando seu direito de sobrevivência e de manutenção dos recursos naturais não mais como produtos e mercadorias, mas como elementos de sobrevivência deles mesmos e do mundo. Assim como outras comunidades vão se organizando, reorganizando e se associando, gerando novas formas de autoridade.

Levando em consideração a crise hegemônica global, enquanto Fraser (2020) afirma que os caminhos para a construção de uma nova hegemonia estão incertos, Quijano (2019) sustenta que apenas com uma total descolonialidade do poder será possível reestruturar a América Latina.

3 QUE LANCHE TEM HOJE? A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DIANTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E INSEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

“Como é horrível ver um filho comer e perguntar: Tem mais? Esta palavra ‘tem mais’ fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais [...]” [sic](Carolina Maria de Jesus, 2014).

Diante do histórico nacional de insegurança alimentar e dos debates internacionais que foram surgindo a partir de 1948 com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, diversas políticas públicas de enfrentamento da fome vêm sendo implantadas no Brasil. Em meados da década de 1930 até 1960 as discussões circulavam em torno da fome e desenvolvimento sanitário. “As ações e programas de assistência alimentar e nutricional eram, até então, voltados aos trabalhadores vinculados à previdência social; às gestantes, nutrizes e crianças menores de cinco anos de idade e aos escolares” (Marques, 2017, p. 25).

Em 1955, teve a instituição da Campanha Nacional de Merenda Escolar (Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955), o primeiro esforço no sentido de atender às necessidades de segurança alimentar das crianças em idade escolar. No início, o programa contava com apoio de organizações internacionais e com doação e venda de excedentes agrícolas vindos do exterior por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) (Campello; Bortoletto, 2022).

Enquanto as abordagens sociais em nível internacional, nos anos de 1960 a 1980, estavam vinculadas a uma crise mundial de alimentos, no Brasil foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), que instituiu o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (I PRONAN) no ano de 1973 e em 1976 o II PRONAN (Marques, 2017, p. 27).

Outros programas importantes desenvolvidos para o enfrentamento da fome no Brasil foram a criação do Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT) em 1976, que com uma parceria entre governo, empresários e trabalhadores visava a atender às necessidades básicas alimentares de trabalhadores e manutenção da saúde; a criação do Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno (PNIAM) em 1981; a partir de 1987 a realização das Pesquisas de Orçamentos Familiares que contribuem para traçar o perfil da população brasileira; além de normas e legislações sobre comercialização de alimentos e regulação de uso de agrotóxicos (Campello; Bortoletto, 2022).

Com a participação brasileira no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) em 1992, com a reafirmação do direito humano à alimentação, o Brasil assume o compromisso de tratar a questão nutricional com relevância na agenda nacional.

[...] o Brasil criou no ano de 1993, o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), primeira entidade formada, por representantes do governo e da sociedade, com o propósito de cuidar, de modo participativo e sustentável, da promoção do direito à alimentação. De caráter consultivo, tinha como principais atividades o assessoramento à Presidência da República na formulação de políticas, a definição de orientações para que o país garantisse alimentação adequada e saudável em todas as suas dimensões e o suporte às relações exteriores em assuntos correlatos (Marques, 2017, p. 27).

A I Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (1994) teve como tema: Fome: Uma Questão Nacional. “O evento serviu para o debate do conceito de segurança alimentar como componente de um projeto nacional transformador da realidade que produzia e reproduzia a fome, a miséria e a exclusão” (Marques, 2017, p. 29).

Em 1999, com a aprovação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) as ações de garantia de segurança alimentar e nutricional passaram a ser ampliadas para além do público materno-infantil.

Petronilha (2013) afirma que o programa Fome Zero surgiu das ações de uma organização da década de 1990, liderada por Lula, conhecida como “Governo Paralelo”. Tal organização, que tinha como objetivo monitorar as ações do então governo eleito, suscitou debates sobre segurança alimentar brasileira. Nesse período foi elaborado por especialistas e militantes da sociedade civil um documento chamado Projeto Fome Zero, que se converteu em programa de governo em 2003.

O Projeto Fome Zero partiu da constatação de que o país tinha até então um contingente de 44 milhões de brasileiros (28% da população) vulnerável à fome e que ainda não tinha uma política pública de segurança alimentar e nutricional. Considerava ainda que a fome que assolava essa parcela da população estava muito mais relacionada à falta de acesso à alimentação por insuficiência de renda do que à indisponibilidade de alimentos, uma vez que o país já produzia muito acima das necessidades de consumo alimentar *per capita* sua população (Petronilha, 2013, p. 92).

Petronilha (2013) afirma que a ideia do Fome Zero ganhou destaque em outros países da América Latina, passando a incorporar estratégias de segurança alimentar no exterior. Existiam quatro programas de transferência de renda: Vale-gás; Bolsa Alimentação; Cartão Alimentação e Bolsa Escola. O Programa Bolsa Família surge a partir da unificação dos quatro programas de transferência de renda no ano de 2004. O Bolsa Família seria condicionado a ações de educação, saúde e proteção social que exigiam matrícula na escola e vinculação ao sistema de saúde. Esse programa passou a garantir uma complementação de renda. Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) aponta que os

recursos eram utilizados na aquisição de alimentos, melhorando as possibilidades de diversidade alimentar das pessoas de baixa renda.

O alicerce jurídico para o combate à insegurança alimentar e nutricional no Brasil foi efetivado pela Lei Federal nº 11.346/2006, também conhecida como Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), marco legal que criou o SISAN (Marques, 2017, p. 29).

Em 2006 é lançada a primeira edição do Guia Alimentar para a População Brasileira. No ano de 2014 o Brasil deixou de fazer parte do mapa da fome da ONU e outras ações de segurança alimentar surgem, como o lançamento da segunda edição do Guia Alimentar para a População Brasileira e estudos voltados para obesidade e soberania alimentar. Em 2019 foi realizado o Estudo Nacional de Alimentação e Nutrição Infantil e houve a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional pela Medida Provisória 870. Em 2020 foi criado o Auxílio Emergencial para reduzir os impactos econômicos gerados pela Covid-19 (Campello; Bortoletto, 2022).

O objetivo deste capítulo é conhecermos as políticas públicas que se operacionalizam via escola para o enfrentamento da insegurança alimentar, compreendendo que a fome e as carências alimentares impossibilitam a apropriação do direito à aprendizagem.

Para contemplar este objetivo, o capítulo estará dividido em três seções. Na primeira seção conduziremos um debate sobre como as dificuldades de acesso à alimentação prejudicam a aprendizagem das crianças. Na seção seguinte identificaremos as políticas públicas de enfrentamento à insegurança alimentar implementadas através das escolas. Para finalizarmos o capítulo, conheceremos as referências para Educação Alimentar e Nutricional examinando desafios na articulação de projetos escolares que desenvolvam essa temática.

3.1 DESIGUALDADES SOCIAIS E ALIMENTARES: PREJUÍZOS À APRENDIZAGEM

“Hoje o sol não saiu. O dia está triste igual a minha alma. Deixei o João fechado estudando. Disse-lhe que o homem que erra está vacinado na opinião pública” (Carolina Maria de Jesus, 2014).

Discutir as questões de insegurança alimentar nas escolas perpassa a necessidade de refletirmos sobre a inclusão social das crianças. Gentili (2009, p. 1061) apresenta um conceito de *exclusão includente*, em que apesar da universalização do acesso ao ensino público, essa inserção permanece insuficiente no combate às formas de discriminação social. Isso acontece porque a matrícula obrigatória das crianças na escola é insuficiente para reverter os processos de isolamento, marginalização e segregação social.

A exclusão é um processo multidimensional no qual os excluídos do processo educacional não são excluídos apenas por estarem fora da escola, mas existem circunstâncias de exclusão mesmo ao obrigar as crianças a permanecerem em um sistema educacional que não garante acesso efetivo a uma educação de qualidade. A inclusão prevê a superação de condições que historicamente produzem a exclusão em sua integralidade (Gentili, 2009).

As desigualdades sociais e a exclusão educacional no Brasil remontam ao período colonial. A transferência cultural europeia e o aniquilamento dos povos indígenas forçaram a transferência de hábitos externos, inclusive na organização social, econômica, política e educacional. No entanto, a forma de organização educacional e intelectual instituídas no Brasil trouxe somente a cópia formal das instituições. As classes dominantes foram as detentoras de poder econômico, político e cultural importados. Desde o princípio da história da educação no Brasil, a escola apresenta-se como um privilégio para as minorias e como uma forma de manutenção de desigualdades sociais. A educação nas sociedades subdesenvolvidas é conservadora e consumidora dos bens culturais produzidos pelas sociedades ditas desenvolvidas (Romanelli, 1982).

De acordo com Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 2), a escola brasileira carrega uma herança colonial que impôs a cultura dos povos dominantes sobre outros povos e culturas. “A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos, revelando a violência da cultura hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia.”

Existe, dessa forma, uma estreita relação entre a educação formal e os processos de colonização. Para Leite, Ramalho e Carvalho (2019), a escola universal desenvolve-se sob uma perspectiva de infância e adolescência homogêneas, que deveriam corresponder a um padrão desejado de aluno com o mesmo tipo de atitudes e conhecimentos. Esse padrão desrespeita completamente o direito das diferenças que cada criança possui. E para completar essa problemática a escola se fundamenta em uma política meritocrática e discriminatória, na qual a criança é premiada ou castigada por alcançar ou não o nível padrão desejado.

Com o deslocamento das atividades econômicas do setor agrícola para atividades em indústrias e prestação de serviço, as necessidades educativas relacionadas à aprendizagem de leitura e escrita e profissionalizante começam a ser sentidas. Tais necessidades de desenvolvimento postas após a 2ª Guerra Mundial geraram uma demanda educacional, mas ao observar-se a relação desenvolvimento e educação, essa demanda diz respeito aos conteúdos produzidos como bens da educação escolar, sendo o desenvolvimento pensado apenas pelo seu aspecto econômico. Uma associação de demanda educacional e das necessidades econômicas

capitalistas que crescem num ritmo acelerado acabou por ocasionar a expansão do ensino (Romanelli, 1982).

Romanelli (1982) aponta duas situações possíveis com essa forma de expansão educacional: a possibilidade de a demanda continuar maior do que a oferta (defasagem quantitativa) ou o sistema escolar se expande em moldes tradicionais, reproduzindo formas arcaicas de ensino que não dão conta das demandas econômicas (defasagem estrutural).

Por mais que a escola passasse a ser vista como possibilidade de ascensão social, o sistema educacional altamente seletivo acaba marginalizando uma parcela da população que, apesar de ter acesso à escola, não alcançará bons resultados. Freire (1987, p.61) denomina esse tipo de educação adotada como "educação bancária", os alunos apenas recebem os depósitos, ou seja, conteúdos repassados pelos educadores. Esse tipo de educação, pensada pelos opressores, em nada contribui com uma mudança social efetiva. "Este não pode ser, obviamente, o objetivo dos opressores. Daí que a 'educação bancária', que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos."

Os padrões culturais estabelecidos pelo sistema de ensino relativos aos valores das elites tornaram-se uma forma de inclusão e premiação do "mais capaz" em contraponto à exclusão e punição dos que não atingissem os resultados esperados com reprovação, estigmatização e marginalização. Evidencia-se que ao chegar à escola, os métodos de ensino, os valores educacionais, o tipo de linguagem e representações são mais familiares aos alunos de classes sociais mais elevadas, o que já os coloca em vantagem; desta forma, a origem social acaba interferindo no sucesso ou malogro escolar (Romanelli, 1982).

No final dos anos 1950 e início de 1960 despontam no Brasil movimentos populares de intelectuais, artistas, estudantes e educadores que passam a questionar essa lógica de práticas educacionais excludentes. Leite, Ramalho e Carvalho (2019) destacam o papel central do educador Paulo Freire nesse contexto. Freire diz que ao desconsiderar a realidade do aluno, quem fracassa na educação é a escola. Nesse sentido, Freire (2020, p. 57) afirma que:

Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares.

É preciso compreender que a formas de resistência que as classes populares se põem com relação à sua sobrevivência em face do poder dos dominantes.

Neste contexto de inclusão no sistema, a garantia de acesso à educação pode ser caracterizada como uma conquista popular importante, mas que sozinha é insuficiente para uma

inclusão democrática integral. Assim, consagra-se “a universalização sem direitos” (Gentili, 2009).

Freitas (2009) explica que, não obstante que, no ano de 2005, 97,4% das crianças brasileiras estavam na escola, os níveis de rendimento ainda são muito baixos. “Isso significa que a exclusão atualmente deixou de ser qualitativa e quantitativa para ser somente qualitativa: todos estão na escola, mas esses alunos não aprendem nem a metade do que é esperado” (Freitas, 2009, p. 298).

De acordo com Gentili (2009), a pobreza impõe-se como um obstáculo para a democratização da escola. Não podemos deixar de observar que a pobreza nega os direitos humanos essenciais, como moradia, alimentação e educação, marginalizando ainda mais as crianças e adolescentes dentro ou fora da escola. Existe um abismo entre a igualdade perante a lei e a desigualdade de condições de vida das crianças e adolescentes que chegam às escolas. Crianças e adolescentes têm seus direitos negados pela falta de oportunidades gerada pela pobreza e situações de indigência.

Os altos níveis de miséria associados à fome, à desnutrição e às péssimas condições de vida e de saúde da população mais pobre conspiram contra a possibilidade de que o trânsito pelas instituições escolares seja a oportunidade real de democratização de um direito humano (Gentili, 2009, p. 1065).

Na América Latina as consequências da pobreza para crianças e adolescentes é ainda mais grave quando examinamos a situação das populações indígenas e afro-latinas. “A maior probabilidade de estar excluído da escola ou de ter acesso a uma escolaridade profundamente degradada em suas condições de desenvolvimento pedagógico é ter nascido negro, negra ou indígena, em qualquer país da América Latina ou do Caribe” (Gentili, 2009, p. 1067).

A raça na América Latina aparece como marca dos povos espoliados, marcados pela alienação histórica e pelo desprestígio de seus próprios saberes (Segato, 2021; Quijano, 2019). À vista disso, constrói-se um significativo distanciamento dessas crianças com os currículos escolares preestabelecidos.

Os problemas relacionados à fome são alguns dos maiores obstáculos para a inclusão escolar efetiva e integral das crianças e adolescentes em todo o mundo. De acordo com relatório da ONU, produzido em 2006, a fome pode deixar sequelas que comprometem o desenvolvimento mental, provocam diminuição do coeficiente de inteligência e a capacidade de aprendizagem de uma forma irreversível. Existe um conjunto de fatores que combina fatores genéticos, estimulação ou ausência desta, fatores socioeconômicos e condições nutricionais

desde a gestação até a infância que irão influenciar o desenvolvimento do cérebro (Naciones Unidas, 2006).

No entender de Abramovay (1985, p. 23), “o que vai interferir sobre a inteligência da criança não é apenas o que ela come, mas o conjunto de sua relação com o mundo que a cerca, os estímulos que lhe são oferecidos, o amor que recebe e a atenção que lhe é consagrada”.

A falta de alimentos faz com que a criança “adapte-se” à situação de fome, reduzindo o ritmo metabólico. Em decorrência disso, pode haver uma diminuição no ritmo de crescimento e na intensidade das atividades físicas, a criança deixa de brincar e reduz a interação social. Essa ausência de estímulos na vida de crianças desnutridas é extremamente prejudicial para as atividades de aprendizagem (Abramovay, 1985).

Durante a idade escolar a fome impede as crianças de aproveitarem as oportunidades de aprendizagem e reduz a capacidade de concentração. Além das dificuldades de desenvolvimento da aprendizagem, essas crianças apresentam maiores chances de evasão escolar, seja pelo insucesso da progressão escolar e conseqüente desmotivação ou por terem que contribuir com a renda da família. A fome transitória, que ocorre quando a criança chega à escola sem se alimentar pela manhã, ou precisa caminhar longo trajeto para chegar à escola, afeta a capacidade de memorização e compromete o rendimento nas avaliações. Além disso, pessoas adultas que sofreram ou sofrem com a fome tendem a ter menos possibilidades de garantia de seu sustento e acabam tendo mais dificuldades de manter os filhos na escola, tratar problemas de saúde e de proteger-se de crises econômicas (Naciones Unidas, 2006).

Ainda assim, superando a situação de insegurança alimentar, oferecendo um regime alimentar saudável e estímulos educacionais para essas crianças, é possível que elas passem a desenvolver um desempenho escolar normal (Abramovay, 1985).

Uma boa nutrição na infância tende a favorecer as habilidades e disponibilizar oportunidades de redução em danos anteriores. Neste sentido, a alimentação escolar pode contribuir de forma significativa para melhoria das condições de concentração na escola e mesmo servir como incentivo para que as famílias matriculem e mantenham seus filhos estudando (Naciones Unidas, 2006).

Contudo, a finalidade da escola frente à insegurança alimentar e nutricional que atinge as famílias de muitas crianças em idade escolar não pode restringir-se apenas ao fornecimento da merenda. Para melhoria das condições de aprendizagem das crianças e sua inclusão social, é preciso que as ações de combate à fome aliem estratégias para garantir a alimentação das crianças e promover informação e conhecimento que proporcionem escolhas saudáveis no contexto familiar.

