

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PAULA ROSANE VIEIRA GUIMARÃES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E ALIMENTAÇÃO NO
PROCESSO MODERNIZADOR: SABERES OFICIAIS E SABERES
POPULARES SOBRE A MERENDA ESCOLAR EM CRICIÚMA
NOS ANOS DE 1960 E 1970.**

CRICIÚMA, NOVEMBRO DE 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PAULA ROSANE VIEIRA GUIMARÃES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E ALIMENTAÇÃO NO
PROCESSO MODERNIZADOR: SABERES OFICIAIS E SABERES
POPULARES SOBRE A MERENDA ESCOLAR EM CRICIÚMA
NOS ANOS DE 1960 E 1970.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – linha de pesquisa *“Educação e Produção do conhecimento nos Processos Pedagógicos”* em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Moreira.

CRICIÚMA, NOVEMBRO DE 2007.

PAULA ROSANE VIEIRA GUIMARÃES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E ALIMENTAÇÃO NO PROCESSO
MODERNIZADOR: SABERES OFICIAIS E SABERES POPULARES SOBRE
A MERENDA ESCOLAR EM CRICIÚMA NOS ANOS DE 1960 E 1970.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – linha de pesquisa *“Educação e Produção do conhecimento nos Processos Pedagógicos”* em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Criciúma, 1º de novembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Janine Moreira – (UNESC) - Orientadora

Prof^o.Dr. Vidalcir Ortigara – (UNESC)

Prof^o. Dr. Francisco Assis Guedes Vasconcelos – (UFSC)

Prof^o. Dr. Ademir Damázio – (UNESC)

**Dedico este trabalho aos meus
queridos familiares e aos meus amores
Renato, Bianca e Tiago (in memorian).**

AGRADECIMENTOS

Nosso primeiro agradecimento é dedicado a inteligência suprema, causa básica de todas as coisas, energia que movimenta o universo a que chamamos Deus.

À Andrêza Boing, Lucinda Elite Stone e Marli Costa pelo apoio inicial nos fazendo acreditar nesta possibilidade.

À Prefeitura Municipal de Criciúma, Secretaria Municipal de Saúde por apostar no aperfeiçoamento e qualificação do quadro técnico, pelo auxílio financeiro em forma de bolsa, pelo período de liberação para conclusão desta dissertação e ao Sindicato dos Servidores Públicos (SISERP) por garantir a execução desses direitos.

Aos colegas da Vigilância Epidemiológica e sua coordenação pelo apoio, carinho e compreensão.

À Secretaria de Educação, Central de Alimentos e Secretaria de Administração por auxiliar na localização das informações, em especial as funcionárias e colegas Aleida Guissi, Regina, Fabiane Fabris, Srs. Ademir e Bett.

Às escolas que visitamos em busca dos atores da pesquisa, agradecemos a atenção especial que nos foi dada por parte dos funcionários.

A essas mulheres maravilhosas que entrevistamos, e que tivemos a oportunidade e permissão para conhecer um pouco de suas trajetórias de vida, que nos receberam em seus lares, com carinho e atenção.

Aos professores do Mestrado em Educação por nos apresentar as várias possibilidades de diálogos e reflexões com carinho, atenção e competência e aos colegas que compartilharam e vivenciaram esta experiência.

Aos funcionários do mestrado, Walter e as “meninas do cafézinho” pelas tantas gentilezas.

Aos meus amigos/irmãos pelo carinho, apoio, pelo ombro, paciência, colaboração e presença sempre constante, Ana, Ari, Rita e Roberto.

À Janine Moreira, nossa orientadora, um agradecimento especial pela dedicação, carinho e firmeza na condução deste trabalho.

À escola do bairro Ceará pelo apoio e compreensão, pelas horas e olhares a mais a nossa filha Bianca sempre que foi preciso. Ao carinho e atenção de todos seus funcionários e colegas.

Ao Centro de Educação Infantil Anjo da Guarda, pela guarda do que temos de mais precioso, ao carinho e atenção de Gecy e “suas meninas”.

Ao GRUPEHME - Grupo de Pesquisa História e Memória: O processo de educação em Santa Catarina, pelo material cedido, e em especial a Giane Rabelo pela colaboração e auxílio.

A todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

Caminhando (1968)

(Prá não dizer que não falei das flores)

Letra e música de Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer

Pelos campos a fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição:
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Vem vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema específico a Merenda Escolar. Buscamos compreender como se deu o processo de troca de saberes entre os atores envolvidos como consequência das mudanças nas políticas de merenda escolar, no período dos anos 1960 no município de Criciúma, SC. A pesquisa é qualitativa e exploratória, com enfoque dialético. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Estudamos duas das escolas mais antigas do município e uma escola estadual do período. Entrevistamos todas as merendeiras (5) e diretoras (3) das três escolas estudadas no período e mais dois informantes-chave. Buscamos compreender as vivências locais, cotidianas, inseridas no contexto nacional das políticas educacionais e de alimentação do período. O Programa de Merenda Escolar, de 1955, surge em meio ao projeto modernizador do país, caracterizado pelo atrelamento internacional imperialista, concretizado tanto nas políticas educacionais como alimentares, com a tendência tecnicista despontando na educação, com seu “aprender a fazer”. O programa surge enquanto política compensatória para abrandar a fome dos brasileiros, e foi implantado com seu principal produto, o leite em pó, importado e introduzido de forma dominante, e sem que o hábito alimentar de cada região fosse considerado. Os “diagnósticos estrangeiros” apontaram a fome e trouxeram junto seu “remédio”. No entanto, a entrada de produtos industrializados na merenda escolar não é percebida pelas merendeiras como dominação, e sim como facilitadora em seu trabalho. Neste sentido, não foi vivida a relação de uma imposição de saberes. Houve a entrada bem aceita de um outro padrão alimentar por parte das merendeiras, apesar de haver resistência por parte das crianças, que preferiam a sopa caseira. Assim, se na década de 1960 o padrão da merenda ainda é o caseiro, na década de 1970 inicia-se de forma mais agressiva a entrada dos produtos industrializados. A merendeira vai aceitando esta mudança, convivendo bem com os resquícios da merenda caseira, que dependia de seu saber cotidiano, e também convivendo bem com a industrializada, mesmo necessitando aprender como preparar este novo tipo de alimento. Mas ao mesmo tempo em que as merendeiras, de seu modo, sabiam que a importância da merenda era para abrandar a fome das crianças, e podiam usar de sua criatividade para adaptar suas práticas a um programa que dava seus primeiros passos rumo a uma política de alimentação mais efetiva, elas também estavam isoladas do processo, não conhecendo as origens, motivos e fluxos da merenda, isolamento que é característico de uma sociedade alienada, que reproduz a desinformação. O que podemos observar é que o processo modernizador articula a educação e as políticas de alimentação, norteadas por orientação externa. No movimento macro das políticas, se percebe a dominação, porém, no movimento micro, ocorre uma entrada do “padrão oficial” sem problematizações.