Leite, Ramalho e Carvalho (2019) propõem uma pedagogia decolonial, que conceba a educação como forma de ruptura da colonialidade do poder, do saber e do ser. Nessa perspectiva, as crianças e adolescentes inseridos na escola devem ser os verdadeiros sujeitos de direitos de uma escola configurada para suas identidades.

Ações educativas que tenham como objetivo promover a ruptura com as estruturas da colonialidade do poder são necessárias para a construção de uma pedagogia decolonial, e isso passa principalmente pelo enfrentamento de problemas como a fome e a insegurança alimentar, antigos na construção do espaço latino-americano. Além disso, logram ser respostas que as escolas podem dar às expectativas que a sociedade tem sobre elas. As ações estatais de combate à fome podem ser potencializadas a partir daquilo que a escola oportuniza que aconteça em seu espaço.

Na seção seguinte, trataremos do PNAE brasileiro, que fornece recursos para a alimentação escolar, e incentivo à implementação de projetos de educação alimentar pode ser um aliado educacional na manutenção das tradições culturais das crianças e também na melhoria do aproveitamento escolar, reduzindo os prejuízos da insegurança alimentar.

3.2 PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE): AVANÇOS E RETROCESSOS

[...] Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade [sic] (Carolina Maria de Jesus, 2014).

Na perspectiva educacional, o PNAE é atualmente a principal política pública que atua sobre a segurança alimentar e Educação Alimentar e Nutricional nas escolas. Essa política pública é oriunda do Programa Nacional de Merenda Escolar, criado em 1954 com apoio de organizações internacionais como o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI-ONU) e a USAID (Campello; Bortoletto, 2022). Esse perfil de aquisição de alimentos persistiu até a década de 1960, os alimentos adquiridos eram parte do excedente agrícola da Revolução Verde (Marques, 2017).

De acordo com Abramovay (1985), a Revolução Verde, iniciada um pouco antes da 2ª Guerra Mundial nos EUA, partia do princípio de que a fome e a pobreza imperavam em países com agricultura tecnologicamente rudimentar. Essa revolução utilizava a proposta de levar

progresso a esses países com o objetivo de acabar com a fome. O autor destaca que embora a produção agrícola desses países realmente tenha aumentado, não houve redução da fome por alguns motivos: as sementes modificadas em laboratório para serem empregadas na agricultura precisavam ser acompanhadas por uma gama de recursos tecnológicos como máquinas agrícolas, fertilizantes e venenos químicos, o que gerou uma dependência econômica. Esse pacote tecnológico acabava tornando-se inacessível aos pequenos agricultores e aumentando o poder dos grandes latifundiários e a concentração de propriedade de terras.

Na década de 1970 o programa passou a distribuir alimentos produzidos no Brasil. Neste período a distribuição de alimentos acontecia de forma centralizada e a maior parte dos alimentos distribuídos eram industrializados, fórmulas pré-prontas. Na forma centralizada de distribuição o planejamento de cardápios em âmbito nacional não conseguia atender às demandas nutricionais dos alunos e aos hábitos alimentares, o que causava uma baixa adesão das crianças (Marques, 2017). Apenas em 1979 o PNAE incorpora um elemento educacional voltado para a promoção de hábitos alimentares mais saudáveis (Campello; Bortoletto, 2022).

A descentralização veio somente em 1994, com a aprovação da Lei nº 8.913. Esta lei representou melhoria em relação ao respeito aos hábitos alimentares locais, obrigatoriedade de cardápios elaborados por nutricionistas, respeito à produção agrícola local e uma melhor fiscalização dos recursos (Campello; Bortoletto, 2022; Marques, 2017).

Em 2006, algumas mudanças na estrutura do programa puderam ser observadas, tais como a exigência de um nutricionista como Responsável Técnico do Programa e a criação dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANES), “a partir de parceria firmada entre o FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), visando o desenvolvimento de ações e projetos de interesse e necessidade do PNAE nas áreas de extensão, pesquisa e ensino” (Marques, 2017, 35).

A promulgação da Lei nº 11.947/2009, que institui o atendimento da alimentação escolar e dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola, aponta como uma das diretrizes de promoção da alimentação em seu artigo 2º:

[...] o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (Brasil, 2009).

Com essa lei o programa passou a atender toda a rede pública de educação básica, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outro ponto positivo da implementação da lei

na garantia da segurança alimentar dos alunos relaciona-se com a determinação de que no mínimo 30% dos repasses do FNDE para aquisição de alimentos para os escolares precisam ser da produção da agricultura familiar. Essa iniciativa é benéfica tanto aos estudantes, pelos aspectos nutricionais positivos de uma alimentação proveniente da agricultura familiar, quanto serve para apoiar a agropecuária de base familiar (Marques, 2017).

O lançamento do *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas*, lançado em 2012 e a publicação da Resolução FNDE nº 266 fortaleceram o eixo do programa vinculado às práticas educacionais (Marques, 2017).

No ano de 2020, com a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais foram publicadas a Lei nº 13.987 e a Resolução nº 2 (FNDE), que autorizaram a distribuição de alimentos adquiridos com os recursos do FNDE para serem distribuídos para as famílias das crianças durante o período de suspensão das aulas. E a publicação da Resolução nº 6 (FNDE) que passou a orientar as ações do PNAE a partir de então (Campello; Bortoletto, 2022).

Além da Lei nº 11.947 de 2009, atualmente a Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE, que inclui em suas diretrizes a oferta de alimentação saudável que respeite a cultura e a tradição das crianças. Isso contribui para o desenvolvimento dos alunos e a melhoria do rendimento escolar, inclui a Educação Alimentar e Nutricional como parte do currículo escolar, além de garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos (Brasil, 2020).

As pesquisas realizadas no Brasil entre os anos de 2011 e 2020, utilizadas na construção das reflexões desta seção, apontaram que os principais fatores de insegurança alimentar e nutricional que afetam as crianças em idade escolar atendidas pelo PNAE estão relacionados aos fatores socioeconômicos como baixa renda, indisponibilidade de alimentos seguros e saudáveis em quantidades adequadas e/ou sobrepeso e obesidade relativas à baixa qualidade das dietas (Amistá, 2013; Rocha, 2016, Voci, 2011; Marques, 2017; Amorim; Ribeiro Junior; Bandoni, 2020; Carvalho e Silva, 2014; Barros *et al.*, 2013).

Há uma tendência de aumento do excesso de peso e obesidade entre crianças e adolescentes brasileiras com idade entre 5 e 19 anos, e uma redução do déficit de peso e desnutrição nas últimas três décadas. Com essa mudança no perfil nutricional das crianças, o sobrepeso, a obesidade e a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis passaram a ser uma das maiores preocupações entre educadores atuantes na Educação Alimentar e Nutricional.

Castro, I. (2022) atribui a redução dos índices de desnutrição à implementação de políticas públicas estruturantes que contribuem para a redução de desigualdades sociais. Contudo, ainda é possível observar desigualdades sociais e regionais quando avaliada, por

exemplo, a prevalência de anemia em crianças entre 6 e 23 meses, existindo diferenças significativas de prevalência entre a região Norte (30,3%) e Sul (13,8%). Isso demonstra um desafio a ser superado. A importância da alimentação escolar na garantia da segurança alimentar destes alunos reflete na adesão ao programa. A pesquisa de Amistá (2013) apontou uma adesão de 86,65% dos alunos ao programa e adesão efetiva (todos os dias da semana) de 38,19%; já a pesquisa de Voci (2011), demonstra uma adesão de 70,8% e de adesão efetiva de 66,5%.

A descentralização dos recursos a partir de 1994 caracterizou um aspecto positivo na adesão das crianças ao programa. De acordo com Carvalho e Silva (2014), a alimentação escolar configura-se uma possibilidade de perpetuação cultural de comunidades, uma vez que respeita os hábitos alimentares regionais das crianças.

Em seu aspecto de fornecimento de merenda escolar e considerando o aumento das situações de insegurança alimentar e nutricional da população brasileira, o PNAE pode atender às necessidades alimentares das crianças em idade escolar e contribuir para a melhoria do desenvolvimento cognitivo delas. Contudo, é importante percebermos as contribuições dos aspectos educacionais que relacionam o programa com ações de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas e que podem beneficiar as crianças na autonomia da escolha de alimentos saudáveis, contribuindo também para a segurança alimentar do ponto de vista qualitativo.

3.3 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: DIRETRIZES PARA AS ESCOLAS

Eu já fiz o almoço - hoje foi almoço. Tinha arroz, feijão e repolho e linguiça. Quando eu faço quatro pratos penso que sou alguém. Quando vejo meus filhos comendo arroz e feijão, o alimento que não está ao alcance do favelado, fico sorrindo à toa. Como se eu estivesse assistindo um espetáculo deslumbrante [sic](Carolina Maria de Jesus, 2014).

Pensar nas formas de se alimentar como uma ação humana e social requer observarmos como a sociedade se relaciona com os alimentos. Maciel (2005, p. 49) afirma que a alimentação é uma das maneiras pelas quais as populações constroem as identidades sociais: “Na alimentação humana, natureza e cultura se encontram, pois se comer é uma necessidade vital, o quê, quando e com quem comer são aspectos que fazem parte de um sistema que implica atribuição de significados ao ato alimentar.” Como essa identidade social é mutável, podemos dizer que as formas de cozinhar e de consumir os alimentos podem se transformar no espaço e no tempo.

Da mesma forma que todo conjunto de tradições culturais e conhecimentos dos países colonizados é posto em posição de subalternidade pelos colonizadores, os hábitos alimentares dos povos desses locais do mundo foram radicalmente transformados pelo contato com os europeus. Dos aspectos complexos da construção cultural alimentar das regiões colonizadas Maciel (2005, p. 51), podemos destacar que “um deles se refere ao caso em que a cozinha do colonizador é adotada pela população local em detrimento das práticas tradicionais, ocasionando uma transformação radical em seus hábitos alimentares”.

Podemos afirmar que as tradições alimentares das populações indígenas e africanas presentes no Brasil atual, que caracterizam as diferenças regionais do país, são mais do que manifestações de sobrevivência relacionadas aos alimentos disponíveis para essas pessoas, são também uma forma de resistência cultural.

Um processo histórico muito mais recente apontado por Maciel (2005) como modificação significativa de hábitos alimentares do país é a internacionalização dos *fast-food* e de restaurantes e produtos *étnicos*. A autora fala de dois olhares para esse fenômeno, um de ameaça às cozinhas tradicionais e outro de resgate de práticas alimentares em alguns lugares como uma forma de afirmação identitária.

No entanto, destaco aqui os prejuízos desta internacionalização de hábitos alimentares nocivos não se refere só a questões culturais, mas à manutenção da segurança alimentar e nutricional das pessoas, que ao consumirem muito mais alimentos e ingredientes industrializados estão cada vez mais expostos às doenças crônicas não transmissíveis.

As organizações internacionais e nacionais possuem um importante papel na influência das escolhas alimentares das pessoas. De acordo com Boog (1997, p. 7), “a primeira publicação da OMS que tratou especificamente da Educação Nutricional data de 1951”, foi o livro *Buenos hábitos en la alimentación: métodos para inculcar-los al público*, de Jean A.S. Rich. Já nesse período a obra alertava para a necessidade de aumentar a produção e melhorar a distribuição de alimentos, mas salientava que a educação para melhorar os hábitos alimentares é extremamente importante para pessoas de países pobres ou ricos. Tanto nesta publicação como na segunda realizada pela OMS em 1968, a ênfase de Ritch é sobre os significados sociais dos alimentos, aspectos religiosos, étnicos e culturais da alimentação.

Analisando as abordagens da OMS, Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e FAO sobre a Educação Alimentar e Nutricional à luz de contribuições de filósofos da Educação, Boog (1997) conclui que, ao longo das cinco décadas de sua pesquisa, os autores não deixam claro de quem é a responsabilidade pelas atividades de educação nessa área.

O que infelizmente se constata é que, na maioria das vezes, a Educação Nutricional esteve deslocada da discussão sobre o modo de produção vigente na sociedade e, infelizmente, não ultrapassou uma proposta de adestramento de grupos de pessoas sem história por técnicos portadores de um discurso sem significação (Boog, 1997, p. 15).

No Brasil, as estratégias de Educação Alimentar e Nutricional utilizadas aparecem ao longo da história atreladas aos programas de saúde e ao combate à insegurança alimentar e nutricional. Na década de 1940, a Educação Nutricional tinha como foco a saúde do trabalhador. Boog (1997) ressalta que nas duas décadas seguintes a Educação Nutricional visava ao atendimento dos interesses econômicos com campanhas de incentivo do consumo da soja na alimentação. As estratégias utilizadas na década de 1960 eram publicações em folhetos e livretos distribuídos às pessoas (Boog, 1997).

Esses métodos educativos visavam a aumentar o consumo de alimentos fornecidos por programas internacionais de “ajuda” alimentar oferecidos para os países do Sul Global e que tinham como principal objetivo reduzir os excedentes agrícolas estadunidenses. Tais estratégias desconsideravam os saberes e os hábitos populares, impulsionando um consumo estritamente pautado nos interesses dos capitalistas desse setor e eram uma ilustração da colonialidade imperante nos tomadores de decisão no Brasil em relação com seus pares no Norte Global.

Com o autoritarismo instaurado com o regime militar pós-1964, “a Educação Nutricional começava a ser relegada a segundo plano” (Boog, 1997, p. 6). Nesse contexto também as políticas de alimentação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento foram orientadas pelo pensamento técnico-incentivo na pesquisa de tecnologias para produção de alimentos industrializados (Boog, 1997).

Pesquisas desenvolvidas na década de 1970 apontaram que os problemas relacionados à renda é que afetam a alimentação adequada. Nesse momento, a Educação Alimentar passou a ser rejeitada pelos pesquisadores que a viam como uma forma de ensinar o pobre a comer com menos (Boog, 1997).

No Brasil, nas décadas de 40 a 70, o tema oscilou entre o status de ação pública até um importante descrédito, por seu caráter muitas vezes discriminatório e de redução da alimentação à sua dimensão biológica. O tema foi retomado no início dos anos 1990, a partir de pesquisas realizadas no campo da saúde, que apontaram os hábitos alimentares como um dos fatores determinantes para o aumento das doenças crônicas (Brasil, 2012, p. 6).

No *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas* (2012), destacam-se os movimentos educacionais da década de 1990 e a influência do educador Paulo Freire na construção de uma educação crítica e contextualizada nos saberes dos

educandos e que conseqüentemente modifica a abordagem da Educação Alimentar e Nutricional, que a partir desse período volta-se para a promoção de práticas de alimentação saudáveis aliadas à segurança alimentar e nutricional. Para Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 12), esse novo paradigma conquistado pelos Movimentos Sociais “[...] tensiona as concepções coloniais relativamente a esses atores e saberes. Mais do que isso, reivindica reconfigurações da escola a partir de suas identidades”.

De acordo com o *Marco de referência para educação alimentar e nutricional* (2012), o fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional culminou na implementação da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola e alinha algumas diretrizes fundamentais de vínculo entre fornecimento de alimentação escolar (todo alimento fornecido no ambiente escolar durante o período letivo) e Educação Alimentar.

Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;

IV - a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;

V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

VI - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (Brasil, 2009).

A Educação Alimentar e Nutricional, no que preconiza a lei, deve estar incluída nos currículos e fazer parte do cotidiano escolar das escolas públicas de todo país. Os recursos do PNAE são repassados aos estados, Distrito Federal e municípios através do FNDE e estes têm algumas responsabilidades tanto na aquisição e distribuição de alimentos para as entidades executoras (creches, escolas) quanto na orientação das atividades educacionais relacionadas ao programa. Vale enfatizar que é de competência do Ministério da Educação propor ações

educativas das práticas de alimentação saudáveis e que atendam à perspectiva de segurança alimentar e nutricional (Brasil, 2009).

O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas foi elaborado e publicado em um contexto em que se reconhece a importância da abordagem do tema tanto para prevenção de doenças crônicas e deficiências nutricionais quanto para a valorização de expressões culturais, fortalecimento de hábitos alimentares regionais e incentivo à produção e consumo sustentáveis. No entanto, uma série de fragilidades na implementação prática de ações educativas é apontada, tais como: grande diversidade de abordagens conceituais e práticas, pouca visibilidade das experiências bem-sucedidas, problemas de planejamento, falta de investimento na formação dos profissionais envolvidos. Com isso posto, o Marco de Referência apresenta o objetivo de promover um campo comum de reflexões e orientações para a prática principalmente da ação pública (Brasil, 2012).

Em cada uma das esferas de atuação da Educação Alimentar e Nutricional devemos observar os princípios do campo onde está inserida. Assim, na educação os princípios que guiam as ações de Educação Alimentar e Nutricional são os estabelecidos em consonância com o PNAE. O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (2012) cita alguns princípios para as ações de Educação Alimentar e Nutricional: sustentabilidade social, ambiental e econômica; abordagem do sistema alimentar na sua integralidade; valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas; a comida e o alimento como referências, valorização da culinária quanto prática emancipatória; a promoção do autocuidado e da autonomia; a Educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos; a diversidade nos cenários de práticas; intersetorialidade; e planejamento, avaliação e monitoramento das ações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo e que apresenta aprendizagens essenciais para serem desenvolvidas com os alunos durante o percurso da educação básica, apresenta como fundamentos pedagógicos o desenvolvimento de competências e o compromisso com a formação integral. A Educação Alimentar e Nutricional pode ser desenvolvida no âmbito das competências gerais da BNCC, especialmente nas competências:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2018, p. 9).

E no fundamento pedagógico da educação integral, pensando uma educação comprometida com aprendizagens voltadas para as necessidades e interesses dos estudantes, a Educação Alimentar e Nutricional, pautada no respeito às tradições culturais e aos hábitos alimentares regionais, pode proporcionar um desenvolvimento pleno, inclusivo e de respeito às diversidades.

O estado de Santa Catarina, em consonância com o PNAE, apresenta como um dos eixos de atuação a Educação Alimentar e Nutricional que favorece as práticas de escolhas alimentares saudáveis que contribuam com a aprendizagem e a saúde dos alunos. Dessa forma, é importante que as escolas promovam ações educacionais efetivas em conjunto com o fornecimento da alimentação escolar.

A regulamentação mais recente que referencia a Educação Alimentar e Nutricional nas escolas catarinenses é a Portaria n° 2.364, de 16.09.2022, que altera a Portaria n°16, de 26.05.2015, e fixa orientações para a implantação da Educação Alimentar e Nutricional nas escolas de educação básica da rede pública estadual de Santa Catarina. De acordo com a portaria, as ações de Educação Alimentar e Nutricional apresentam o intuito de formar hábitos alimentares saudáveis que favoreçam o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares e nutricionais saudáveis no ambiente escolar. A Educação Alimentar e Nutricional deve ser uma prática contínua e permanente. As ações objetivam estimular hábitos saudáveis que contribuam para a aprendizagem, bem-estar e qualidade de vida.

A Portaria n° 2.364, de 16.09.2022, define como eixos prioritários: hábitos alimentares como manifestações culturais, regionais e nacionais; implantação de hortas escolares destinando a produção à doação para as famílias ou consumo pelas crianças em preparações na escola; ações de boas práticas no manuseio de alimentos; incentivo ao consumo de alimentos *in natura* e alimentos livres de agrotóxicos, orgânicos e minimamente processados, além de restringir o comércio de produtos ultraprocessados no ambiente escolar; monitoramento do estado nutricional dos escolares; incentivo ao desenvolvimento de ações ambiental, econômica e socialmente sustentáveis de produção, abastecimento, distribuição e comercialização de alimentos; e a promoção da autonomia e autocuidado, orientando os escolares para que adotem, modifiquem ou mantenham comportamentos que contribuam para uma vida saudável e sustentável.

Além disso, as ações preveem a participação da comunidade escolar com estratégias de informação às famílias, enfatizando sua corresponsabilidade e a importância de sua participação nesse processo.

Como complemento às estratégias de restrição de consumo de alimentos ultraprocessados por crianças e adolescentes escolares, o governo implementa uma instrução normativa com caráter proibitivo. A Instrução Normativa n° 2.397, de 20/09/2022, que dispõe sobre a comercialização, distribuição, consumo e oferta de alimentos, preparações culinárias e bebidas nas unidades escolares de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina. A instrução normativa veda a comercialização de alimentos no interior das escolas, a utilização de alimentos provenientes da Secretaria Estadual de Educação para qualquer finalidade que não seja alimentação escolar das crianças e o recebimento de qualquer alimento de baixo valor nutricional para alimentação das crianças mesmo em datas comemorativas sem autorização de nutricionistas da Secretaria de Educação; determina que as famílias também não enviem alimentos de baixo valor nutricional para consumo na escola e priorizem alimentos saudáveis em eventos festivos.

As regulamentações federais e estaduais que tratam da alimentação escolar em Santa Catarina permitem-nos antecipar a existência de projetos de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas públicas estaduais no município de Araranguá. A insegurança alimentar e nutricional por carências ou baixa qualidade alimentar, tão evidente nos últimos anos, instigaram-nos a olhar mais de perto as estratégias pedagógicas e resultados dessas atividades.

4 COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS: MAPEAMENTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ARARANGUÁ

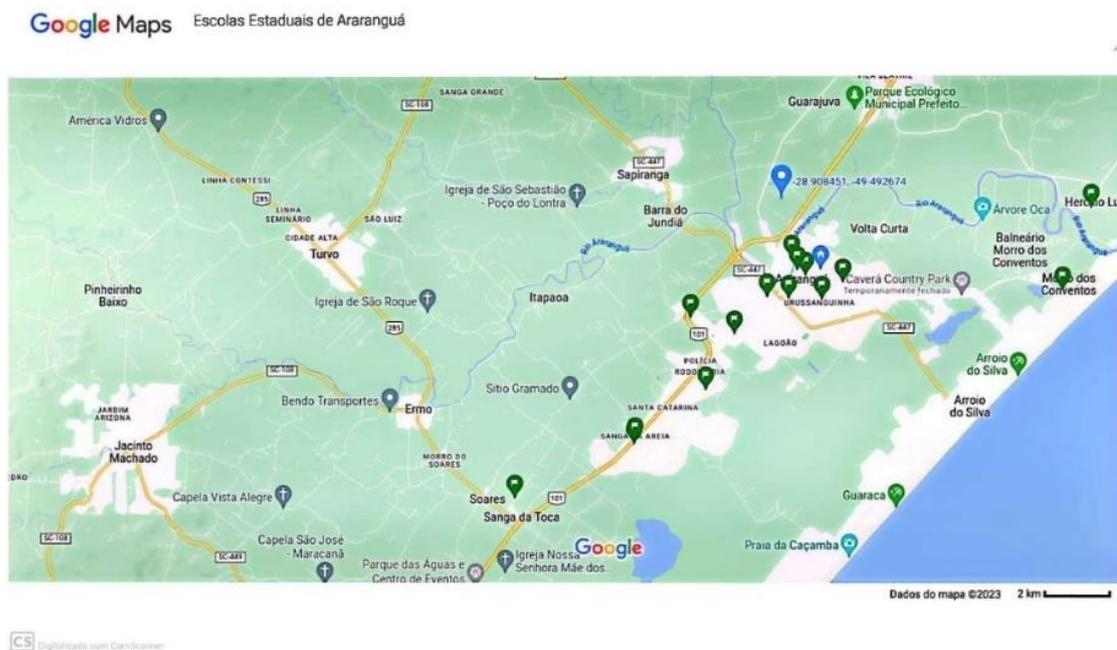
[...] A comida no estômago é como o combustível nas máquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar. Comecei a andar mais depressa. Eu tinha impressão que eu deslizava no espaço. Comecei sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida (Carolina Maria de Jesus, 2014).

Buscando entender nosso “lugar de enunciação” na “matriz colonial de poder”, intentamos neste capítulo revelar “quem” fala, “para quem” e “de onde” se fala (Palermo, 2014). Nessa perspectiva, realizamos um mapeamento das escolas estaduais do município de Araranguá que realizam projetos de Educação Alimentar e Nutricional com os alunos e um panorama do perfil pedagógico dessas atividades.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2021, o município de Araranguá possui 38 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 9 de Ensino Médio, incluindo as redes públicas municipal e estadual e a rede privada, que atendem 8.838 alunos do Ensino Fundamental e 2.887 no Ensino Médio. Nosso estudo terá abrangência nas 15 escolas públicas estaduais de nível básico, sendo que, dentre essas, 10 atendem alunos de Ensino Fundamental, 4 atendem alunos do Ensino Fundamental e Médio e 1 atende alunos do Ensino Médio.

A figura a seguir apresenta o mapa das escolas estaduais araranguenses.

Figura 1 - Mapa das escolas estaduais araranguenses



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Com uma população estimada de 69.493 pessoas no ano de 2020, no município de Araranguá a proporção de pessoas com empregos formais era de 27,4% e a média do salário mensal era de 2,2 salários-mínimos. No ano de 2010, o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo era de 26,8%. Com relação ao meio ambiente, no ano de 2010, o município apresentava 77,5% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 36,2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 29,7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Cerca de 2.615 pessoas habitavam áreas consideradas de risco, sujeitas a inundações, enxurradas e deslizamentos, contabilizadas para os municípios considerados críticos em relação a desastres naturais no Brasil e monitorados pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) (IBGE, 2021).

Nossos primeiros contatos com as escolas foram por celulares de assistentes técnicas pedagógicas, especialistas ou diretoras das unidades escolares. Contatamos uma profissional responsável de cada uma das escolas, apresentamos nossa proposta de pesquisa e pedimos os e-mails para encaminhamento do formulário Google, da carta de apresentação e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesses contatos apenas uma diretora escolar não aceitou compartilhar o e-mail para participar da pesquisa. Das 14 unidades escolares para as quais encaminhamos as orientações da pesquisa, obtivemos o total de 12 participações no

período de 25 de abril de 2023 a 25 de maio de 2023. Para alcançarmos essa representatividade, nós mantivemos contato com a equipe pedagógica das escolas, esclarecendo dúvidas e incentivando a participação.

Este capítulo objetiva mapear as escolas estaduais araranguenses que possuem projetos de Educação Alimentar e Nutricional e conhecer o perfil nutricional das crianças estudantes dessas escolas. Para isso, organizamos duas seções, na primeira trataremos do perfil de segurança alimentar das crianças e adolescentes, discutindo dados apresentados pelas escolas e relacionando-os com *Relatórios do Estado nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice*, produzido pelo Sistema Integrado de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) no ano de 2023. Na seção seguinte, apresentaremos um panorama dos projetos de Educação Alimentar e Nutricional das escolas estaduais araranguenses.

4.1 DO PERFIL DE SEGURANÇA ALIMENTAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ARARANGUÁ

“Morreu um menino aqui na favela. Tinha dois meses. Se vivesse ia passar fome” (Carolina Maria de Jesus, 2014).

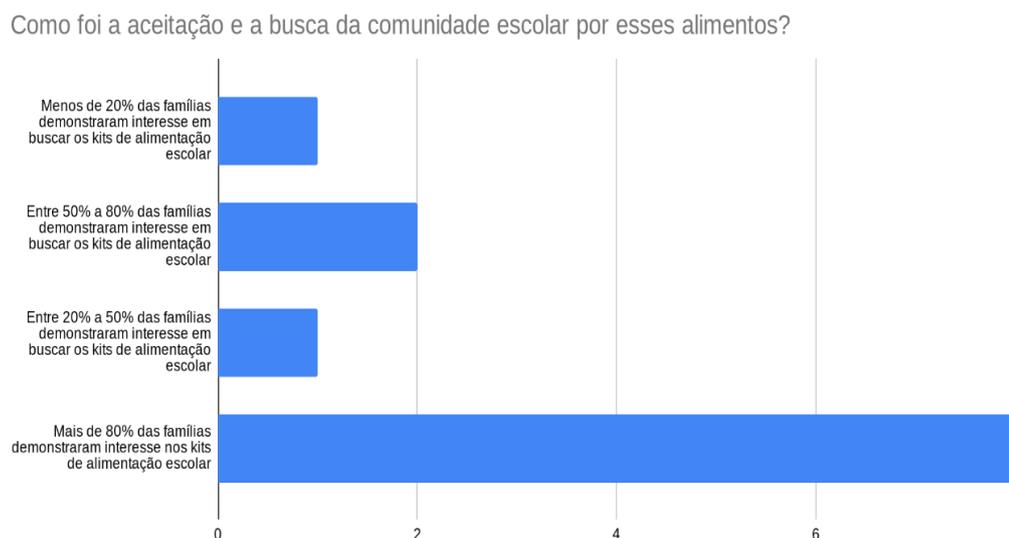
O II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil aponta que duas em cada 10 famílias da região Sul do país encontram-se em situação de insegurança alimentar moderada e grave. As famílias com crianças são as mais atingidas. “A fome dobrou nas famílias com crianças menores de 10 anos, passando de 9,4% em 2020 para 18,1% em 2022. Na presença de três ou mais pessoas com até 18 anos de idade no grupo familiar, a fome atinge 25,7% dos lares” (RedePenssan, 2022, p. 40).

Os *Relatórios do Estado nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice*, produzidos pelo SISVAN no ano de 2023, de crianças araranguenses com idade entre 5 e 10 anos, apontam que 3,77 % dessas crianças encontram-se com peso baixo ou muito baixo para a idade e 14,47% das crianças na mesma faixa etária apresentaram peso muito elevado para a idade, o que indica a situação de insegurança alimentar das crianças do município. Para os adolescentes os dados retratam um percentual de 2,47% de Magreza e Magreza Acentuada, 20,51% de adolescentes com Sobrepeso, 12,5% com Obesidade e 3,26% com Obesidade Grave, o que demonstra um aumento considerável das situações de insegurança alimentar relacionada ao excesso de peso.

As crianças de países do Sul Global, durante o período pandêmico e que tiveram sua alimentação comprometida sem a possibilidade de acesso aos alimentos nas escolas, foram bastante afetadas com a insegurança alimentar (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022). No Brasil, em 23 de março de 2020, as escolas foram fechadas como medida de enfrentamento da Covid-19 e em 7 de abril, por meio da Lei nº 13.987, foi autorizada a utilização dos recursos do PNAE para compra de gêneros alimentícios para serem distribuídos aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas da educação básica (Amorim; Ribeiro Junior; Bandoni, 2020).

Os resultados encontrados na pesquisa sobre o interesse das famílias em buscar os *kits* de alimentação escolar naquele momento demonstram a contribuição desses alimentos na manutenção da segurança alimentar e nutricional das famílias. Podemos observar, no gráfico abaixo, que a maioria das escolas pesquisadas e ampla maioria das famílias se apropriaram de seu direito aos *kits*.

Gráfico 1 - Busca dos *kits* de alimentação escolar fornecidos pelas escolas estaduais araranguenses no período pandêmico para famílias dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

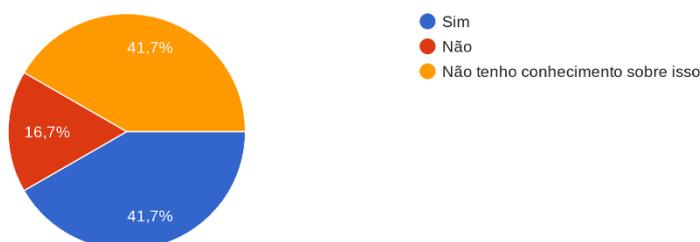
Importante destacarmos que uma das escolas onde foi relatado menor interesse das famílias em buscar o *kit* de alimentação não realiza projeto de Educação Alimentar e Nutricional atualmente, o que indica a necessidade de projetos para conscientizar a comunidade escolar sobre os direitos da alimentação segura e adequada, já que a referida escola fica localizada em região de áreas consideradas de risco de inundações pelo CEMADEN.

A segunda escola que não realiza projetos de Educação Alimentar e Nutricional foi a única unidade escolar a relatar que a aceitação dos alunos à alimentação fornecida pelo PNAE é regular, enquanto as dez unidades escolares que realizam projetos relataram que a aceitação dos alunos à alimentação escolar é boa.

De acordo com a pesquisa no período pós-pandemia, em 41,7% das escolas estaduais de Araranguá houve relatos de situações de insegurança alimentar por parte dos alunos; 41,7% das pessoas que responderam à pesquisa não souberam informar e apenas 16,7% afirmaram não ter tido nenhum tipo de relato de crianças em situações de insegurança alimentar e nutricional (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Relatos de situações de insegurança alimentar vivenciadas pelas crianças e familiares para a equipe escolar

No retorno das aulas presenciais, a equipe gestora, professores e/ou funcionários receberam algum relato de situações de insegurança alimentar vivenciadas pelas crianças e seus familiares?
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O perfil nutricional das crianças estudantes das duas escolas que disseram não ter havido relatos de insegurança alimentar após o retorno das aulas presenciais é bastante diferente. Consultando os *Relatórios do Estado nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice*, produzidos pelo SISVAN no ano de 2023, observamos que uma das escolas está localizada no bairro onde o Programa Saúde da Família registrou um índice de 4,24% de crianças entre 5 e 10 anos com peso baixo para a idade e 11,02% de crianças com peso elevado para a idade.

Quanto à segunda escola, fica localizada no bairro onde o Programa Saúde da Família registrou o segundo melhor índice de peso adequado para crianças nessa faixa etária, 92,5% das crianças na localidade estão com peso adequado para a idade e 7,5% estão com peso elevado. Ambas as escolas realizam projetos de Educação Alimentar e Nutricional.

4.2 PROJETOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ARARANGUÁ

“Acabei de comer, fiquei triste. E que a comida de lá é muito forte. Sopa, carne e outras iguarias. Quando o pobre come uma comida forte, dá tontura” (Carolina Maria de Jesus, 2014).

Dez das escolas participantes afirmaram realizar Projetos de Educação Alimentar e Nutricional com os alunos. A partir dos dados fornecidos pelas escolas, estimamos que aproximadamente 90 educadores e educadoras estão envolvidos com esses trabalhos que beneficiam cerca de 3.150 crianças e adolescentes com idade entre 4 e 16 anos.