Palavras-chave: Merenda escolar; Programa de Merenda Escolar; merendeira; política educacional; política alimentar; modernização.

ABSTRACT

The main objective of this study is school dinners. It tries to understand the process of people's knowledge exchange as a consequence of school dinner's political changes in the sixties, in Criciúma – SC. It is a qualitative and exploratory research with a dialectical approach. Data were collected through the analysis of documents and semi structured interviews. Two of the oldest municipal schools and one public school of the period were studied. The subjects were all the people (5 women) who were responsible for the school dinners at that time, the principals of the schools (3), and two (2) other important informants. The study tries to understand the local, everyday life in the national context of educational and food supply politics at the time. The School Dinner Program, in 1955, arises together with a project designed to modernize the country, which was influenced by the international imperialism, being accomplished in educational and food supply politics, while the technicist tendency was arising, bringing its "learning to do" belief. That program appears as a compensatory politics to diminish Brazilian's hunger and it was introduced together with its main product, powder milk, which had to be imported and was imposed, without considering the eating habits of each region. "Foreign diagnosis" pointed out hunger and brought its "medicine". However, people who were responsible for school dinners did not perceive the industrialized products as a sign of domination, but as a facilitator to their job. In this sense there was no awareness of knowledge imposition. Powder milk was well accepted by those people, despite children's preference by home-made soup. Thus, while in the sixties the school dinner pattern was still home-made, in the seventies, in a more aggressive way, industrialized products started to be used. The women, who used to prepare school dinners, had no problems to deal with the home-made meal vestiges that depended on their everyday knowledge, as well as the industrialized one, even if they had to learn how to prepare the new food. Though those people knew the importance of the school dinners to ease children's hunger, and could easily adapt their practice to a program that leads to a more effective food supply politics, they were also isolated in the process, they did not know, exactly, the origins, reasons and flows of that food, due to the characteristic isolation of an alienated society, which reproduce non-information. What can be observed is that the modernizing process articulates educational and food supply politics, guided by foreign orientation. In a macro-movement, domination is observed, but in a micro-movement the introduction of an "official pattern" occurs with no difficulties.

Keywords: School Dinner; School Dinner Program; Educational Politics; Food Supply Politics; Modernization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 Taxa de fecundidade no Brasil – 1940/2000.....	65
GRÁFICO 2. Taxa de natalidade Brasil – 1940/1999.....	66
FIGURA 1. Cardápio SAPS, 1942.....	78
FIGURA 2. Mapa das áreas alimentares do Brasil	98
FIGURA 3. Jornal Tribuna Criciumense, 26 de janeiro de 1959.....	107
FIGURA 4. Jornal Tribuna Criciumense, 22 de maio de 1961.....	114
FIGURA 5. Jornal Tribuna Criciumense, 29 de maio de 1961.....	115
FIGURA 6. Jornal Tribuna Criciumense, 04 de fevereiro de 1967.....	119
QUADRO 1. Sujeitos da pesquisa.....	34
QUADRO 2. O destino a ser dado ao leite.....	113

LISTA DAS TABELAS

TABELA 1. Pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais/números absolutos e distribuição porcentual – Brasil – 1920-1996.....	63
TABELA 2. Taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais por grupos de idade – Brasil – 1970-1996.....	64
TABELA 3. Evolução da matrícula por nível de ensino – Brasil – 1970 – 1998 (em mil).....	64
TABELA 4. Taxa de urbanização da população brasileira (%).....	81
TABELA 5. Brasil: esperança de vida ao nascer (em anos), 1940/1980.....	96
TABELA 6. Taxas de mortalidade infantil, segundo as grandes regiões, 1930 - 1986.....	97
TABELA 7. Prevalência (%) da desnutrição infantil nas cinco macro-regiões do país. Brasil, 1975 e 1989.....	99

LISTA DAS SIGLAS

- ACARESC** – Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina
- AFASC** – Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma
- AIB** – Associação Integralista Brasileira
- AIE** – Aparelhos Ideológicos do Estado
- ANL** – Aliança Nacional Libertadora
- CAE** – Conselho de Alimentação Escolar
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBTU** – Companhia Brasileira de Trens Urbanos
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CGPAN** – Coordenação Geral de Políticas de Alimentação e Nutrição
- CNA** – Comissão Nacional de Alimentação
- CNME** – Campanha Nacional de Merenda Escolar
- COPAG** – Comissão para Plano de Governo
- CPCs** – Centros Populares de Cultura
- EMCA** – Estudo Multicêntrico do Consumo Alimentar
- ENDEF** – Estudo Nacional sobre Despesa Familiar
- EPB** – Estudo dos Problemas Brasileiros
- FAE** – Fundação de Assistência ao Estudante
- FAO** – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FUNRURAL** – Fundação de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural
- GRUPEHME** - Grupo de Pesquisa História e Memória: O processo de educação em Santa Catarina.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAE – Instituto Nacional de Assistência ao Educando

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITA – Instituto de Tecnologia Alimentar

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes de Base

LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MAS – Ministério da Assistência Social

MCPs – Movimentos de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MEC-USAID – Ministério de Educação e Cultura e Agência para o
Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (*United States Agency for
International Development*)

MESP – Ministério de Educação e Saúde Pública

MIRAD – Ministério da Reforma e desenvolvimento Agrário

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PAEG – Plano de Ação Econômica do Governo

PAT - Programa de Alimentação do Trabalhador

PCA – Programa de Complementação Alimentar

PIB – Produto Interno Bruto

PNA – Plano Nacional de Alimentação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAN – Política Nacional de Alimentação e Nutrição

PND-NR – Programa Nacional de Desenvolvimento da Nova República

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLCC – Programa Nacional de Leite para Crianças Carentes

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PNS - Programa Nacional em Saúde

PNSN – Programa Nacional sobre Saúde e Nutrição

POF – Pesquisa Orçamentária Familiar

PRONAN – Programa Nacional de Alimentação e Nutrição

PSA - Programa de Suplementação Alimentar

PTS – Proteína Texturizada de Soja

SALTE – Plano para Saúde, Alimentação, Transporte e Energia

SAPS – Serviço de Alimentação da Previdência Social

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIELO – Scientific Electronic Library Online