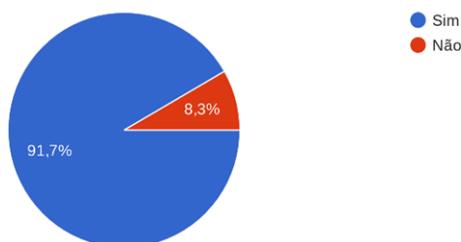
Os objetivos apontados pelas equipes pedagógicas e gestoras para a execução dos projetos são incentivar o consumo de alimentos saudáveis; conscientizar os alunos para uma alimentação saudável e promover a saúde e qualidade de vida. Identificamos que tais objetivos correspondem principalmente aos princípios 5 e 6 propostos no *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional Para as Políticas Públicas*, que conduzem para a “promoção do autocuidado e da autonomia” e “educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos”. A importância desses princípios está na possibilidade de transformação social baseada na ação crítica inspirada em Paulo Freire (Brasil, 2012).

Freire (1987, p. 52) propõe o diálogo entre reflexão e ação. "A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem".

Compreendendo que a Educação Alimentar e Nutricional no contexto do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da segurança alimentar e nutricional encontra na contribuição da alimentação escolar uma forma palpável de efetivação desse direito, perguntamos se os projetos de Educação Alimentar e Nutricional das escolas incentivam o consumo da alimentação escolar. E 91,7% das escolas responderam que sim. Como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - Incentivo ao consumo alimentar das refeições fornecidas pelo PNAE

O projeto de Educação Alimentar e Nutricional da escola incentiva o consumo das refeições servidas pela escola?
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As abordagens pedagógicas apresentadas foram bastante variadas, atividades desenvolvidas em sala de aula, como: atividades de conscientização, pesquisas e informação sobre alimentos e alimentação saudável; confecção de cartazes; pirâmide de alimentos e valores nutricionais; conteúdo sobre a composição dos alimentos (tipos), a tabela nutricional, o consumo do bom/mal alimento, consequências de ter/não uma alimentação saudável junto com o hábito de ter uma rotina de exercício físico; utilização de jogos.

Também foram relatadas atividades práticas em outros espaços escolares, como: construção de horta, destinação correta dos resíduos orgânicos da escola, construção de composteira na escola, plantio de maracujá, chuchu, aipim; plantio de sementes para fazer mudas; elaboração de cardápios; produção e confecção de receitas (algumas com ingredientes das hortas escolares); degustação de alimentos; buffet de frutas.

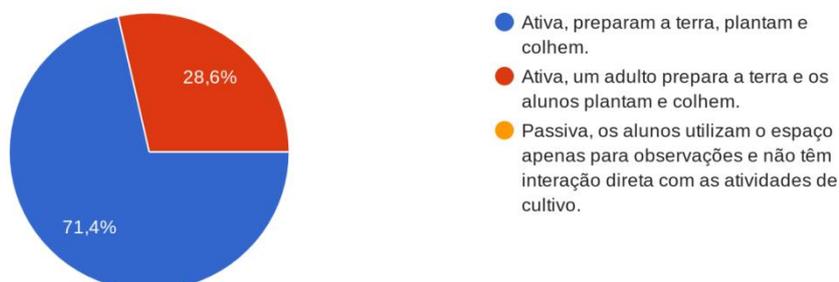
Duas escolas relataram atividades com as famílias: conversa com os pais em reuniões, vídeos informativos e palestras.

Das escolas que responderam ter projetos escolares na área pesquisada, seis delas afirmaram ter horta escolar como recurso pedagógico. Questionamos sobre a participação dos alunos nesse espaço. Todas as escolas afirmaram que as crianças e adolescentes têm participação ativa na horta escolar, inclusive uma das escolas que afirmou não estar com horta ativa no momento respondeu a essa pergunta baseada nas atividades desenvolvidas em anos anteriores (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Sobre a participação dos alunos na horta escolar

Como é a participação dos alunos no espaço da horta escolar?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os projetos de Educação Alimentar e Nutricional podem ser dinâmicos, os espaços escolares utilizados pelas escolas de Araranguá são: sala de aula, refeitório, horta escolar, sala dos professores, laboratório e até mesmo podem se estender para a casa.

Das dez unidades escolares que realizam projetos de Educação Alimentar e Nutricional, nove responderam que teriam educadoras dispostas a participar das entrevistas semiestruturadas. Elegemos como categorias para a coleta de dados das entrevistas: segurança alimentar e nutricional, práticas pedagógicas e envolvimento da comunidade escolar nas atividades.

5 COMER... COMER... INCENTIVADORAS DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Dona Maricota boa cozinheira
 Voltou com a cesta cheinha da feira
 Cenoura, laranja, pepino, limão,
 Banana e milho, ervilha, mamão
 Moranga espinafre tomate e cebola
 Alface palmito, maçã, escarola
 Guardou na despensa e na geladeira,
 Deu um suspiro ufa!
 Que cansada!
 E foi descansar
 Então essas verduras,
 Legumes e frutas,
 Fresquinhas maduras
 Todos animados depois da viagem
 Puseram-se logo a contar vantagem
 O milho falou: olhem eu sou mais belo
 Sou louro, gostoso e tão amarelo!
 O belo sou eu declarou o tomate
 Não mais do que eu!
 Contestou o abacate!
 Pois olhem pra mim provocou o palmito
 Sou branco e macio eu sou mais bonito!
 Então a laranja falou bem amável:
 Melhor que bonita, eu sou saudável!
 E logo o espinafre gritou: não tem erro!
 Sou verde e saudável sou cheio de ferro
 Falou a cebola: aqui, atenção!!
 Saudável sou eu!
 Boa pro coração!
 E disse a ervilha: sou pequenina por fora,
 Mas por dentro tenho proteína
 Logo o limão disse: quem é que não vê?
 Tenho a vitamina preciosa - a tal "c"
 Mas nisso aparece dona Maricota
 E as frutas gostosas viraram ...compota!
 E os belos legumes em toda a sua glória
 Viraram sopão e acabou-se a história!

(Tatiana Belinky)

Seja através da ludicidade poética de Tatiana Belinky ou na prática manual das hortas escolares, as educadoras das escolas públicas estaduais araranguenses intentam aproximar as crianças dos alimentos seguros e saudáveis. As entrevistas permitiram conhecermos e reconhecermos essas práticas educativas como possibilidades de reflexão e ação, capazes de contribuir na melhoria da alimentação e conseqüentemente da aprendizagem escolar.

Para realizarmos as entrevistas semiestruturadas, entramos em contato com as assistentes técnicas pedagógicas, especialistas e diretoras das nove escolas que manifestaram interesse em participar desta etapa da pesquisa e pedimos para agendarmos horários para as visitas com as educadoras que se disponibilizassem em participar. Conversamos com 13

professoras e 1 professor, com idade entre 31 e 55 anos, de 6 unidades escolares, entre os dias 22 de maio a 14 de junho de 2023.

Após nos apresentarmos para cada um dos participantes, pedimos autorização para gravação de áudio das nossas conversas, apenas uma professora não autorizou a gravação e com ela utilizamos o registro escrito. O tempo das entrevistas foi de aproximadamente 20 a 30 minutos com cada participante, e realizamos as transcrições ouvindo as gravações e utilizando a ferramenta Google de transcrição por voz. As conversas foram organizadas em formulário Excel e divididas nas categorias: Insegurança alimentar e nutricional; Práticas pedagógicas e Comunidade escolar.

Das 14 pessoas entrevistadas, 11 são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1 professora de Inglês readaptada, 1 professor de História atuando no Laboratório Maker⁵ e 1 professora de Ciências de anos finais do Ensino Fundamental. Apesar da equipe pedagógica das escolas visitadas afirmar que os projetos abrangem todas as etapas de ensino, tivemos dificuldade de acesso às educadoras dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para mantermos a confidencialidade das entrevistadas, enumeraremos as escolas com números de 1 a 6 e identificaremos as professoras com nomes fictícios, conforme demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Identificação dos participantes das entrevistas (continua)

Escola	Participante	Função	Data da entrevista
1	Júlia	Professora readaptada	22/05
2	Rafael	Professor de Laboratório Maker	22/05
2	Mirian	Professora anos iniciais	23/05
2	Roberta	Professora anos iniciais	23/05
2	Tatiane	Professora anos iniciais	23/05
1	Daiane	Professora anos iniciais	25/05
1	Helena	Professora anos iniciais	25/05
3	Diana	Professora anos iniciais	29/05

⁵ Os Laboratórios Maker foram implantados pelo governo de Santa Catarina a partir do ano de 2022 em escolas estaduais de Ensino Médio. Os espaços contam com ferramentas e equipamentos, como cortadoras a laser, impressoras 3D, placas eletrônicas e *kits* de robótica, para desenvolvimento de atividades pedagógicas práticas e tecnológicas.

(conclusão)

Escola	Participante	Função	Data da entrevista
3	Karen	Professora anos iniciais	29/05
3	Tânia	Professora anos iniciais	29/05
4	Janete	Professora anos iniciais	31/05
5	Ana	Professora anos iniciais	06/06
5	Taís	Professora anos iniciais	06/06
6	Sofia	Professora de ciências anos finais	14/06

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Este capítulo possui como objetivo analisar as narrativas das educadoras sobre suas concepções acerca do entendimento sobre insegurança alimentar, suas práticas pedagógicas e o envolvimento da comunidade escolar nos projetos. Subdividimos em três seções: na primeira seção, as professoras vão nos mostrar seu olhar sobre a insegurança alimentar e sobre o consumo dos alimentos fornecidos pelas escolas; na segunda seção vamos conversar sobre o desenvolvimento dos projetos e os impactos sobre os hábitos alimentares das crianças; na terceira seção nos debruçaremos sobre o envolvimento da comunidade escolar nessas atividades.

5.1 CRIANÇA QUE VEM COM FOME, VEM PARA COMER: UM OLHAR EDUCACIONAL PARA A INSEGURANÇA ALIMENTAR

São crianças... a criança que vem com fome ela vem para comer, e ela... é que nem quando a gente tá com fome, parece que a gente não consegue pensar em outra coisa, não é? A gente percebe que a criança fica mais ansiosa por aquele momento assim, de chegar o lanche [sic].(Karen, Escola 3)

Trabalhando com um conceito de insegurança alimentar como comprometimento da qualidade e quantidade de alimentos necessários para a manutenção da saúde e do desenvolvimento, doze professoras relataram alguns momentos em suas trajetórias profissionais em que se depararam com crianças nessas situações. De acordo com as entrevistadas, é comum algumas crianças chegarem mal-alimentadas à escola, principalmente pela manhã. Mesmo quando a criança não relata abertamente, torna-se perceptível para algumas educadoras quando ela não se alimentou antes de ir para a escola.

A professora Taís, da Escola 5, declara que situações de insegurança alimentar são muito comuns na rede pública de ensino, em que a criança chega na aula sem ter tomado café da manhã e às vezes sem ter jantado na noite anterior. É possível perceber que não se alimentou porque ela fica mais cabisbaixa, não consegue fazer as atividades. Ela destaca que a questão de mal preparo e falta de higiene também prejudica a segurança alimentar da criança: “Às vezes também a questão de um alimento mal preparado em casa, mal higienizado, da criança vir com dor de barriga” (Taís, Escola 5).

Aquí na escola a gente sabe que têm alunos carentes que eles vêm para escola em função do lanche. Semana passada inclusive tinha um menino ali às 8 horas da manhã, 8h30, que tava pedindo um lanche porque não tinha comido nada desde o dia anterior. Daí a escola providenciou ali um lanche, mas não dentro do cardápio, né, um extra, e fez uma refeição para ele. E a gente tem vários alunos que a gente percebe assim que eles vêm para escola pela alimentação, que eles vêm sem nenhuma alimentação anterior [*sic*] (Júlia, Escola 1).

À vista disso, o papel das professoras na conversa direta com as crianças é fundamental para diagnosticar alguns casos de insegurança alimentar e nutricional. Como podemos observar no relato a seguir:

Às vezes a gente vê criança que vem para escola já pensando na garantia da alimentação. Então eles sempre perguntam: ‘Ah, professora, o que tem de lanche?’ A gente fala, porque a gente tem o cardápio certinho na sala. Daí eles falam: ‘Ai, hoje eu vou encher a barriga’. Então são relatos que eles falam, a gente sabe que tem algumas famílias que são mais carentes. Já aconteceu aqui também. Mas na minha trajetória toda sempre tem. Eles, ‘ah professora, tô com dor de cabeça’ e a gente às vezes pensa que é uma ‘mainha’ para ir embora, aí a gente começa a investigar: tomou café da manhã? Daí aconteceu um ano, não foi aqui, que a criança respondeu: ‘a Ah, professora, eu não como desde ontem meio-dia’. Daí eu disse: ‘Ah, mas por quê? O que aconteceu?’ Daí eles falam o relato deles ali, que a mãe não quis fazer, alguma coisa desse sentido, ou a mãe tava chateada, foi para o quarto e não fez. Então várias situações já aconteceram [*sic*] (Ana, Escola 5).

Nesse caso citado pela professora Ana, vimos que a família pode negligenciar o direito da criança à alimentação adequada e que além da falta de alimentos, pode haver falta de informação, tempo ou mesmo interesse no preparo dos alimentos.

Alguns relatos mostraram que além da falta de alimentação, a baixa qualidade dos alimentos também reflete negativamente na segurança alimentar das crianças. Nesse sentido, mesmo crianças que têm acesso a alimentos frequentemente podem ser prejudicadas pelo consumo de ultraindustrializados. De acordo com a professora Tatiane, da Escola 2, uma aluna que se alimentava apenas com Miojo em sua casa apresentava aspecto e aparência diferentes das outras crianças e no refeitório apresentava resistência para comer alimentos mais nutritivos.

O pai da criança foi chamado para conversar e alegou falta de tempo para preparar os alimentos adequados.

A professora Tânia, da Escola 3, reforça essa perspectiva quando afirma que: “[...] na rede estadual, é mais essa questão mesmo do que é mais rápido, né? É onde eles acabam consumindo esses alimentos assim, bolacha recheada, essas coisas que acaba que é um processo, que os pais por serem mais rápido e então acabam ensinando” [sic].

Essa característica da insegurança alimentar brasileira, ocasionada pela falta de qualidade dos alimentos consumidos, vem sendo apontada como crescente nas três últimas décadas. Enquanto o consumo de alimentos *in natura* e minimamente processados diminui, a taxa de consumo de alimentos ultraprocessados aumenta gradativamente (Levy *et al.*, 2022).

Entre os aspectos negativos de uma dieta baseada no consumo de alimentos ultraprocessados, o Guia Alimentar para a População Brasileira destaca a composição nutricional desbalanceada, o favorecimento de consumo excessivo de calorias, além de impactos culturais, sociais e ambientais (Brasil, 2015).

Em casos específicos professores se mobilizam para ajudar a família em situação de vulnerabilidade, como exemplifica a professora Sofia, da Escola 6: “Já tivemos em alguns anos assim de famílias bem carentes que daí a gente até ajudou com cestas, com doações” [sic]. O professor Rafael, da Escola 2, relata situação semelhante:

Tivemos alguns casos assim, mais do que um, onde foi feito a colaboração espontânea dos colegas, uma vaquinha, juntado pra poder garantir uma alimentação mínima da criança e do adolescente ou até mesmo para ajudar a família. Isso mais de uma vez, tem um caso bem específico de uma menina que o pai tem problema com drogas, tinha saído de casa, eles trabalhavam, tipo a mãe trabalhava, mas não dava conta, tinha muitos filhos então, mais de uma vez aconteceu de a gente arrecadar dinheiro pra poder comprar o almoço, poder comprar cesta básica pra algumas famílias [sic].

Rafael ainda afirma que os professores algumas vezes não imaginam que o aluno passe por necessidade de alimentação. De acordo com ele, no período pós-pandemia uma aluna relatou que durante o isolamento social a família perdeu a fonte de renda e por alguns períodos se alimentaram apenas de Miojo e biscoito por causa do custo.

Todas as pessoas que participaram das entrevistas acreditam que o fornecimento de alimentação escolar produz impacto positivo para a garantia da segurança alimentar. Como enfatizado nas falas da professora Helena, da Escola 1: “[...] pela rotina dos pais, né, às vezes é muito mais prático preparar uma alimentação ou almoço com processado, enfim coisas que são mais fáceis, né? E o lanche da escola ele é muito saudável, né? Ele tem essa questão assim, que prioriza uma alimentação saudável, então agrega e muito” [sic]. A professora Karen, da Escola

3, reforça: “Um impacto positivo, porque é uma alimentação... eles conseguem ver o que é uma alimentação realmente saudável.” Como exemplifica a figura 2.

Figura 2 - Refeição servida na Escola 1



Fonte: Imagem cedida pela professora Júlia, Escola 1, 2023.

Não obstante essa característica de qualidade da alimentação escolar, algumas famílias persistem mandando lanches de casa para as crianças se alimentarem na escola. As educadoras destacam que apesar das orientações, muitas vezes esses alimentos são inadequados. “Daí é totalmente desequilibrado: bolacha recheada, suquinhos prontos, sabe? Doce, bala, pirulito, tudo isso eles trazem de casa: fritura, pastel, pizza, de tudo um pouco. Pouco se vê um bolinho caseiro que a mãe faz. Não. É tudo industrializado” (Mirian, Escola 2). “Normalmente bolacha recheada, chips, às vezes um bolinho assim, mas normalmente os que trazem de casa: *waffle*, bolacha recheada e chips, normalmente, iogurte. Alguns trazem uma barrinha de cereal, pãozinho, sanduíche, acontece também, mas a maioria é doce” (Daiane, Escola 1).

A professora Diana destaca que na Escola 3 são poucas crianças que levam lanche de casa, por efeito do trabalho de Educação Alimentar que já estão realizando:

Têm alguns que trazem, por exemplo, eu tenho 17 alunos, uns dois trazem saudáveis e uns dois sem ser saudáveis. Os outros comem tudo aqui. Os que trazem saudável, trazem frutinhas que a mãe picou em casa, eles trazem biscoito que a mãe faz, coisas assim, frutas, principalmente frutas, suco natural. Já é resultado do trabalho que nós fazemos (Diana, Escola 3).

Nesse sentido, Ana, da Escola 5, também destaca que as práticas pedagógicas vêm alterando o lanche escolar:

Então, no começo era mais liberado, podia trazer o que quisesse. Aí depois a gente foi cortando aos poucos, até por conta do Decreto⁶ que teve na escola, pelo governo estadual. Então, agora eles trazem assim, tem um menino meu que traz frutas. Então, tá bem dentro da alimentação saudável que pode trazer. Ou um bolo feito em casa. Ou um pão feito em casa sem doce, sem margarina [*sic*].

Quanto à questão da influência da insegurança alimentar na aprendizagem, as professoras evidenciam dificuldades de concentração, falta de ânimo, dores e náuseas, que dificultam a capacidade de aprendizagem.

São crianças... a criança que vem com fome ela vem para comer, e ela... é que nem quando a gente tá com fome, parece que a gente não consegue pensar em outra coisa, não é? A gente percebe que a criança fica mais ansiosa por aquele momento assim, de chegar o lanche. Então ela não consegue se concentrar, muitas vezes tem problema sério de aprendizagem. Eu acho que está muito relacionada essa questão com aprendizagem, assim, com certeza, porque daí são crianças carentes em todos os sentidos [*sic*] (Karen, Escola 3).

Os relatos apontam que a criança mal-alimentada permanece até o intervalo ansiosa pelo momento de poder se alimentar.

A gente sempre escuta dizer que a criança que não está bem alimentada, não consegue aprender direito, né? Então assim a criança, quando ela não toma um café da manhã mínimo, né, quando ela não faz uma refeição ali meio-dia completa, ela fica dispersa, ela fica inquieta, às vezes passa mal, às vezes fica enjoada, às vezes tá muito preocupada, ansiosa pela hora do recreio, nas crianças mais carentes que às vezes não têm alimentação em casa. Ela fica muito ansiosa e não consegue nem se concentrar nas atividades de sala de aula, ficam ali toda hora querendo saber o que é que vai ter de alimento [*sic*] (Rafael, Escola 2).

Em contraposição, Taís enfatiza que a criança bem alimentada parece mais disposta à aprendizagem.

⁶ A professora se refere à Instrução Normativa n° 2.397, de 20/09/2022, que dispõe sobre a comercialização, distribuição, consumo e oferta de alimentos, preparações culinárias e bebidas nas unidades escolares de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Quando chegam com fome, não vão conseguir aprender. Porque imagina como é que tu vai aprender se está com muita fome, teu estômago tá ali se roendo e tu tem que estar ali sentadinho, tu não vai conseguir aprender. Diferente daquela criança que vem bem alimentada, com uma alimentação bem-preparada, tu apresenta o conteúdo para ela, ela só vai para frente. Vai ter muito mais avanço, sabe? [sic] (Taís, Escola 5).

A professora Mirian, da Escola 2, ressalta: “[...] uma criança que não é bem nutrida, que não recebe todos os nutrientes que precisa, eu acredito que vai influenciar na aprendizagem dela, ela vai ficar fraca, ela não vai ter atenção que necessita. Aquelas crianças bem carentes mesmo, a aprendizagem é pouca, elas têm mais dificuldades” [sic].

Os relatos das professoras corroboram o conceito de *inclusão excludente* apresentado por Gentili (2009). Para o autor, crianças em situação de vulnerabilidade, mesmo quando apresentam boa frequência na escola, são prejudicadas pela própria condição social que as coloca em desvantagem em relação às possibilidades de aprendizagem. Freitas (2009) também verifica esse problema ao apontar que a escola pública brasileira não observa as diferenças de privilégios de parte dos alunos que têm os direitos básicos garantidos e a presença familiar, enquanto as crianças que não têm nem a garantia da alimentação são postas em pé de igualdade e muitas vezes estão fadadas ao fracasso escolar.

Com os relatos observamos que as professoras percebem a insegurança alimentar, tanto como a falta de alimentos quanto aos problemas relacionados à baixa qualidade nutricional e mal preparo das refeições. As professoras estão atentas às situações e quando detectam alguma situação, principalmente relacionada à falta de alimentos, buscam solucionar oferecendo um lanchinho ou mesmo organizando ações de ajuda às famílias. Todas consideram a importância da alimentação escolar no fornecimento de uma alimentação adequada e saudável como medida importante de enfrentamento dessas situações e reconhecem a importância de um trabalho contínuo de Educação Alimentar e Nutricional para melhor conscientização relacionada à qualidade dos alimentos consumidos.

5.2 AS CRIANÇAS LEVAM A SÉRIO: O IMPACTO DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

“Se a gente conseguir contribuir para a vida de uma criança, já é grande avanço.” (Taís, Escola 5)

A Educação Alimentar e Nutricional, como ação vinculada ao PNAE, está sendo trabalhada em pelo menos dez escolas estaduais do município de Araranguá. Professoras de seis das escolas relatam suas experiências. Na Escola 1 conversamos com três professoras. A

professora Júlia, que é estudante de Nutrição, relatou que seu envolvimento com o projeto teve início no ano de 2022, quando receberam orientações por meio do Decreto nº 2.364, de 19 de setembro de 2022⁷, e ela realizou palestras nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Júlia expôs que realizou uma capacitação para os professores sobre o decreto no início do ano letivo de 2023, enfatizando a importância de trabalhar com as crianças a respeito da qualidade da alimentação escolar e que os alunos não precisariam trazer lanches de casa. Nesse trabalho, a professora apresentou para os colegas alguns materiais que estão disponíveis para o trabalho pedagógico. De acordo com seu relato, muitos professores encararam as orientações do governo sobre a educação alimentar como quase impossíveis de serem postas em prática, pois teria que ter alguém na escola que fiscalizasse o que as crianças trazem de lanche. “A não ser que o Estado mande essa pessoa, que vai olhar mochila por mochila, sala por sala, todo dia antes do recreio. Porque o professor não vai fazer isso, ele tem um monte de coisa para fazer, não vai agregar mais isso no que ele tem que fazer” (Júlia, Escola 1).

Uma solução encontrada por Júlia para incentivar a prática de alimentação saudável consiste em divulgar o cardápio escolar nos grupos de WhatsApp com o nome dos alimentos em inglês. Por meio dessa divulgação, as famílias têm conhecido os alimentos que as crianças comem na escola e passaram a diminuir o envio de lanches de casa (Figura 3).

Figura 3 - Atividade de incentivo ao consumo da alimentação escolar realizada na Escola 1



Fonte: Imagem cedida pela professora Júlia, Escola 1, 2023.

⁷ O Decreto nº 2.364, de 19 de setembro de 2022, fixa orientações para a implantação da Educação Alimentar e Nutricional nas escolas de educação básica da rede pública estadual de Santa Catarina e chegou às escolas junto com a Instrução Normativa nº 2.397, que veda a circulação de alimentos açucarados e ultraprocessados no interior das escolas.

Após essa conversa, Júlia me levou para ver a horta escolar desativada, pois o espaço está abandonado. Seu relato é de que a professora que fazia o projeto da horta se afastou da escola e ninguém teve interesse em dar continuidade.

Na Escola 1 tivemos a oportunidade de conversar também com as professoras Helena do 1º ano e Daiane do 2º ano do Ensino Fundamental, ambas afirmaram trabalhar com Educação Alimentar e Nutricional há mais de 6 anos, pois acreditam que o tema é fundamental para as crianças pequenas. As três professoras da Escola 1 falaram que os objetivos do trabalho de educação alimentar têm sido conscientizar a comunidade escolar para uma alimentação mais saudável e que a alimentação equilibrada pode vir a prevenir doenças no futuro. Sobre as atividades e estratégias pedagógicas, Daiane afirma que trabalham com a apresentação de variedade dos alimentos, com degustação, explicando os problemas com os excessos de determinados alimentos e a importância de saber dosar. Ela fala das atividades que realizam:

A princípio nós tínhamos trabalhado o filme *Divertidamente* e dentro dele a gente abordou vários tópicos, e tinha... tem a personagem Nojinho, né? Então foi nesse sentido que eu busquei um gancho para estar trabalhando alimentação, que muitas vezes a gente vai ter resistência um certo tipo de alimento que eu nem provei, que eu nem degustei, só pela percepção ou pela aparência da comida, né, então foi nessa questão do estímulo mesmo. E o que que a gente usa mais de estratégia: historinha com livros, atividades mesmo digamos práticas, né, e de escrita. Digamos que a gente tenta abordar o máximo possível, né? [*sic*] (Helena, Escola 1).

As professoras afirmam que buscam conhecer a realidade das crianças a fim de fazer uma intervenção mais assertiva.

A gente faz assim, pesquisa sobre o que eles se alimentam em casa, a gente fez jogos, uma trilha de perguntas sobre alimentação, a gente fez uma seleção com figuras de alimentos que são saudáveis ou não são saudáveis, tinha as boquinhas que eles tinham que colocar, a gente fez a contação de história da cesta da Dona Maricota, que ela vai fazer compras, né? A gente já fez todas as frutas e verduras, legumes e daí a gente vai identificando e separando os grupos, a gente fez uma pesquisa da fruta preferida da turma, fizemos gráfico, a gente trabalhou a pirâmide alimentar, a questão dos carboidratos, proteínas, então têm registros da pirâmide, eles trouxeram alimento e a gente montou com papelão a pirâmide e eles iam colocando em cada parte. É assim... a gente trabalhou com adivinhas...

Na feira a gente fez atividades. Eles amaram, fizeram degustação, explicavam para as pessoas, né, eles tinham fichinhas ali para explicar os benefícios das frutas e das verduras, faziam adivinhas, tinham que descobrir qual era, eles perguntavam o que era saudável, que não era saudável, eles se envolveram bastante, explicando, orientando, bem legal. Bem bonitinhos [*sic*] (Daiane, Escola 1).

De acordo com Helena, como ela acompanha as crianças no refeitório durante o recreio, consegue estimulá-las a comerem o lanche da escola. “Aqueles alunos que eu vejo que não

trouxeram lanche e não pegaram o lanche, eu vou lá, estímulo e geralmente dá certo, sabe, essa estratégia.”

Na Escola 1 as três professoras relataram ser possível observar impactos sobre os hábitos alimentares das crianças, como: aumento no índice de adesão da alimentação escolar fornecida pela escola e, para crianças que continuam trazendo lanche de casa, as opções passaram a ser mais frutas. Contudo, Daiane afirma que o trabalho precisa ser contínuo ou pode acabar se perdendo. Helena ressalta que o trabalho passou a ter mais resultados depois que a escola passou a divulgar o cardápio para as famílias; de acordo com ela, uma responsável da escola coloca o cardápio diariamente nos grupos.

Na Escola 2, a equipe pedagógica nos informou que a Educação Alimentar e Nutricional envolve todos os alunos da escola, que é de Ensino Fundamental e Médio, e logramos conversar com quatro profissionais: 1 professor de laboratório e 3 professoras de anos iniciais. As professoras dos anos iniciais relataram que a Educação Alimentar e Nutricional é um tema trabalhado por elas em todos os anos. O professor Rafael, que está com o trabalho da horta escolar, afirmou que realiza hortas nas escolas em que trabalha desde o ano de 2005.

Nesta unidade escolar, os objetivos relatados foram: desenvolver a aprendizagem dos alunos com atividades práticas na horta escolar; distribuir os alimentos da horta para as crianças levarem para casa; conhecer as comidas típicas de Santa Catarina; despertar nas crianças o interesse em querer se alimentar melhor; conscientizar sobre a prevenção de doenças.

Este ano (2023) a alimentação saudável é o tema da feira multidisciplinar da escola e as atividades serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Rafael relata que, como professor de Laboratório Maker, pode desenvolver projetos com as turmas. De acordo com ele, a horta escolar é um projeto que está à disposição para todas as turmas, mas “[...] as turmas que se interessaram e que estão participando são as turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental 1 no período matutino e vespertino são 10 turmas que participam desse projeto”.

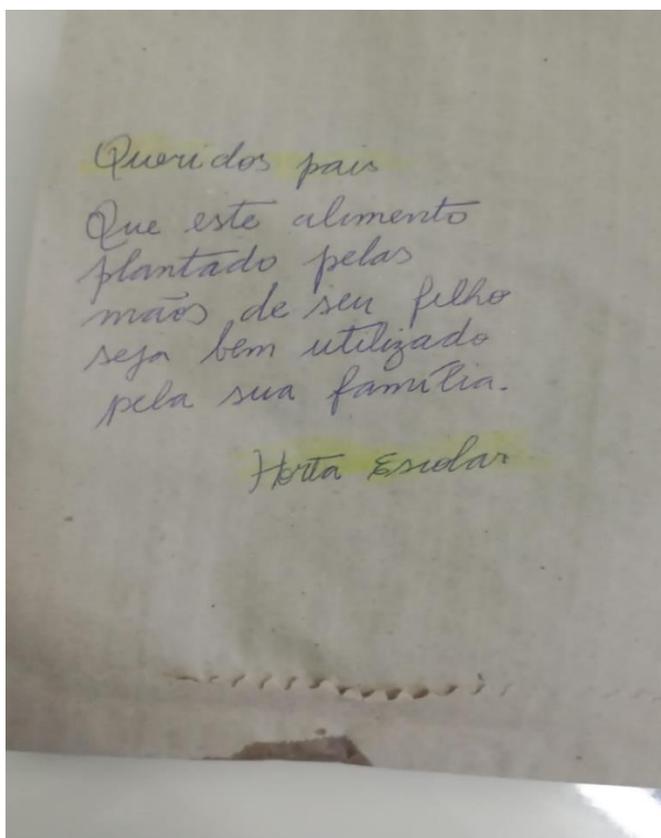
Além da horta, que está sendo a atividade inicial do projeto de educação alimentar da escola, outras práticas pedagógicas estão sendo realizadas, tais como: trabalhar em sala de aula com as culturas que influenciaram as tradições alimentares brasileiras e catarinenses. A abordagem é com pesquisa e trabalhos em grupo e os pratos típicos do município. Mirian relatou que no dia da feira vai pedir para algumas famílias prepararem algum prato para a exposição. “Vamos fazer um livrinho de receitas da turma com receitas das mães, receita de família, vou pedir para eles trazerem e vamos fazer assim atividade de cartazes. Eu pretendo fazer com eles um mapa grande do estado, mostrando em cada região do estado os pratos típicos mais ou menos” (Mirian, Escola 2). Outra atividade é trabalhar o conceito de alimentação saudável, a

função das vitaminas, proteínas e carboidratos na alimentação, bem como o que pode acarretar a deficiência desses nutrientes, além da confecção de pratos saudáveis com as crianças para degustação.

Sobre os resultados do projeto, o professor Rafael afirma que as crianças se envolvem muito com as atividades. “É uma atividade ao ar livre. É uma atividade que eles tocam na areia, na terra, é legal que eles estão vendo aquilo ali crescer. Aquilo chama atenção deles, né? Então, assim, as crianças, elas se envolvem completamente” [sic]. Outro aspecto positivo é que apesar de o espaço da horta ser aberto, ninguém danifica, as crianças cuidam porque entendem que é delas. De acordo com ele, é um trabalho lento, porque as crianças recebem muita informação negativa, propagandas e influência das famílias para uma alimentação não saudável, mas algumas já relatam estar fazendo hortas em casa com a família. A professora Tatiane também observa resultados em algumas crianças na redução de consumo dos industrializados. Mirian e Roberta acreditam que para um resultado efetivo é necessário um trabalho que envolva as famílias, pois apesar de as crianças aprenderem, em casa acabam não dando continuidade.

A figura 4 apresenta o pacote de alimentos enviado para as famílias da Escola 2.

Figura 4 - Imagem do pacote em que os alimentos da horta são enviados para as famílias da Escola 2



Fonte: Imagem cedida pelo professor Rafael, Escola 2, 2023.

Na Escola 3, conversamos com as professoras Diana, Karen e Tânia, todas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A diretora da escola informou que a professora de Ciências também realiza projeto com os alunos dos anos finais no Ensino Fundamental, mas que não gostaria de conversar conosco.