SINE – Sistema Nacional de Empregos

SISVAN – Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional

STAN – Serviço Técnico de Alimentação e Nutrição

SUNAB – Superintendência Nacional de Abastecimento

UDN – União Democrática Nacional

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNICEF – United Nations International Children Emergency Fund

USP – Universidade de São Paulo

VAP – Variedade de Alto Produto

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1. Roteiros para Entrevistas.....	146
APÊNDICE 2. Termo de Consentimento Livre e Informado.....	149

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Lista das escolas da rede municipal de ensino de Criciúma.....	151
ANEXO 2. Quadro Ghiraldelli Jr. Ensino Primário.....	154
ANEXO 3. Declaração de Alma Ata	156
ANEXO 4. Mapa das principais carências existentes nas diferentes áreas alimentares do Brasil.....	159
ANEXO 5. Lei Promulgada nº. 760 de 05 de outubro de 1961.....	161

SUMÁRIO

Capitulo 1 – Introdução -	17
1.1 - Contextualizando o Problema -	17
1.2 – Objetivos -	25
1.3 – Metodologia -	25
Capitulo 2 – Contextualização das Políticas Educacionais e Tendências Pedagógicas -	41
2.1- Contexto Político-educacional no Período de 1930 a 1960	42
2.2- Políticas Educacionais e Tendências Pedagógicas no Período de 1961 a 1990	49
2.3- Reflexo das Políticas Educacionais das Décadas Anteriores -	62
Capitulo 3 – Contextualização das Políticas Públicas de Alimentação -	67
3.1- O surgimento das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no Brasil no período de 1930 a 1960 -	68
3.2- A consolidação das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no Brasil nas décadas de 60,70,80 até os anos de 1990 -	86
3.3 - Estabelecendo Relação entre a Política de Merenda Escolar e a Educação -	100
Capitulo 4 – Compreendendo as categorias de análise: a Merenda Escolar nas Escolas de Criciúma nas décadas de 1960 e 1970 -	104
4.1 - O contexto -.....	104
4.2 - O início e a Implantação -.....	113
4.3 - O processo de Trabalho -.....	127
4.4 - O Brilho no Olhar -	131

Conclusão -	136
Referências -	140
Apêndices -	145
Anexos -	150

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Meu lanchinho, meu lanchinho,
Vou comer, vou comer,
Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho
E crescer, e crescer....
(Canção Popular Infantil, autoria
desconhecida)

1.1. Contextualizando o Problema

A temática desta dissertação é a merenda escolar. Como chegamos a este tema? Esta escolha está relacionada com nossa experiência profissional e formação acadêmica. Estaremos nos referindo a 1ª pessoa do plural por entendermos que esta construção não se deu isolada. Apesar do olhar singular de nossa trajetória e experiência, esta dissertação não estaria completa no sentido de abranger todas estas “vozes” e “olhares” que nos auxiliaram nestas descobertas. As experiências anteriores que nos permitiram construir uma determinada concepção de mundo, um determinado olhar sobre a sociedade e sua formação, as relações pessoais e sociais que permearam esta trajetória e que, sem dúvida, indicaram ou apontaram na escolha deste curso, foram construindo este objeto. Neste sentido, a própria discussão, construção e orientação dos professores, as indagações, confusões, questionamentos, conclusões importantes e gostosas gargalhadas dos colegas, os diversos autores aos quais recorreremos nesta elaboração e todos os contatos e entrevistados co-participaram na construção final desta obra. Enfim, somos muitos, portanto, somos nós, por não estarmos sós.

Como nutricionista e especialista em educação, trabalhamos na Prefeitura Municipal de Criciúma, com lotação na Secretaria de Saúde, desde o ingresso, através de concurso público, em 1993, assumindo a vaga em dezembro de 1994.

Em Criciúma, por mais de dez anos, trabalhamos com os diversos programas implementados pelo governo como: “Programa do Leite”; “Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional” (SISVAN); “Implantação da Notificação da Desnutrição Grave” e outros. Ao longo deste período, sempre que surgia oportunidade, buscávamos parceria com a Secretaria Municipal de Educação ou com a Associação Feminina de Assistência de Santa Catarina (AFASC), realizando avaliação nutricional de algumas creches, realizando capacitações sobre vigilância nutricional com profissionais das escolas municipais da Secretaria de Educação, capacitações para merendeiras ou trabalhando alguns dados e informações sobre alimentação e nutrição.

No ano de 2001, por meio de uma parceria entre a Diretoria de Extensão e Ação Comunitária da UNESCO, Sistema Nacional de Emprego (SINE) e Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, realizou-se uma capacitação com as merendeiras das escolas do município. Foi mais um momento que oportunizou a observação do conhecimento e da prática de tantas merendeiras com muitos anos de trabalho e o fascínio diante de suas descobertas. A impressão observada era que, a partir da aquisição daquele conhecimento, elas fossem se sentindo mais poderosas. O conhecimento adquirido lhes dava “poder”. Isto ficou evidente no depoimento: “trabalhei tanto tempo com o alimento e não sabia o que era... agora eu sei o que é e o que faz ao nosso organismo”.

O “agora eu sei” era bem mais, ou tão mais revelador, do que o brilho no olhar daquelas mulheres. Não era apenas uma transferência de conhecimento, mas sim uma reflexão sobre sua prática. O conhecimento ora adquirido ressignificou aqueles que elas já possuíam, contribuindo assim, para um sentimento de libertação.

Lembramo-nos do período em que estudamos (anos 70), em Pelotas-RS, nossa cidade natal, nas escolas públicas onde estudamos que a merenda era um produto industrializado, o famoso “leite rosado” do qual ninguém gostava. O sabor e o aspecto visual eram horríveis. Mais tarde, nos anos 80, estudávamos em uma escola pública noturna e a merenda escolar era deliciosa, ou seja, era comida caseira e simples, arroz, feijão, macarrão com carne moída, sopa de legumes, café com leite, etc.

Nesta época, já começavam a surgir às cantinas ou lanchonetes dentro das escolas, oportunizando a escolha entre comprar o lanche e comer a refeição preparada na escola. É claro que o preconceito social (divisão das classes) ficava mais visível; quem tinha dinheiro ia para a lanchonete, os demais buscavam a “comida da escola”, que qualificamos como muito boa. Interessa dizer que a maioria que buscava a merenda eram alunos que trabalhavam durante o dia. Hoje sabemos o que significava a merenda para aqueles trabalhadores.

Os estudantes (crianças e adolescentes) passam uma boa parte de seus dias nas escolas. Para muitos alunos das escolas públicas, a merenda ainda é sua única refeição. Assistimos muitas vezes como expectadores, a escola assumir paulatinamente responsabilidades da sociedade, como o cuidado das crianças, sua higiene, saúde e alimentação.

A entrada da merenda industrializada na escola tem um contexto e traz conseqüências de várias ordens. É este contexto e algumas destas conseqüências que iremos nos dedicar a compreender nesta dissertação.

Partimos do princípio que o contexto é o de modernização do Brasil, e no que diz respeito ao nosso tema, iremos nos dedicar a compreender esta modernização nas políticas educacionais e alimentares do Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Como conseqüência, elegemos a problemática da troca (ou imposição?) de saberes na entrada desta merenda industrializada na escola.

Se entendermos a merendeira como detentora de um saber, e se percebemos a mudança do padrão da merenda com a modernização/industrialização do país, de que forma o saber “moderno/oficial” “dialogou” com o saber “tradicional” da merendeira?

Estamos considerando o saber “moderno” como o saber científico, sendo a ciência a produtora do saber legitimado na sociedade moderna, por isto utilizado pela política oficial. Desta forma é que agrupamos em um termo o saber “moderno/oficial”. Como “saber legitimado”, entendemos o que Foucault (2002, 2006) aponta, que a ciência é um tipo de saber, e o saber imbuído de ditar as verdades que serão aceitas na sociedade moderna. O autor compreende que a ciência constrói o conhecimento, não o descobre, e mais: ao produzir o conhecimento, constrói verdades, fabrica indivíduos (as ciências

humanas), sendo uma das bases de manutenção da sociedade capitalista burguesa.

Por outro lado, estamos considerando o saber “tradicional” como o conhecimento comum, saber popular ou senso comum. Contrapondo-se à idéia de que o senso comum não tem relação com a cultura, Geertz (1999, p. 20-21) afirma que “[...] o senso comum é um sistema cultural; um corpo de crenças e juízos, com conexões vagas, porém mais fortes que uma simples relação de pensamentos inevitavelmente iguais para todos os membros de um grupo que vive em comunidade”. O autor procura diferenciar o senso comum de outros saberes:

A religião baseia seus argumentos na revelação, a ciência na metodologia, a ideologia na paixão moral; os argumentos do senso comum, porém, não se baseiam em coisa alguma, a não ser na vida como um todo. O mundo é sua autoridade. (GEERTZ, 1999, p.114).

O senso comum se relaciona com uma sabedoria coloquial, com “pés no chão”, que julga ou avalia a realidade apreendida. (GEERTZ, 1999, p.115).

Assim, diante das mudanças ocorridas nas políticas da merenda escolar, nas décadas de 60 e 70 do século XX, nos propomos a estudar como ocorreu a troca de saberes junto aos atores envolvidos, no município de Criciúma – SC.

A merendeira é nossa protagonista. E como contraponto a ela e seu saber, colocamos o parâmetro do discurso oficial das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, nas quais a merenda está incluída. Partimos da compreensão de que o projeto modernizador do Brasil tem papel fundamental na elaboração não só das políticas públicas de alimentação, bem como das políticas educacionais.

Berman, em “Tudo que é sólido desmancha no ar”, designa o termo modernidade ou modernização como o “turbilhão da vida moderna” com as grandes descobertas nas ciências físicas, a industrialização da produção, o conhecimento científico transformado em tecnologia, a aceleração do ritmo de vida gerando novas formas de poder corporativo e luta de classes, crescimento urbano,

[...] sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e

sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o um perpétuo estado de vir-a-ser, vêem chamar-se “modernização”. (BERMAN, 2005, p. 16).

E nas políticas públicas de alimentação, no período em estudo, período que nos interessa justamente por ser o marco desta modernização no Brasil, desponta o saber da nutrição como conhecimento científico fomentando novas tecnologias para a indústria de alimentos, especificamente na merenda escolar. A agricultura também foi alvo desta modernização, fazendo parte de uma orientação específica de atuação na sociedade, em que a modernização atuava nas áreas de educação, saúde e agricultura. O que pretendemos demonstrar ao longo dos capítulos é esta modernização no Brasil, que segundo Graziano (1998), atinge seu auge em meados dos anos 60 e traz mudanças profundas, principalmente para o meio rural. A grande mudança está na passagem do complexo¹ rural para a orientação dos complexos agroindustriais. O autor se refere ao termo modernização como “processo de transformação na base técnica da produção agropecuária no pós-guerra a partir das importações de tratores e fertilizantes num esforço de aumentar a produtividade” (1998, p. 19).

Na mesma linha da modernização conservadora e dolorosa de Graziano, Goularti Filho nos aponta que,

A industrialização pesada pós-55, a criação de vários centros públicos de pesquisas básicas, a implantação dos complexos petroquímicos ligados à Petrobrás e a consolidação de uma política nacional de crédito rural, ou seja, a forte atuação do Estado, permitiram a formação dos complexos agroindustriais em todo o país. Esses são os sustentáculos da modernização conservadora e dolorosa. (GOULARTI FILHO, 2002, p. 307-308).

O autor nos esclarece que esta modernização é conservadora por não “mexer na concentrada estrutura agrária”; junto a esta situação ocorria a “expulsão, a exclusão social, a proletarização e a subordinação da pequena propriedade ao grande capital” (GOULARTI FILHO, 2002, p. 303).

¹ Graziano (1998, p. 5), situa a noção de complexo como o resultado histórico de sucessivos “acordos” entre organizações de interesses privados e instituições públicas.

Moreira, trabalhando dados de Zamberlam, nos aponta que o êxodo rural é uma das conseqüências do modelo modernizador no Brasil. Como o ano em questão é de nosso interesse, vale reproduzir aqui alguns dados levantados pela autora, sobre a situação brasileira:

Em 1960 a população rural era de 55,7%, sendo que em 1990 era de 26,3%. Destes, 43% vivem em situação de indigência, portanto passando fome crônica, e 30% vivem em estado de pobreza. Os restantes 27% da população rural representam 6,7% da população brasileira. O autor analisa que serão estes 27% da população rural que terão chances de permanecer no campo, pois são estes que terão possibilidades de se adequarem às exigências tecnológicas provocadas pela modernização agrícola. (MOREIRA, 1994, p. 24-25).