A professora Karen afirmou que trabalha com projeto de Educação Alimentar e Nutricional primeiramente porque faz parte do conteúdo para o 5º ano, juntamente com o sistema digestivo. E que a partir do ano passado, com o Decreto nº 2.364, de 19 de setembro de 2022, passou a ser projeto contínuo da escola. Segundo ela, no início foram proibidos todo tipo de doce e alimentos não saudáveis na escola, depois passou a ser permitido em comemorações e questões culturais. “E daí eu meio que resisti à questão. Eu já sou meio contra esse negócio de tá dando um chocolatinho na Páscoa. Eu que resisti, assim disse que não ia dar chocolate, mas fui vencida, então foi dado chocolate” [sic] (Karen, Escola 3). Para Karen, essas exceções prejudicam o processo educativo.

Para as educadoras o objetivo do projeto é promover a conscientização de que com a alimentação saudável é possível reduzir doenças e obesidade. “É fazer realmente que a criança se conscientize. E também levar isso além da escola, né? Que o pai tenha essa visão de que é importante ter uma alimentação adequada até para a qualidade de vida” [sic] (Tânia, Escola 3).

Quanto às atividades pedagógicas, as professoras trabalham com vídeos educativos, jogos, textos e pirâmide alimentar. Karen relatou que com o 3º ano trabalhou com teatro sobre as frutas. Também foram desenvolvidas atividades com as famílias, com um informativo nos grupos e fixado na entrada da escola, além de palestra para os pais em uma reunião. Além disso, o cardápio é disponibilizado semanalmente nos grupos, permitindo que a família acompanhe a alimentação que a criança recebe na escola. Diana afirma que essa estratégia é muito positiva.

O envolvimento das crianças nas atividades é bom. “Eles se envolvem bastante. Assim, é uma coisa, é a realidade deles, eles gostam, tipo, se envolvem” [sic] (Karen, Escola 3). Conforme as professoras Karen e Diana, as crianças têm trazido lanches saudáveis e relatam que em casa replicam o que estão aprendendo na escola. Tânia afirma que observa as transformações e reforça que as crianças mais resistentes às mudanças precisam de mais atenção.

A figura 5 demonstra uma das estratégias utilizadas pela Escola 3 para incentivar a alimentação saudável.

Figura 5 - Estratégias pedagógicas realizadas pelas professoras da Escola 3



Fonte: Fotografia da autora, 2023.

A professora Janete, pedagoga que leciona nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, foi a nossa colaboradora na Escola 4. O objetivo do projeto de Educação Alimentar e Nutricional é “conscientizar da importância da alimentação saudável e incentivar a construção de uma horta em casa” (Janete, Escola 4).

A professora declara que a horta escolar é supervisionada pelo assessor de direção e naquele espaço desenvolvem atividades com as crianças: plantam, observam, foi produzida a composteira. Em sala de aula a turma produziu um texto coletivo, do gênero textual instrucional, sobre como construir hortas em casa, atividades de alfabetização com listas, e no laboratório de Ciências trabalharam com sementes e germinação. Janete mencionou que a professora do 3º ano trabalhou a minhoca, animal invertebrado, utilizando o espaço da horta (Figura 6) e o laboratório. “O ano passado foi feito prato com alimentos da horta que levaram pra casa. Têm crianças que nunca provaram e passaram a provar. Foi feito um sanduíche na escola com os alimentos da horta também” [*sic*] (Janete, Escola 4).

Conforme seu relato, as crianças são bem participativas e adoram as atividades. Apesar disso, é difícil avaliar se o projeto tem produzido alguma mudança na alimentação das crianças, porque as professoras não acompanham os recreios escolares.

Figura 6 - Horta escolar da Escola 4



Fonte: Imagem cedida pela Escola 4, 2023.

Ana e Taís se reuniram conosco na Escola 5 para contarem suas experiências pedagógicas, ambas são professoras de anos iniciais. Elas relataram que o trabalho de Educação Alimentar e Nutricional vem sendo continuado de anos anteriores. O objetivo delas é conscientizar e produzir conhecimento que eles possam usar na vida. Ana fala que uma estratégia é dialogar bastante com eles, deixá-los falarem o que pensam e como se sentem em relação aos alimentos, não de proibição, mas de mostrar que certos alimentos não fazem bem à saúde e devem ser consumidos esporadicamente. Nas aulas elas utilizam data show, vídeos, roda de conversa e brincadeiras.

Eles amam. Eles fervem. O chuchu, desde o dia que a gente foi na horta e pegou o chuchuzinho lá. E assim, agora a gente vai botar na sala e todos os dias eu tinha que tirar lá de cima, porque eu coloquei em cima para eles não derrubar, para eles verem a evolução do chuchu e daí de sexta para segunda-feira com calor da sala, sala fechada, o chuchu crescia muito. Na segunda-feira: 'Professora, olha lá o chuchu como é que ele já tá, professora'. Aquela emoção, aquela prática, muito mais do que uma teoria que eu tivesse passado no quadro. Aí eles foram observando as raízes, as folhinhas, o caule acontecer, a sementinha. Exatamente... a questão da quantidade de água. Por que que ele cresceu em direção à luz do sol, porque não para outra. Daí entra a questão da fotossíntese... [sic] (Taís, Escola 5).

A Escola 5 está localizada em uma comunidade do interior do município e no dia do nosso encontro um pai voluntário estava arando (com o trator) a terra onde as crianças iriam começar a desenvolver a horta. A Assistente Técnica Pedagógica me convidou para ir até o local conhecer o espaço e relatou que iriam começar a plantar as verduras. O espaço tem um pomar com frutas que as crianças podem colher.

Esse ano a gente já tá com pensamento mais avançado, porque a gente sabe das coisas do ano passado que não deram certo. Então, ano passado não deu certo isso, a gente vai mudar essa parte, assim fica melhor assim. Hoje o rapaz está aqui, está passando o trator, arando a terra ali, então semana que vem a gente começa. Então o que eu pedi para as crianças, pedi litros para a gente começar a colocar ao redor dos canteiros, onde a terra não vai sair. O ano passado a gente não fez canteiro, ficou meio murchinho, até foi comentado, foi o ano que a horta não ficou tão boa. Então quem sabe esse ano a gente consegue melhorar essa questão. O ano passado também era por turmas, no começo era assim: cada turma ficava com um canteiro e depois a gente percebeu que isso era individualismo não coletivo e a gente tinha colocado no projeto que ia ser coletivo [sic] (Ana, Escola 5)

A falta de qualidade da alimentação das crianças e o excesso do consumo dos alimentos ultraprocessados constituem uma inquietação constante para as professoras. Esse modelo de padrão alimentar atual é uma das práticas que Azevedo (2022, p. 312) nomeia como *colonialidade alimentar cultural*. Para a autora, “a comida é um patrimônio cultural imaterial, e destruir essa cultura também é uma forma de enfraquecer o povo e dominá-lo”. Nesse sentido, a inclusão dos ultraprocessados e alimentos como o trigo são exemplos de invisibilidade e destruição da cultura alimentar dos nativos e dos negros, com a desvalorização de alimentos como: amendoim, arroz, feijão, mandioca, milho e frutas nativas.

Sobre os resultados que os projetos de Educação Alimentar e Nutricional têm alcançado, as professoras apontam que nas turmas que iniciaram o projeto no ano anterior são muito visíveis as mudanças na qualidade da alimentação. “Eles chegaram aqui querendo comer só as coisas industrializadas, e hoje não, eles sentam lá na mesinha e comem, talvez não vão comer tudo” (Taís, Escola 5).

Na Escola 5, as professoras buscam usar as estratégias de Educação Alimentar e Nutricional também como forma de inclusão de alunos com seletividade alimentar. Ana narrou um fato de um aluno com Transtorno do Espectro Autista e seletividade alimentar bem séria e com muita resistência a novos sabores. Em uma das aulas de receitas a professora fez um bolo de couve e o aluno aceitou provar, gostou e a mãe passou a fazer em casa também (Figura 7). Tuane relatou que um dos alunos que não aceita provar nenhuma das receitas propostas disse que gosta de maracujá, então a professora incluirá o maracujá cultivado na escola nas preparações culinárias das próximas aulas. Estas estratégias são condizentes com o proposto

por Oliveira, Carvalho e Silva (2022), que afirmam que uma das estratégias positivas para a educação alimentar de crianças com Transtorno do Espectro Autista é convidá-las para auxiliar no preparo dos alimentos antes de provar, além de oferecer o mesmo alimento múltiplas vezes para que a criança se familiarize. A seletividade alimentar é comum em crianças com Transtorno do Espectro Autista que costumam apresentar rigidez nos hábitos alimentares, essa característica pode influenciar no relacionamento familiar e com amigos.

Figura 7 - Estratégias pedagógicas realizadas pelas professoras da Escola 5



Fonte: Imagem cedida pela Escola 5, 2023.

Na Escola 6, Sofia, professora de Ciências e Matemática do Ensino Fundamental, se prontificou a compartilhar sua prática. Ela mencionou que a disciplina de Ciências permite trabalhar com muitos projetos integrados ao conteúdo e que antes da mudança da BNCC a alimentação era conteúdo do 8º ano, quando ela trabalhava digestão, componentes alimentares, proteína, carboidrato, escolhas alimentares, dietas saudáveis. Ela relata que com a BNCC a Educação Alimentar e Nutricional passa a fazer parte dos projetos e que agora ela trabalha com 6º e 7º anos atividades com a horta escolar (Figura 8).

Nas atividades da horta os alunos são bem participativos. Na Escola 6, que está localizada em uma comunidade do interior do município, muitas famílias trabalham com agricultura e têm experiência com hortas domésticas, então eles trazem mudas, ajudam a cuidar. “É o tipo de aula que eles gostam” (Sofia, Escola 6) [sic]. A professora trabalha a importância de consumir alimentos saudáveis a partir dos alimentos que vai incluindo na horta. Para

conseguir manter o projeto funcionando, a professora conta com doações de recursos da comunidade (sementes, mudas, adubo) e organiza escalas de alunos que irão cuidar da irrigação e do plantio a cada semana. O projeto da horta abrange também as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, que estão plantando ervas medicinais.

Figura 8 - Horta escolar da Escola 6



Fonte: Imagem cedida pela professora Sofia, Escola 6, 2023.

As dificuldades encontradas para a execução de projetos de Educação Alimentar e Nutricional perpassam questões como a falta de recursos. “Então, a gente faz com o que a gente tem e às vezes falta bastante coisa. [...] Então assim ó, falta essa parte de incentivo, de ter mais condições, porque a gente possa dizer que o que tem aqui é o mínimo, é o mínimo do mínimo, tem algumas ferramentas e boa vontade só” [*sic*] (Sofia, Escola 6). Conforme a educadora, quase tudo que usam na horta é doação das famílias e das crianças.

Em congruência com Sofia, da Escola 6, Rafael, da Escola 2, observa obstáculos semelhantes e pontua a falta de incentivo e recursos estaduais ou federais para aquisição de ferramentas, equipamentos, sementes e insumos. Outro aspecto destacado por ele é a dificuldade de envolvimento de parte dos colegas.

Claro que a gente sabe das dificuldades de sala de aula, de professor que tem às vezes uma aulinha só nesse Novo Ensino Médio e não consegue mesmo se organizar para levar os alunos, mas assim às vezes, muitas vezes os alunos ficam dispersos, fazendo outra coisa na escola e eles não estão sendo encaminhados pro projeto. Então assim uma coisa que a gente tem que pontuar que todas as escolas que eu trabalhei que a gente fez horta, sempre um profissional ou dois que compram a ideia e quando esse profissional ou sai da escola, ou se aposenta, ou sai da escola e vai trabalhar em outro lugar, vai para outra escola, o projeto para, acaba. Então assim acreditam que o projeto

não vai dar certo e aí quando dá certo... nossa que legal, deu certo, mas quando aquele profissional sai, daí de novo, não vai dar certo, às vezes desmotiva um pouco [sic] (Rafael, Escola 2).

As professoras Diana e Karen, da Escola 3, falam sobre a resistência das crianças em experimentar alimentos com os quais não estão habituadas. Janete, da Escola 4, apresenta argumento semelhante: “Alimentação deles não é correta, eles gostam mais de refrigerante, bolacha recheada. Convencer eles a experimentar é o mais difícil. Mudar os hábitos” [sic]. Para Ana, da Escola 5, família e escola precisam andar juntas.

Uma perspectiva apontada pelas professoras que dificulta os resultados do projeto de Educação Alimentar e Nutricional são os hábitos familiares. Para Júlia, da Escola 1, “a conscientização da comunidade escolar eu acho que é a conscientização assim a maior dificuldade. Porque as pessoas não querem mudar de hábitos, elas querem continuar comendo porcarias e querem ser saudáveis ainda” [sic]. Neste sentido, Roberta, da Escola 2, afirma que “na sala a gente observa que fala e eles entendem, mas em casa é outra coisa, não tem a prática”. Mirian, da Escola 2, confere isso à rotina atribulada da maioria das famílias. Helena, da Escola 1, observa que os grupos de WhatsApp têm contribuído no trabalho de educação alimentar com as famílias.

Constatamos que os projetos de Educação Alimentar e Nutricional abordados pelas educadoras estão pautados na qualidade nutricional dos alimentos e na busca de desenvolver a autonomia das crianças em escolher alimentos mais adequados à manutenção da saúde. Embora nas escolas 4 e 6 as professoras tenham relatado não acompanhar os resultados de possíveis mudanças nos hábitos alimentares dos alunos, nas escolas 1, 2, 3 e 5 as professoras relataram que é possível observar que as crianças passaram a trazer menos alimentos ultraprocessados para os lanches e notaram maior adesão à alimentação fornecida pela escola, especialmente quando as crianças ou famílias têm acesso prévio aos cardápios. As entrevistas demonstraram que as mudanças requerem trabalho contínuo e participação da comunidade escolar nas atividades.

5.3 A FAMÍLIA ESTÁ INTEIRADA DO QUE É O LANCHE DA ESCOLA: SIGNIFICADO DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

“Para ter um resultado legal com as crianças é necessário ter um projeto com os pais sim e que os pais tivessem bem envolvidos também” [sic](Mirian, Escola 2).

Para Freire (2020, p. 119), uma *educação popular* prevê a participação da comunidade escolar atuante: “É a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado.” As falas das entrevistadas convergem para a perspectiva de Freire, ao passo que apontam que sem a colaboração das famílias das crianças não há mudança. Contudo, algumas admitem que há falhas nessa integração entre escola e família.

Dialogando diretamente sobre o envolvimento das famílias com os projetos de Educação Alimentar e Nutricional na Escola 1, Júlia relatou que é muito pouco, que só por meio das informações nos grupos tem tido algum retorno: “Eles vêm na escola e falam: ‘Eu não sabia que na escola servia tudo isso de comida, é muito melhor que lá em casa, é muito melhor do que na casa de qualquer pessoa, porque na casa da gente às vezes a gente não tem aquilo ali diariamente, a variedade, e tudo novinho’.” Para Helena, essa forma de informar as famílias dá resultado,

[...] porque antes o pai e a mãe só se limitavam a dizer que a criança não gosta do lanche da escola, mas hoje ele tá inteirado do que é o lanche da escola, do que a criança vai comer e muitos pais já se antecipam e dizem para criança o que vai ser o lanche do dia, entende? Eles já estão incentivando" [sic] (Helena, Escola 1).

Júlia afirmou que não foi feito nenhum trabalho específico com as famílias sobre o Decreto nº 2.364 e a Instrução Normativa nº 2.397, mas que tentaram buscar voluntários para reativar a horta escolar:

Não tem um suporte, a gente tentou chamar alguns pais assim, para fazer um trabalho voluntário, até começou ali uma mãe e um pai vieram, mas foi uma vez só. Sabe assim tinha que ter um envolvimento da comunidade escolar para poder dar continuidade, porque o espaço tem, tem alguma coisa, mas o mato tá tomando conta [sic] (Júlia, Escola 1).

Daiane (Escola 1) relata que as famílias colaboram quando são solicitadas:

O ano passado que a gente envolveu as famílias, a gente pediu a contribuição com as frutas, né, a gente pediu para fazer a degustação, para fazer a demonstração ali, todo mundo se envolveu, vários trouxeram, a gente fez suco, a gente fez salada de fruta e

as famílias trouxeram assim. Então participaram. Tudo que foi pedido assim, o mesmo de figuras ou que a gente pediu para o projeto todo mundo se envolveu [sic].

Na Escola 6, a professora Sofia afirmou que as famílias se envolvem com a doação de recursos para a produção da horta escolar e que os alimentos produzidos são doados para as famílias que desejam. Tatiane, da Escola 2, destaca circunstância similar: “Até agora com a horta, a gente pediu sementes, apareceu, sabe assim, umas sementinhas” [sic] (Tatiane, Escola 2). Para a professora, há uma troca com a comunidade escolar. Essa ideia é reforçada pelo depoimento do professor Rafael (Escola 2):

Então, nós estamos em um bairro que tem vários comércios, pelo menos uns cinco comércios da área da agropecuária e alguns são pais de alunos, então quando souberam que a gente tava fazendo a horta, a gente recebeu doações, doação de sementes, doação de ferramentas, doação de mudas. Teve pais que são trabalhadores de outras áreas que compraram algumas coisas e mandaram para gente sementes, mandaram... Então assim estamos na fase agora de mudar as plantinhas, fazer o transplante das mudinhas que nasceram para um outro local, mas ainda não colhemos, mas já tivemos vários pais que disseram que topavam vir ajudar. A gente tem também os limites da escola, da segurança na escola, das regras da escola, mas sim a comunidade escolar ela participa e se for incentivada participa mais [sic] (Rafael, Escola 2).