Esta situação de exclusão social, pautada no atrelamento à economia mundial de forma colonialista, não acontece somente na agricultura. Ela ocorre também na educação com os famosos acordos MEC-Usaid² e nas Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição com a Merenda Escolar via agências internacionais. Assim, para cercarmos nosso objeto, a merenda escolar em período de modernização e os saberes envolvidos na mudança de padrão da merenda neste contexto, discutimos as políticas educacionais e tendências pedagógicas do período (capítulo 2) e as políticas de alimentação (capítulo 3).

No que se refere à educação, analisamos com Saviani (1997) as tendências pedagógicas porque estas, de certa forma, também se fazem presentes nas políticas educacionais e, da mesma forma, no que se refere à história destas políticas, recorremos a Ghiraldelli Jr. (1990), que assinala o caminho do tecnicismo. A tendência pedagógica tecnicista não indica para a “distribuição” do poder. Ela se refere à forma de preparar as novas gerações para o mercado de trabalho sem que, no entanto, adquiram a possibilidade de questionar o “status quo”. É a imposição de um saber técnico, neutro, próprio para um período de Ditadura Militar. Neste olhar sobre a educação dialogamos com Enguita (1989), Mathias (2004), Moyses e Collares (1995), Aranha (1996) entre outros e principalmente com Paulo Freire, que irá dialogar conosco durante todo o texto.

² MEC-USAID: Ministério de Educação e Cultura e Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (United States Agency for International Development)

No contexto da modernização, nas Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, especificamente com a Merenda Escolar, observamos a dependência no período em estudo ao capital e aos produtos estrangeiros. Buscamos autores como L'Abbate (1988), Vasconcelos (2005), Coimbra (1981), Callil (1999), Goldenberg (1989), dentre outros, que nos auxiliaram na compreensão das políticas de alimentação e para maior entendimento das questões econômicas, contamos com Fagnani (1997), Fiori (2001), Ohlweiler (1986), dentre outros, e principalmente com Josué de Castro que desponta neste período, apontando a fome como questão social e não natural, como tenta fazer pensar a elite dominante.

Esse percurso se fez necessário para que pudéssemos apresentar um contexto capaz de dialogar e entender a origem destas Políticas Públicas da Educação e de Alimentação e Nutrição, que serviram, pelo menos no período estudado, para efetivar o pensamento dominante e reforçar os saberes legitimados via acordos com agências internacionais. Tanto a Política Pública de Alimentação e Nutrição como a da Educação e suas tendências pedagógicas e o atrelamento econômico ao capital estrangeiro reforçaram esta dominação.

E é nesta “nascente” que buscamos “vozes” até então não localizadas, ainda não ouvidas. E assim, se há o dominante, existe também o dominado, o oprimido. Quem é o dominante? Quem tem o domínio sobre as políticas públicas?

Com o surgimento destes questionamentos dialogamos com Paulo Freire para localizar a troca (ou não) de saberes entre as partes. Se houve ou não uma imposição destes saberes sobre outros. Os saberes ditos “técnicos” e os saberes de quem está recebendo a “técnica”. O conceito de “sociedade fechada” de Freire é um indicativo que contribui para a reflexão acerca do tema/objeto de estudo:

[...] nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. (FREIRE, 1980, p.18).

Associamos esta concepção de sociedade fechada com a colocação de Ghiraldelli Jr. (1990, p. 164), de que o período em estudo foi um pacto entre a “elite que governa” e empresas multinacionais, ou seja, a ditadura não foi exercida pelos militares, mas sim pelo “pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais”. Como diz o autor, uma “ditadura do capital com braço militar”. Mas como também nos aponta Paulo Freire, essa “massa” que se torna “objeto” tem toda a possibilidade de ser “sujeito”. Na massificação fruto do “turbilhão modernizador”, regido pelos interesses imperialistas internacionais, como vivenciam, em seu cotidiano, as anônimas merendeiras ao verem um outro padrão alimentar conquistar as escolas? Seu saber entrou em conflito com o saber hegemônico das políticas públicas, que ditavam uma merenda industrializada substituindo a merenda caseira?

E seguimos nossa busca tentando localizar neste período a memória destes atores envolvidos para que pudéssemos compreender a realidade vivenciada. Buscar em suas lembranças o que foi vivido por eles, suas contradições, seus saberes e afazeres. Santos (2001, p. 62) nos auxilia nesta busca quando nos diz que “a memória nos seres humanos é viva e que ela se encontra em muitos lugares”. Diz-nos ainda que a “memória se revigora, se amplia e se mostra como quer em cada momento”. E é em busca de um determinado momento que nos aventuramos.

Portanto, nossa pergunta de pesquisa foi: **Como ocorreu o processo de troca de saberes junto aos atores envolvidos, como consequência das mudanças ocorridas nas políticas da merenda escolar durante o período dos anos 60 e 70 do século XX, em Criciúma, SC?**

Após a contextualização do problema estaremos apresentando os objetivos gerais e específicos, bem como a metodologia desta pesquisa. Em seqüência, no capítulo 2, contextualizamos o movimento na área da educação com as políticas educacionais e tendências pedagógicas de 1930 a 1990. No capítulo 3, realizamos a contextualização do surgimento, sua consolidação, os resultados e tendências das políticas de alimentação no Brasil. E finalmente, no capítulo 4, damos voz aos sujeitos que viveram aquela época, buscando compreender suas vivências no contexto anteriormente descrito.

1.2. Objetivos

Objetivo Geral

- Analisar o processo de troca de saberes dos atores envolvidos como consequência das mudanças nas políticas de merenda escolar, no período dos anos 60 e 70 do século XX, no município de Criciúma, SC.

Objetivos Específicos

- Averiguar quais os interesses econômicos que contextualizaram a política de educação e a política de alimentação naquela época, estabelecendo relação entre ambas.
- Analisar a percepção do profissional responsável pela preparação e distribuição, dentro da escola, da merenda (merendeira) no que diz respeito à diferença entre a merenda industrial e a tipo caseira, com ênfase na forma como avaliou as mudanças ocorridas e na relação entre esses saberes.
- Identificar as mudanças das políticas da merenda escolar, suas influências para a alimentação das crianças naquela época e como os diretores das escolas compreendiam a mudança no padrão da merenda escolar.

1.3. Metodologia

- Caracterização da Pesquisa:

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa pretende considerar a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Não requer necessariamente o uso de métodos e técnicas estatísticas. Os pesquisadores tendem a analisar seus

dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa também tem enfoque dialético, por buscar situar na sua particularidade a merenda escolar, mas fazendo a compreensão e a relação com o todo, na escola, no contexto das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, das Políticas Públicas Educacionais e das Tendências Pedagógicas. Como aponta Minayo:

A abordagem dialética se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam. (MINAYO, 1994, p.24).

Este enfoque dialético nos permite, como citado acima, buscar a interioridade e a exterioridade do fenômeno, o vivido estará em diálogo com o contextual. O enfoque dialético é método de interpretação dinâmico e totalizador da realidade. Compreende que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico e, geralmente, é empregado em pesquisa qualitativa.

Outro ponto a considerar será o aspecto exploratório da pesquisa que, segundo Gil (1991), tem o objetivo de proporcionar uma familiaridade maior com o problema, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e, geralmente, assume formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

Na nossa pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Segundo Ludke & André (1986) o estudo de caso se diferencia dos outros tipos de pesquisa por que:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.21).

As autoras nos dizem que o estudo de caso “pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.17). Neste sentido, localizamos nossa pesquisa, pois mesmo se tratando da merenda escolar, muitos trabalhos existem sobre o assunto, mas neste nosso enfoque, ele se torna particular.

- Local da Pesquisa:

Nossa proposta inicial foi de estudar as escolas municipais mais antigas de Criciúma para tentarmos localizar o início da implantação das Políticas Públicas de Alimentação Escolar e assim observarmos as mudanças ocorridas no período pretendido para estudo. Ao tentarmos localizar estas escolas, via Secretaria de Educação, conseguimos uma listagem que incluía escolas municipalizadas, ou seja, escolas que integravam a rede do Estado e a partir de um determinado momento, mais especificamente do ano de 1980, passavam a ser responsabilidade do município.

Comparamos então com outra listagem cedida pelo Grupo de Pesquisa História e Memória: O processo de educação em Santa Catarina (GRUPEHME) da UNESCO. Os documentos que serviram de base para esta segunda listagem estavam nas próprias escolas, e esta lista continha a data de sua fundação, apontando escolas étnicas, estaduais, particulares e municipais. Comparamos então as duas listagens e estas apresentaram diferenças entre fundação e data de municipalização. Como nossa intenção era esclarecer esta dificuldade, decidimos voltar à Secretaria de Educação e tentar localizar estes “atos de criação e seus decretos”. Com o apoio e auxílio de uma informante-chave da Prefeitura Municipal de Criciúma do setor administrativo, Sra. Aleida Ghisi Ortigossa, Secretária Adjunta de Administração no período, foi organizada uma nova listagem com o nome da escola, o número do decreto do ato de criação, a data do ato de criação, desde a 1ª escola municipal. A elaboração desta listagem levou quase dois meses e durante este período realizamos várias conversas com esta informante chave, que na década de 1960 foi supervisora escolar. Nestas conversas nos informou verbalmente quais as escolas mais antigas, nos informou também vários nomes de possíveis entrevistados para

nosso estudo, e então começamos as buscas com visitas às escolas na tentativa de localizar os entrevistados envolvidos para posterior contato telefônico.

Decidimos então como critério, optarmos por utilizar esta terceira listagem (Anexo 1) que apresenta os decretos e seus atos de criação. Quando a lista ficou pronta, descobrimos um engano com relação à escola mais antiga, cuja informação nos havia sido dada verbalmente. Esta se tratava de uma escola da rede estadual no período em estudo (que pensávamos fosse a mais antiga municipal), e que já havíamos feito contato telefônico. Porém, como a 2ª e 3ª escolas mais antigas do município, que também já havíamos feito contato, estavam corretas, entendemos não ser problema incluirmos uma estadual e poderia ser interessante verificar também se havia alguma diferença na merenda escolar nestes dois meandros.

Como se trata de um estudo de caso de abordagem qualitativa, optamos pelo número de três. Escolhemos três escolas porque seria um número possível de trabalhar nos limites de tempo de uma dissertação. E também porque queríamos verificar semelhanças e diferenças entre elas para termos um quadro maior de referências, motivo pelo qual não elegemos apenas uma escola.

Portanto, as duas escolas da rede municipal e uma da rede estadual são:

- **Escola Isolada “Benevenuto Guidi”**, fundada em 1943, localizada no bairro de área rural Primeira Linha São João, inserida na rede municipal de ensino pelo Ato de Criação de 15 de março de 1946, Decreto nº. 052;
- **Escola Básica “Pe. José Francisco Bertero”**, fundada em 1933, localizada no bairro São Simão, inserida na rede municipal de ensino pelo Ato de Criação de 18 de abril de 1942, Decreto nº. 028, que no referido período de estudo, ou seja, década de 60, era uma escola isolada desdobrada;
- **Escola Reunida “Casemiro Stachurski”**, fundada em 1929, localizada no bairro Linha Batista, inserida na rede municipal de ensino pelo Ato de Criação de 03 de setembro de 1998, Decreto nº. 751, portanto, pertencente à rede estadual durante o período em estudo.

Para esclarecer melhor a diferença entre escolas isoladas, isoladas desdobradas e reunidas, nos valem da citação abaixo:

As denominações para as escolas referem-se à estrutura do ensino vigente na época. Por escolas **isoladas**, compreendem-se aquelas escolas com apenas uma classe e um professor ou professora, que atendem de forma multisseriada. Se houver crescimento na população escolar, desdobram-se as turmas em 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries, com dois professores, a escola passa a ser denominada **isolada desdobrada**. Quando população escolar aumenta, chegando a um professor ou professora por classe, a escola recebe a denominação de **escola reunida**. (RABELO, 2003, p. 31).

A opção pelas escolas públicas é justificada por serem elas os alvos das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, e não as escolas particulares. Com isso entendemos que a inclusão, mesmo por engano, de uma escola estadual não trouxe prejuízos ao estudo, pelo contrário, nos trouxe mais subsídios.

- **Sujeitos da Pesquisa:**

A partir das escolas selecionadas, buscamos as merendeiras e os diretores das escolas na época. Também foram incluídos informantes-chaves que se fizeram relevantes no curso da investigação. Primeiramente, nosso problema de pesquisa se propunha a investigar apenas a década de 1960. Mas, nas primeiras entrevistas, percebemos que as mudanças no padrão da merenda começaram a chegar às escolas no início dos anos 1970, então, resolvemos incluir os entrevistados possíveis desta década também. A informante-chave do setor administrativo, que nos auxiliou na localização de nomes que trabalharam no período do estudo, foi de muita importância para localização dos sujeitos. Outro informante-chave, Sr. Beth, que participou como motorista na época, também nos auxiliou muito nos contatos com os entrevistados envolvidos. Porém, ambos não responderam à nossa entrevista por não estarem diretamente envolvidos no processo da merenda escolar.