Roberta afirmou que a Escola 2 promove dois momentos para a integração das famílias com as atividades pedagógicas: o Dia da família na Escola e a Feira Multidisciplinar. Para Mirian, da Escola 2, a falta de tempo interfere no envolvimento da comunidade escolar. De acordo com a professora, no ano anterior a família se envolveu bastante, principalmente no Dia da família na Escola. “Para ter um resultado legal com as crianças é necessário ter um projeto com os pais sim e que os pais tivessem bem envolvidos também.” [sic]

Na Escola 3, Diana aponta uma particularidade facilitadora para o envolvimento da comunidade escolar nas atividades pedagógicas, que é o tamanho da comunidade. Para ela, o fato de a comunidade ser pequena aproxima as famílias da escola. Karen corrobora: “E a comunidade escolar é próxima, a gente tem contato, uma comunidade pequena.”

A Escola 3 promoveu palestras sobre alimentação saudável para as famílias, além de conversa com os pais na assembleia de pais e orientação fixada em cartazes na entrada da escola.

Tânia, da Escola 3, também relatou um trabalho que foi realizado com as crianças e professoras por um morador da comunidade que planta pitaia. No seu ponto de vista foi um trabalho muito interessante. “Participaram bastante, foi bem legal, assim, foi bem rica. Ele mostrou como cultivava, né? Tudo que a fruta ajuda a prevenir. Foi bem legal. Foi com todas

as crianças da escola” [sic]. Ela destacou que as famílias também ajudam em tarefas de casa, como elaboração de cardápios e construção de pirâmide alimentar.

Janete declarou que a Escola 4 envolve as famílias nas atividades por meio de orientações pelos grupos de WhatsApp. No entanto, sobre a atividade de incentivo à construção das hortas caseiras realizada no ano de 2022, admitiu: “Deveria ser melhor trabalhado. Não chegou a ter relatos de ter feito horta em casa.”

As professoras Ana e Taís, da Escola 5, relataram que a comunidade escolar é bem presente. Em anos anteriores, as verduras produzidas na horta eram vendidas e doadas para as famílias dos alunos. Este ano as atividades da horta estão iniciando e elas pensam que a produção será doada para as famílias. Ana explanou que a escola promoveu momentos de palestras sobre a Educação Alimentar e Nutricional com as professoras, mas que elas gostariam de receber uma formação mais prática, com atividades para implementar.

O que observamos em nossas entrevistas é que as professoras acreditam que o envolvimento das famílias nas atividades de Educação Alimentar e Nutricional tende a contribuir de forma positiva para os resultados dos projetos.

Observamos, nas iniciativas das escolas e das educadoras em trabalhar projetos de Educação Alimentar e Nutricional, uma tendência de decolonialização alimentar. Amostra disso são as hortas escolares como recursos pedagógicos. Através delas as crianças têm oportunidades de contato com a produção de alimentos *in natura*, conhecem a terra, o plantio, a colheita e os sabores.

Nesse cenário, o incentivo ao consumo dos alimentos fornecidos pelo PNAE também fortifica a resistência à colonialidade alimentar tão prejudicial à segurança alimentar das famílias. Pois a lógica colonial de poder persiste, forçando as pessoas a consumirem e oferecerem para as crianças alimentos de baixo custo e alta praticidade em detrimento de alimentos de qualidade nutricional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Já faz tanto tempo que estou no mundo que eu estou enjoando de viver. Também, com a fome que eu passo quem é que pode viver contente?” (Carolina Maria de Jesus, 2014).

Durante todo o permear de nossas leituras, pesquisa e escrita desta dissertação, olhamos para as questões históricas, sociais e culturais que influenciam a alimentação das crianças alunas das escolas públicas em que atuamos. Quando iniciamos as leituras sobre a situação da segurança alimentar no mundo contemporâneo, logo fomos levados a discussões sobre a fome e as causas dos agravamentos da insegurança alimentar no Sul Global, especialmente nos países da América Latina. O contexto em que iniciávamos nossas leituras, logo após a retomada das atividades presenciais nas escolas no período pós-pandêmico, apontava-nos um novo panorama para discutir a Educação Alimentar e Nutricional nas escolas brasileiras, a recolocação do Brasil no mapa da fome da ONU.

Apresentamos como objetivo geral: analisar as possíveis contribuições da Educação Alimentar e Nutricional na rede estadual de ensino para a redução das situações de insegurança alimentar que possam garantir o direito de aprendizagem no município de Araranguá-SC.

Para atingirmos tal objetivo, debatemos as raízes históricas da insegurança alimentar global, que compreendemos como um reflexo das relações de colonialidade do poder geradas pelo colonialismo europeu em países latino-americanos (Quijano, 2019). A dominação europeia nos países do Sul gerou algumas mazelas que persistem insuperadas, como a pobreza, a miséria e a fome; a apropriação cultural, inclusive cultural alimentar; a dominação dos saberes; e a constituição do racismo como forma de dominação. As desigualdades sociais regionais interferem nas formas de produção e distribuição de alimentos.

Ao rebuscarmos as políticas públicas de enfrentamento à insegurança alimentar e nutricional, defrontamo-nos com o PNAE, um dos mais antigos e efetivos programas brasileiros voltados à segurança alimentar e nutricional (Marques, 2017), que, juntamente com programas de transferência de renda instituídos nas primeiras décadas dos anos 2000, alteraram o perfil nutricional da população brasileira (Petronilha, 2013).

O PNAE vai além do fornecimento de merenda escolar e propõe a implementação de práticas de Educação Alimentar e Nutricional como estratégia de redução da insegurança alimentar das crianças. Consideramos que a segurança alimentar e nutricional e a alimentação saudável apresentadas pelo Guia Alimentar da População Brasileira (Brasil, 2015) priorizam a garantia de alimentos em quantidade suficiente e qualidade nutricional, o que coloca crianças

mal-alimentadas com desnutrição, baixo peso, sobrepeso e obesidade em risco de insegurança alimentar e suscetíveis a desenvolvimento de doenças e dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem.

A inquietação que direcionou nossa pesquisa foi: quais as possíveis contribuições da Educação Alimentar e Nutricional na rede estadual de ensino para a redução das situações de insegurança alimentar de crianças araranguenses?

Nossa jornada investigativa retratou que os projetos de Educação Alimentar e Nutricional pautados no PNAE possuem potencial de impacto positivo nas situações de insegurança alimentar e nutricional das crianças e adolescentes da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina, tanto para a melhoria da adesão das crianças aos cardápios servidos quanto à melhoria da autonomia na escolha de alimentos mais saudáveis. A alimentação escolar e a Educação Alimentar e Nutricional reconhecem e contribuem na garantia de dois direitos fundamentais das crianças: o direito humano à alimentação adequada e o direito à aprendizagem.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, alcançamos participação expressiva das escolas no retorno dos formulários. Das 15 escolas estaduais do município, 12 responderam às nossas indagações, o que possibilitou um cenário amplo da aplicação de projetos de Educação Alimentar e Nutricional.

Pudemos notar que a Educação Alimentar e Nutricional alcança aproximadamente 3.150 crianças e adolescentes em idade escolar de 10 escolas que afirmaram realizar projetos. Isso demonstra o quanto a temática tem instigado as educadoras.

A pesquisa demonstrou que, no período pós-pandemia, em 41,7% das escolas estaduais de Araranguá houve relatos de situações de insegurança alimentar por parte dos alunos; 41,7% das pessoas que responderam à pesquisa não souberam informar e apenas 16,7% afirmaram não ter tido nenhum tipo de relato de crianças em situações de insegurança alimentar e nutricional. Esses números reafirmam a necessidade de discutir essas questões com os alunos de forma a tentar contribuir para a redução dessas situações.

Os formulários apresentaram como objetivos dos projetos incentivar o consumo de alimentos saudáveis; conscientizar os alunos para uma alimentação saudável e promover a saúde e qualidade de vida. E, na segunda etapa da pesquisa de campo, nas entrevistas com as educadoras, observamos que esses objetivos estão sendo pautados por elas.

Quando nos propusemos a conversar com as educadoras das escolas que responderam nos formulários que efetivam projetos de Educação Alimentar e Nutricional e que se dispunham a nos receber para entrevista semiestruturada, não limitamos número de participantes, contudo

ao agendarmos as conversas, deparamo-nos com o desafio do tempo disponível das profissionais para nos atender, especialmente aquelas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apesar de todas as equipes gestoras afirmarem ter profissionais de diferentes níveis de ensino trabalhando com a temática, a maior parte das professoras participantes atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, apenas três profissionais que atuam nos anos finais conversaram conosco, sendo uma professora de Inglês readaptada, um professor de História atuando no Laboratório Maker da escola e apenas uma professora de Ciências, que está em sala de aula no ano de 2023.

Nossas categorias na análise da pesquisa de campo foram: Insegurança Alimentar e Nutricional; Práticas Pedagógicas e Comunidade Escolar. Sobre a insegurança alimentar e nutricional dos alunos, registramos que doze professoras entrevistadas relataram insegurança alimentar das crianças ou por falta de alimentação ou alimentação insuficiente. Outro aspecto da insegurança alimentar evidenciado nas conversas está intimamente relacionado às questões de falta de qualidade nutricional das refeições domésticas com consumo exacerbado de alimentos ricos em calorias e pobres nutricionalmente. Todas as entrevistadas demonstraram preocupação com a qualidade da alimentação como forma de prevenção de obesidade e de doenças crônicas não transmissíveis. Constatamos, com nossa escuta, que as crianças mal-alimentadas estão em posição desfavorável para a aprendizagem, pois não conseguem concentrar-se nas atividades e tendem a ser mais fracas e desanimadas. “Criança que vem com fome, vem para comer” (Karen, Escola 3).

Percebemos, durante nossos diálogos com as educadoras, que a alimentação escolar oferecida pela escola tem uma contribuição considerável na garantia da segurança alimentar das crianças, ou pela possibilidade de suprir as necessidades carenciais da alimentação doméstica ou por garantir uma alimentação de qualidade melhor do que muitas crianças têm acesso regularmente.

Com relação às práticas pedagógicas, "as crianças levam a sério"(Daiane, Escola 1). As estratégias pedagógicas descritas pelas educadoras são bastante variadas: pesquisa, construção de cartazes, jogos, filmes, palestras, contação de histórias, escrita de textos, construção de hortas escolares e composteiras, degustação de alimentos, confecção de cardápios. As 15 entrevistadas indicaram um bom envolvimento das crianças nas atividades propostas, essa demonstração de interesse pode servir como comprovação da relevância da temática. Freire (1996) nos provoca, enquanto gente histórica, a termos a convicção de que a mudança é possível e ao trabalharmos com temas relevantes, que incitam a curiosidade, podemos intervir na

construção dos saberes e da autonomia. Dessa forma, os projetos de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas podem *transcender* a contatação dos problemas para *mudar* a realidade.

Os trabalhos de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas exigem um processo permanente e contínuo, pois, apesar dos resultados positivos apontados pelas entrevistadas (aumento no índice da adesão à alimentação escolar; redução de consumo de ultraprocessados, conhecimento das crianças sobre alimentação saudável; inclusão de crianças com seletividade alimentar), as crianças são expostas diariamente às mídias capitalistas da indústria dos ultraprocessados e à falta de acesso a alimentos saudáveis para muitas famílias. Além da falta de recursos disponíveis, a ausência da continuidade da educação alimentar com as famílias foi colocada como uma das principais dificuldades dos projetos.

No que refere ao envolvimento da comunidade escolar, Mirian (Escola 2) afirma que “para ter um resultado legal com as crianças, é necessário ter um projeto com os pais sim e que os pais tivessem bem envolvidos também”. Contudo, essa relação apresenta algumas lacunas, cinco professoras mencionaram que o envolvimento das famílias nos projetos de Educação Alimentar e Nutricional é pouco. Esse aspecto acaba refletindo na falta de continuidade do projeto no espaço familiar.

A participação das famílias foi evidenciada de duas formas principais: a primeira, mandando para a escola materiais que contribuem com as atividades, como: sementes e mudas para a horta escolar, frutas e outros ingredientes para atividades de degustação, figuras, embalagens e outros materiais solicitados. Essa forma de colaboração foi evidenciada em seis entrevistas, nas quais foi destacado que as famílias são presentes e gostam de se envolver quando convidadas.

A segunda forma de participação evidenciada foi por meio da informação. As entrevistas apontaram que essa forma de inserção das famílias é uma estratégia de ampliação da educação alimentar além dos muros da escola e que tem implicado os resultados da mudança na alimentação das crianças. As formas de informação foram divulgação dos cardápios escolares diariamente ou semanalmente; divulgação de informativos sobre alimentos permitidos e não permitidos na escola e palestras com nutricionistas. “Antes o pai e a mãe só se limitavam a dizer que a criança não gosta do lanche da escola, mas hoje ele tá inteirado do que é o lanche da escola, do que a criança vai comer e muitos pais já se antecipam e dizem para criança o que vai ser o lanche do dia” [*sic*] (Helena, Escola 1).

Constatamos que os resultados das atividades de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas públicas estaduais do município de Araranguá vêm contribuindo para a garantia da segurança alimentar das crianças, tanto por influenciarem na adesão à merenda escolar quanto

por modificarem os hábitos alimentares dentro e fora da escola. No entanto, essa modificação enfrenta desafios sociais e culturais coloniais, e os resultados mostraram-se mais efetivos com a participação das famílias.

A contemplação dos projetos de Educação Alimentar e Nutricional, diante da narrativa das educadoras, excita-nos para futuras investigações. Ao percebermos que, enquanto educadoras, somos desafiadas a fomentar a autonomia de nossas crianças, deparamo-nos com o apetite de vasculhar formas de trabalhar a Educação Alimentar e Nutricional inclusiva para crianças que, em decorrência de seletividade alimentar, não se dão o direito de experimentar novos sabores. Reconhecendo a importância da participação familiar nos resultados dos projetos de Educação Alimentar e Nutricional, somos levadas a pensar que estratégias nesse sentido devem ser impulsionadas. Por fim, nossas constatações levam-nos a refletir quanto a pesquisas futuras sobre as possibilidades da (De)colonialidade Alimentar nas escolas catarinenses, sobretudo nas escolas do campo, em que foi relatada uma proximidade entre famílias e escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **O que é fome?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.
- ALMEIDA, Silvio. Nosso alimento é a esperança. *In*: CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: O dilema brasileiro: pão ou aço.** São Paulo: Todavia, 2022. p. 11-15.
- AMISTÁ, Maria Júlia de. **Programa de alimentação escolar: perfil dos beneficiários, qualidade e atuação de gestores e da comunidade de Guariba.** 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiróz”, Piracicaba, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11141/tde-30102013-124640/es.php>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- AMORIM, Ana Laura Benevenuto de; RIBEIRO JUNIOR, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 1134-1145, jul./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3M5gJhkvYCFrvmJKZqZyCYQ/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2022.
- AZEVEDO, Elaine de. Colonialidade alimentar. *In*: CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro.** São Paulo: Elefante, 2022. p. 309-315.
- BARROS, Mariana Simões *et al.* Excesso de peso entre adolescentes em zona rural e a alimentação escolar oferecida. **Caderno Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 201-208, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/sL8Qtbjyk8YWQPw4CPTb3cb/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2022.
- BOOG, Maria Cristina Faber. Educação Nutricional: Passado, Presente e Futuro. **Revista Nutricional**. PUCCAMP, Campinas, p. 5-19, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/educador-alimentar-apostila03.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** Brasília, DF: MDS: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira.** 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. **Resolução nº06, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Ministério da Educação: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/alimentacao-escolar-2015-525/legislacao-517>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Relatórios do Estado nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice – SISVAN**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://sisaps.saude.gov.br/sisvan/relatoriopublico/estadonutricional>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, 2022.

CARVALHO, Andreia Santos; SILVA, Denise Oliveira e. Perspectivas de segurança alimentar e nutricional no Quilombo de Tijuáçu, Brasil: a produção da agricultura familiar para a alimentação escolar. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 18, n. 50, p. 521-532, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/hwgc6LPPHWZymhqL6py6Lpf/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2022.

CASTRO, Inês Rugani Ribeiro de. Tendências temporais de indicadores do estado nutricional no Brasil. *In*: CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, 2022. p. 135-144.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: O dilema brasileiro: pão ou aço**. São Paulo: Todavia, 2022.

FAO. **Comité de Segurança Alimentar Mundial debate os desafios da fome**. Roma, 2013. Disponível em: <https://www.fao.org/news/story/pt/item/203941/icode/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. **The state of food security and nutrition in the world 2021: transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all**. Roma: FAO. 2021. E-book. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb4474en>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. **The state food security and nutrition in the world: repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable**. Roma: FAO, 2022. E-book. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/es/c/cc0639en/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. Prefácio: Victor Marques. Tradução: Gabriel Landi Fazzio. Ano: 2020. E-book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Lorena de. A instituição do fracasso: A educação da ralé. *In*: SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 281-304.

GENTILI, Pablo. O direito a educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2022.

HOBOLD, Paulo. **A história de Araranguá**. Araranguá: [s.n.], 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama cidades**. Brasil, Santa Catarina: 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/ararangua/panorama>. Acesso em: 23 jun. 2023.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. E-book.

KATZ, Cláudio. Os enigmas da Argentina. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, RS, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/631616-os-enigmas-da-argentina-artigo-de-claudio-katz>. Acesso em: 12 set. 2023.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 8-23. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/a_colonialidade_do_saber_landier.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

LANDER, Edgardo. **Crisiscivilizatoria: Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana**. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados em Humanidades y Ciencias Sociales, 2019. E-book

LAVINA, Rodrigo. Indígenas de Santa Catarina: história de povos invisíveis. *In*: BRANCHER, Ana (org.). **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. 2. ed. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2000. p. 73-82.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A Educação como Prática de Liberdade: Uma Perspectiva Decolonial Sobre a Escola. **Educação em Revista**. Dossiê Paulo Freire: o legado global, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LEVY, Renata Bertazzi *et al.* Evolução nos padrões alimentares na população brasileira e implicações do consumo de alimentos ultraprocessados na saúde e no meio ambiente. *In*: CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, 2022. p. 107-121.

MACIEL, Maria Eunice. Olhares antropológicos sobre a alimentação: Identidade cultural e alimentação. *In*: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (orgs.). **Antropologia e nutrição: um diálogo possível** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 306 p. Antropologia e Saúde collection. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/v6rkd/pdf/canesqui-9788575413876-03.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MARQUES, Luciana Araújo. **Apoio técnico e operacional à execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE):** uma análise da atuação do CECANE/UFOP no estado de Minas Gerais. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Nutrição) - Escola de Nutrição, Universidade Federal de Ouro Preto, Escola de Nutrição, Ouro Preto, 2017. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10110/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ApoioT%C3%A9cnicoOperacional.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais:** colonialidades, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NACIONES UNIDAS. Programa Mundial de Alimentos. **Série de informes sobre el hambre em el mundo 2006:** el hambre y el aprendizaje. Roma, 2006. Disponível em: <https://es.wfp.org/publicaciones/serie-de-informes-sobre-el-hambre-en-el-mundo-2006-el-hambre-y-el-aprendizaje>. Acesso em: 27 jun. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Conheça o WFP, ganhador do prêmio Nobel da Paz.** 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/104656-conheca-o-wfp-ganhador-do-premio-nobel-da-paz>. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, Débora Kathuly da Silva; CARVALHO, Michele Figueiredo; SILVA, Evelin Caroline Bandeira e. Seletividade alimentar e inadequação nutricional. *In*: CARVALHO, Michele Figueiredo; SANTANA, Maria Zélia de (org.). **Educação Alimentar e Nutricional para Crianças com Transtorno do Espectro Autista:** propostas de atividades na escola, na clínica e em casa. Recife: Pró-Reitoria de extensão e cultura da EFPE; ed. EFPE, 2022. p. 25-28.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PALERMO, Zulma. Exterioridad/interioridade del conocimiento. "Sobre" "en" America Latina. Consejo de investigacion. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 7, n. 7, p. 183-192, 2005. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/110/110>. Acesso em: 7 nov. 2022.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial.** 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PETRONILHA, Leonardo. **Do Fome Zero ao Bolsa Família:** processo decisório, dilemas e desafios de uma política pública de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil. 2013. 192 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/13289/Leonardo%20da%20Silva%20-%20Do%20fome%20zero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 maio 2023.

QUIJANO, Aníbal. El labirinto de América Latina: Hay otras salidas? **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 10, n. 1, p. 75-97, abr. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/177/17710105.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto o América em el mundo moderno-colonial. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad e del poder**. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019. p. 135-150.

REDE PENSSAN. 2022. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ROCHA, Naruna Pereira. **Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar e dos fatores associados à situação de (in)segurança alimentar e nutricional em crianças**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Nutrição) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/23695>. Acesso em: 5 abr. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1974)**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1982.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 2.364, de 16.09.2022**. Alterar a Portaria N°16 de 26.05.2015, Publicada no Diário Oficial 20069 de 29/05/2015 pág 06. Fixa orientações para a implantação da Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas de Educação Básica da rede pública estadual de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/pais-alunos-e-comunidade/6599-alimentacao-escolar>. Acesso em: 20 set. 2023.

SANTA CATARINA. Instrução Normativa nº 2.397, de 20/09/2022. Dispõe sobre a comercialização, distribuição, consumo e oferta de alimentos, preparações culinárias e bebidas nas Unidades Escolares de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado**, n. 21.861, p. 5, 21 set. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%202397-2022.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **Manual das organizações internacionais**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SOLANO, Esther. A bolsonarização do Brasil. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 307-321.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPRÍCIGO, Antônio César. **Sujeitos Esquecidos Sujeitos Lembrados: Entre Fatos e números, a escravidão registrada na freguesia do Araranguá no século XIX.** Caxias do Sul: Murialdo, 2007.

VIANA, Kátia Roseanny Silva. **Qualidade nutricional dos cardápios em escolas públicas e alcance às metas do programa nacional de alimentação escolar em município do nordeste brasileiro.** 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/13385>. Acesso em: 5 abr. 2022.

VOCI, Silvia Maria. **Padrões alimentares, participação em programas sociais e demais fatores associados à insegurança alimentar e nutricional de adolescentes de escolas públicas do município de Piracicaba, São Paulo.** 2011. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6138/tde-29082012-141218/pt-br.php>. Acesso em: 5 abr. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação do estudo

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS: EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM ESCOLAS ARARANGUAENSES**”, coordenada pela pesquisadora Vanessa Policarpo Maciel. O objetivo deste estudo é analisar as possíveis contribuições da Educação Alimentar e Nutricional na rede estadual de ensino para a redução das situações de insegurança alimentar dos alunos.

Caso você aceite participar, será convidado a responder a um questionário em formato Google Forms com perguntas sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e projetos de Educação Alimentar e Nutricional na escola em que você atua, o que deve despende cerca de 20 minutos.

Além disso, será realizada, num segundo momento, uma entrevista semiestruturada com educadoras e educadores que demonstrarem interesse em participar da entrevista.

Gostaríamos de solicitar o seu aceite para uso de gravação de voz durante a entrevista semiestruturada.

() Sim, aceito

() Não, não aceito

Gostaríamos de solicitar o seu aceite para uso de fotografias do projeto escolar da escola.

() Sim, aceito

() Não, não aceito

Riscos e Benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto (a) a riscos mínimos, uma vez que serão realizadas perguntas simples relacionadas a sua experiência com projetos de Educação Alimentar e Nutricional da escola em que você atua. Caso não queira responder a alguma das questões disponibilizadas, o participante terá autonomia e garantia de confidencialidade. Caso algum tipo de desconforto venha a ocorrer na entrevista semiestruturada, serão tomadas as seguintes providências: suspensão ou interrupção temporária da entrevista até o entrevistado se

sentir melhor, e assistência imediata à pessoa sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável.

Esta pesquisa tem como benefícios favorecer os estudos sobre as possíveis contribuições educacionais com a aplicação de projetos de Educação Alimentar e Nutricional para a redução de situações de insegurança alimentar e nutricional de alunos da rede estadual de ensino.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação.

Caso sejam usadas imagens da escola em que você atua, será preservada a identidade, ocultando áreas de identificação da escola. As gravações de áudio não serão divulgadas. A pesquisadora se responsabiliza pela confidencialidade de educadores e educadoras que não aceitem participar da realização do questionário e/ou da entrevista semiestruturada.

Os (as) pesquisadores (as) se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionam constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

Você é livre para aceitar ou não participar da pesquisa, e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. O participante terá o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir da finalização da pesquisa, prevista para março de 2024, por e-mail, contato telefônico ou encontro pessoal. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa, questionário e entrevista semiestruturada somente poderão ser

utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago (a) de nenhuma maneira por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica gastos para você. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado (a) conforme determina a lei.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do (a) pesquisador(a) responsável e a outra via com você.

APÊNDICE B - Consentimento de Participação

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “**COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS: EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM ESCOLAS ARARANGUAENSES**” conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Pesquisador (a) responsável: Vanessa Policarpo Maciel

E-mail para contato: vpolicarpomaciel@gmail.com

Telefone para contato: (48) 9919293-25

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: _____

Pesquisador orientador: Dr. Luciano Daudt da Rocha

E-mail para contato: luciano.rocha@animaeducacao.com.br

Telefone para contato: (48) 99901-5806

Assinatura do pesquisador orientador: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você ache que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado (a) de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISUL pelo telefone (48) 3279-1036 ou WhatsApp (48) 9 8819-8868 entre segunda e sexta-feira, das 13h às 17h e 30min, ou pelo e-mail cep.contato@unisul.br.

APÊNDICE C – Segurança Alimentar e Nutricional: linha do tempo de políticas públicas e educacionais

1948 - Promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Estabelece a alimentação como direito básico das pessoas. Mundializa os debates em torno da Segurança Alimentar.

1954 - Criação da Campanha da Merenda Escolar que futuramente irá ser convertida ao PNAE.

1976 - É instituído o Programa Alimentação do Trabalhador (PAT) (Lei nº 6.321). Parceria entre governo e empresas para garantir alimentação adequada aos trabalhadores.

1979 - Criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) cujo foco passa a ser também educacional, com promoção de hábitos alimentares saudáveis.

1993 - Fundação do I Conselho Nacional de Segurança Alimentar (Consea). O Consea será extinto em 1995, retomado em 2003 e extinto novamente no ano de 2019.

1994 - Descentralização dos recursos financeiros destinados ao PNAE. Esta ação permitiu mais autonomia às entidades executoras e a possibilidade de cardápios regionalizados, respeitando as tradições alimentares regionais.

2003 - Início do Programa Fome Zero.

Criação do Programa Restaurante Popular integrado às ações do Programa Fome Zero.

2004 – Nascimento do Programa Bolsa Família.

2006 - Lançamento do primeiro Guia Alimentar para a População Brasileira.

É instituída a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) e a criação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISVAN) (Lei nº 11.346).

2009 - Promulgação da Lei nº 11.947. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

2012 - Lançamento do Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas.

2013 - Resolução nº 26, do FNDE, determina obrigatoriedade de nutricionista como responsável técnico pela implementação do PNAE nas escolas.

2014 – O Brasil deixa de fazer parte do mapa da fome do Organização das Nações Unidas.

2015 - Lançamento da segunda edição do Guia Alimentar para a População Brasileira.

2020 - Instituição da Resolução nº06, de 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Criação da Lei nº 13.982, que instituiu o Auxílio Emergencial para redução dos impactos da Covid-19.

Criação da Lei nº 13.987, que autorizou a distribuição de kits de alimentação escolar para as famílias de crianças da rede pública de educação.

Agravamento da Insegurança Alimentar no Brasil e retorno ao mapa da fome da ONU.

2021 - Publicação do 1º relatório de segurança alimentar mundial no pós-Covid. (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. **The state of food security and nutrition in the world 2021: transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all.** Roma: FAO, 2021).

FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. **The state food security and nutrition in the world: repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable.** Roma: FAO, 2022.

Observação: Para nossa análise utilizamos os relatórios de segurança alimentar dos anos 2021 e 2022.

2022 – O estado de Santa Catarina modifica algumas orientações em relação à Educação Alimentar e Nutricional nas escolas públicas com a publicação do Decreto nº 2.364, de 19 de setembro de 2022, que fixa orientações para a implantação da Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas de educação básica da rede pública estadual de Santa Catarina.

Publicação da Instrução Normativa nº 2.397, de 20/09/2022, que dispõe sobre a comercialização, distribuição, consumo e oferta de alimentos, preparações culinárias e bebidas nas unidades escolares de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

2023 - O Conselho Nacional de Segurança Alimentar é reativado.

APÊNDICE D – Roteiro de questões do Formulário Google

Educação Alimentar e Nutricional nas escolas de Araranguá-SC:

Objetiva conhecer os projetos de Educação Alimentar e Nutricional implementados pelas escolas estaduais do município de Araranguá (SC). As análises serão utilizadas na construção de dissertação de mestrado da mestranda Vanessa Policarpo Maciel, ATP da rede estadual de ensino.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. * O Programa Nacional de Alimentação Escolar é uma política pública de enfrentamento à insegurança alimentar dos alunos, que oferece alimentação adequada às necessidades nutricionais e propõe atividades de Educação Alimentar e Nutricional. Sua escola desenvolve atualmente algum projeto de Educação Alimentar e Nutricional?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Caso tenha respondido que sim, aproximadamente quantos educadores e estudantes estão envolvidos e são beneficiados pelo projeto?

4. O projeto de Educação Alimentar da sua escola atende qual faixa etária de alunos?

5. Qual o objetivo principal do projeto de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvido pela sua escola?

6. Descreva algumas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola no âmbito da Educação Alimentar e Nutricional.

7. Durante o período pandêmico, visando à manutenção da segurança alimentar das famílias, as crianças do estado de Santa Catarina tiveram acesso a *kits* de alimentação escolar distribuídos nas unidades escolares. Como foi a aceitação e a busca da comunidade escolar por esses alimentos?

Marcar apenas uma oval.

Menos de 20% das famílias demonstraram interesse em buscar os *kits* de alimentação escolar.

Entre 20% e 50% das famílias demonstraram interesse em buscar os *kits* de alimentação escolar.

Entre 50% e 80% das famílias demonstraram interesse em buscar os *kits* de alimentação escolar.

Mais de 80% das famílias demonstraram interesse nos *kits* de alimentação escolar.

8. No retorno das aulas presenciais, a equipe gestora, professores e/ou funcionários receberam algum relato de situações de insegurança alimentar vivenciadas pelas crianças e seus familiares?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não tenho conhecimento sobre isso

9. Com relação aos cardápios oferecidos na escola por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar, como é a aceitação dos alunos à alimentação?

Marcar apenas uma oval.

Boa

Regular

Ruim

10. O projeto de Educação Alimentar e Nutricional da escola incentiva o consumo das refeições servidas pela escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Em quais espaços escolares o projeto de Educação Alimentar e Nutricional da escola é desenvolvido?

Marcar apenas uma oval.

Sala de aula

Cozinha

Horta escolar

Refeitório

Laboratórios

Outro:

12. A escola possui horta escolar?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Quais estudantes participam das atividades nas hortas escolares?

14. Como é a participação dos alunos no espaço da horta escolar?

Marcar apenas uma oval.

Ativa, preparam a terra, plantam e colhem.

Ativa, um adulto prepara a terra e os alunos plantam e colhem.

Passiva, os alunos utilizam o espaço apenas para observações e não têm interação direta com as atividades de cultivo.

15. Qual o destino dos alimentos cultivados na horta escolar?

16. * Você ou outro(a) educador(a) da sua escola envolvido(a) no projeto de Educação Alimentar e Nutricional aceita participar de uma entrevista presencial para que eu possa conhecer mais detalhes do projeto?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/10wsIjUZyzFeWqAYy4EN4XXTKoSY0KVYmaA6RKFKTLQ/edit>

APÊNDICE E – Roteiro da conversa com as professoras

Identificação da pessoa participante:

Data:

Nome:

Idade:

Escola que atua:

Área de atuação:

Há quanto tempo atua na educação:

Perfil de segurança alimentar dos alunos:

1. Compreende-se insegurança alimentar e nutricional como comprometimento da qualidade ou quantidade de alimentos necessários para a manutenção da saúde e causadora de doenças, obesidade, desnutrição e carências específicas. Em algum momento da sua trajetória como educadora, você já recebeu algum relato de insegurança alimentar por parte dos alunos?
2. Você observa alguma outra situação relacionada à insegurança alimentar nos seus alunos ou outros alunos da unidade escolar em que você atua?
3. Na sua opinião, o fornecimento de alimentação escolar proporcionado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar produz algum impacto na segurança alimentar dos alunos?
4. Alguns alunos costumam trazer lanche de casa? Que tipo de lanche é mais comum?
5. Você observa algum tipo de relação entre segurança alimentar e a aprendizagem das crianças?

Estratégias pedagógicas e resultados:

6. O Programa Nacional de Alimentação Escolar é uma política pública de enfrentamento à insegurança alimentar dos alunos, que oferece refeição escolar adequada e propõe atividades relacionadas à Educação Alimentar e Nutricional. Você desenvolve atualmente algum projeto de Educação Alimentar e Nutricional com as suas turmas?

7. Em quais anos/séries você aplica o projeto?

8. Quais as principais dificuldades ou desafios encontrados para a realização dos projetos de Educação Alimentar e Nutricional?

9. Há quanto tempo você realiza projetos com essa temática nas suas turmas?

10. Qual o principal objetivo do projeto ou atividades de Educação Alimentar e Nutricional que você realiza?

11. Que tipos de atividades/estratégias pedagógicas você realiza?

12. Como é o envolvimento das crianças nessas atividades?

13. É possível observar alguma mudança no padrão alimentar dos alunos?

Envolvimento da comunidade escolar:

14. Nestas atividades com as suas turmas existe algum tipo de envolvimento das famílias e comunidade escolar? De que forma?

15. A unidade escolar promove algum outro tipo de ação de Educação Alimentar e Nutricional com participação das famílias e comunidade escolar?