Na Escola Isolada “Benevenuto Guidi”, foi realizado um primeiro contato telefônico e marcado uma data para conversar com a equipe da escola em busca de informações. Com orientação dos funcionários da escola, no dia

27 de fevereiro de 2007, 09h00min da manhã encontramos com a Professora Taide que nos recebeu e marcou para outro dia sua entrevista, pois estava de saída. Mesmo assim nos foi muito simpática. O endereço da Sr^a. Taide Francisco Tiesen (66 anos) era no município de Içara, próximo à escola, já que esta se localiza na área rural que faz divisa com este município. Dia 02 de março de 2007, às 08h30min, conforme combinado, iniciamos a entrevista em sua casa, de início percebemos certa resistência, porém informada dos objetivos das perguntas logo se tornou “falante” e pudemos realizar nossa entrevista. Como professora, diretora e merendeira, atuou sozinha na década de 60 na escola. Esta como sendo nossa primeira entrevista, nos deixou muito satisfeitas e empolgadas diante das várias possibilidades apresentadas. Na década de 70, D. Taide atuou como professora e diretora até a década de 80, quando começaram a chegar mais professores. Portanto, nesta escola a mesma pessoa atuou como merendeira, professora e diretora na década de 60. Na década de 70 ela atuou como diretora e professora, entrando outra pessoa apenas para fazer a merenda. Na década de 70, Dona Vitória Clima Milak (75 anos), então começou como merendeira contratada pelo município para realizar apenas a merenda em sua própria casa. Dia 14 de março de 2007, às 17h30min, fomos à casa da professora Taide na esperança de localizar Dona Vitória. A professora Taide não estava e retornamos à escola onde fomos informados ser em frente à própria escola. Atravessamos a estrada e encontramos uma Senhora que, muito desconfiada, não se apresentou de início. Após saber do quê se tratava nos disse ser Dona Vitória e, apesar de resistente, nos permitiu realizar as perguntas, ficamos ao “ar livre”, no pasto, em pleno entardecer. A entrevista foi rápida e a entrevistada não lembrava de muita coisa.

Todos os possíveis entrevistados envolvidos nas duas décadas nesta escola foram localizados.

Na Escola Básica “Pe. José Francisco Bertero”, após algumas tentativas de contato telefônico no final de fevereiro com a escola e sem nada conseguir tentamos a unidade básica de saúde com a auxiliar de enfermagem Sônia. Como atuamos na área da saúde, lembramos da unidade de saúde e de Sônia que trabalha nesta unidade há vários anos e que provavelmente nos daria algum retorno para contato. Sônia nos informou o nome da professora

Consuela. Em contato telefônico com a professora Consuela, em 05 de março, marcamos encontro para 08 de março à tarde, na escola. Na primeira tentativa erramos a escola, indo na antiga construção que hoje funciona a creche ou Centro de Educação Infantil “Carmela Benedet Casagrande”; lá, fomos informadas pela diretora Vera, da localização do novo prédio. Professora Consuela nos informou que a diretora da época em estudo era sua irmã, Sra. Maria Salete Broca Denoni, nos fornecendo, assim, seu telefone. Informou-nos também que a nora da merendeira que atuou nesta década era agente comunitária de saúde na unidade do bairro. Fomos à unidade de saúde desta vez para conversar com Ieda, nora de Dona Chica, que nos informou seu endereço novo e telefone.

No dia seguinte fizemos contato telefônico com a professora Maria Salete que ficou de organizar em sua agenda um período para nossa conversa e ficamos aguardando seu retorno. Dia 13 de março pela manhã recebemos o retorno da professora, marcando nossa conversa para às 15h00min em seu consultório. A professora Maria Salete da Broca Denoni (72 anos) iniciou na escola em 1961 e atuou como diretora de 1963 até 1970. Hoje atua como fonoaudióloga e alfabetizadora de adultos. A entrevista forneceu vários dados importantes.

Neste mesmo dia, após algumas tentativas anteriores, conseguimos contato telefônico com Dona Chica, que marcou nossa conversa para o dia seguinte, ou seja, dia 14 de março, às 14h00min em sua casa. Dona Francisca Batista (73 anos) atuou como merendeira no período de 1961 a 1970, quando se aposentou por invalidez. Dona Chica nos foi muito simpática apesar do sofrimento de seus relatos. Realizamos nossa entrevista e ao final ainda ganhamos umas sementes de vagem para plantar.

Como tivemos necessidade de trabalhar os anos 70, retomamos o contato com Dona Chica para auxiliar na localização da merendeira que atuou após sua saída. Ela informou que foi sua cunhada, fornecendo o telefone. Após contato telefônico com Dona Sueli, marcamos para dia 21 de março, às 08h00min da manhã.

Maria Sueli Alcino Batista (69 anos) iniciou em 1975. Na entrevista nos informou que a merendeira que assumiu a vaga de Dona Chica em 1970 foi a Sra. Elza Dassoler, já falecida, portanto, até 1975 a escola tinha uma

merendeira. Quando Dona Sueli assumiu ficaram as duas, uma em cada período até a década de 80, quando se aposentaram. Dona Sueli também nos informou que a diretora Sra. Ivanir da Silva, que atuou na década de 70, também já havia falecido.

Na Escola Reunida “Casemiro Stachurski”, após contato telefônico, realizamos uma visita no dia 05 de março pela manhã. Em conversa com o diretor Alcione, obtivemos o telefone da merendeira da escola no período de estudo; o diretor emprestou-nos também um livro intitulado “Escola Casemiro Stachurschi; das aulas particulares/comunitárias ao ensino público municipal” do ano de 2005 da Série de Cadernos da História da educação das Escolas da rede Municipal de Criciúma”. Com o auxílio do diretor e a leitura do livro, localizamos a diretora do período. No dia seguinte, fizemos contato telefônico com Dona Lukrecia, que marcou para sexta à tarde pois se encontrava em tratamento médico. Na sexta, dia 09 de março, estávamos a procura da casa, que era na mesma rua da escola, perguntamos para um morador por Dona Lukrecia, não conhecia ninguém com esse nome e morava ali há vários anos. Explicamos que se tratava da merendeira da escola, então ele respondeu;

– Ah! Dona Lúcia,..... é aqui do lado!

Ficamos pensando se seria a mesma pessoa e quando uma senhora muito alegre nos atendia, perguntamos por Dona Lúcia e ela prontamente disse:

– Sim, sou eu.

- Gostaríamos de falar com Dona Lukrecia.

- Sim, sou eu!

Então Dona Lukrecia nos explicou que este era seu nome Polonês, e no Brasil era como Lúcia e como achava o nome Lúcia mais bonito, preferia ser chamada assim e todos a conheciam por Lúcia. Dona Lukrecia Bocianoski Schocheski (80 anos) iniciou na escola em 1963, como merendeira até se aposentar em 1979. Realizamos uma entrevista rápida, mas muito descontraída.

Dona Lukrecia nos confirmou o nome da diretora, nos informou que esta trabalhou até nos anos 60 e início dos anos 70. Não tínhamos o telefone nem endereço, tentamos então buscar na lista telefônica. Encontramos e fizemos

várias tentativas por telefone sem sucesso. Numa manhã, no retorno para casa, resolvemos passar pela rua onde morava a diretora e fazer uma tentativa. Tivemos sucesso. Dona Elzira estava em casa e nos atendeu de forma muito simpática.

Às 09h30min da manhã de 26 de março realizamos a entrevista com a professora Elzira Messaggi Rampinelli (83 anos). Atuou na direção da escola de 1961 a 1969. Descobrimos que a professora costuma ficar na parte de trás da casa e por esse motivo tem dificuldades para ouvir o telefone que se localiza na sala, na frente da casa. Este era o motivo da dificuldade que tivemos de tentar o contato telefônico. Realizamos uma entrevista longa, muito esclarecedora e emocionante.

Com relação aos **informantes-chave**, a professora Maria Marlene Milanez Just (60 anos) atuou como gestora na função de Secretária de Educação na década de 70 (1976 – 1983), que também nos relatou sua experiência como professora de escola estadual do início dos anos 60, o que colaborou no entendimento do fluxo de distribuição da merenda escolar. Com sua entrevista obtivemos uma visão geral do fluxo da merenda escolar na década de 70. Outra informante-chave que entrevistamos foi à professora Letícia Milaneze Guidi (68 anos) que atuou como diretora em escola municipal na década de 60 e no ano de 1972 sua escola foi extinta. Foi designada então para atuar na merenda escolar, ficando na função até 1978, quando assume o setor de distribuição do município. Esta também foi uma entrevista com ricas informações.

Como forma de melhor visualização dos sujeitos da pesquisa, organizamos um quadro descritivo com nome, função, período de atuação, tipo de escola e idade. (Apêndice1).

Quadro1. Sujeitos da pesquisa:

Nome	Função	Período	Escola	Idade
Taidê Francisco Tiesem	Professora, merendeira e diretora da escola isolada rural	Década de 60 e 70	Escola Isolada Benevenuto Guidi.	66 anos
Vitória Clima Milak	Merendeira de escola isolada rural	Década de 70	Escola Isolada Benevenuto Guidi.	75 anos
Maria Salete Broca Denoni	Diretora de escola isolada desdobrada	Década de 60	Pe. José Francisco Bertero	72 anos
Francisca Batista	Merendeira de escola isolada desdobrada	Década de 60	Pe. José Francisco Bertero.	73 anos
Maria Sueli Alcino Batista	Merendeira de escola isolada desdobrada	Década de 70	Pe. José Francisco Bertero.	69 anos
Elzira Messaggi Rampinelli	Diretora de escola reunida	Década de 60	Escola Reunida Casemiro Stachurscki	83 anos
Luckrecia Bacianoski Schocheski	Merendeira de escola reunida	Década de 60 e 70	Escola Reunida Casemiro Stachurscki.	80 anos
Maria Marlene Milanez Just	Informante-chave Secretária de Educação	Década de 70	-	60 anos
Letícia Milaneze	Informante-chave distribuição da merenda	Década de 60 e 70	-	68 anos

Fonte: Elaboração da autora.

- Instrumentos da Pesquisa:

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas (Apêndice 2) para merendeiras, diretoras e informantes-chave. De acordo com Minayo, a entrevista “é o procedimento mais usual no trabalho de campo” e com ela buscamos “obter informes contidos na fala dos atores sociais” e mais, a entrevista

[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. Neste sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 1994, p. 57).

Fonte Oral e Escrita:

Nossas fontes orais foram constituídas de nove entrevistados. As entrevistas foram todas gravadas com consentimento prévio do entrevistado e assinatura do “termo de consentimento livre e informado” (apêndice 3). Este procedimento antecedia a entrevista para que o entrevistado ficasse informado dos objetivos da pesquisa, não tendo ocorrido nenhuma restrição por parte destes. No total foram 06 horas, ou 360 minutos de gravação que foram transcritas em 59 páginas digitadas (espaçamento simples) e geralmente a transcrição ocorria logo após a realização das entrevistas. A transcrição das entrevistas se fez um processo de extrema importância por nos aproximar do objeto de estudo. A entrevista mais curta teve duração de 40 minutos e a mais longa teve a duração de 90 minutos. Com exceção de uma entrevista, que foi realizada em um consultório, todas as outras foram realizadas na residência dos entrevistados.

Podemos dizer que a realização das entrevistas foi uma das atividades mais interessantes e prazerosas do estudo pelo fato de nos colocar o mais próximo possível de nosso objeto de estudo, de no momento da entrevista estar testemunhando a história real do entrevistado, e o mais emocionante para nós, de estarmos diante de pessoas que vivenciaram o real processo de nossa inquietação. Outra atividade também prazerosa e interessante se encontra no capítulo 4 onde tentamos montar o “quebra-cabeça”, com os resultados obtidos realizamos uma tentativa de compreensão das fontes orais e escritas.

Em nossas fontes escritas realizamos algumas tentativas de obtenção de documentos do período. Tentamos localizar documentos relativos à compra e distribuição da merenda escolar, procuramos nas escolas, na Secretaria Municipal de Educação e na Secretaria Estadual de Educação (via contato

telefônico). Fomos informados por nossas entrevistadas que não ficava na escola nenhum boletim de distribuição. Nem nas escolas, nem nas secretarias municipais. Todos os formulários referentes à merenda escolar eram encaminhados para Florianópolis junto à Secretaria Estadual. Visitamos o almoxarifado municipal de Criciúma e não localizamos nada referente à merenda no período em estudo. Como a merenda era centralizada pelo Estado, havia em Criciúma uma Coordenadoria da Merenda Escolar responsável por distribuí-la para todas as escolas estaduais e municipais. Esta Coordenadoria atuou durante as duas décadas com um mesmo responsável do Estado Senhor Alberto Schimit (falecido), mais duas professoras também do Estado e duas professoras cedidas pelo município, uma das quais como nossa informante-chave.

Posteriormente, quando se iniciou a distribuição para as escolas municipais, foram cedidos na época, dois profissionais do município para auxiliar junto à Coordenadoria Estadual de Merenda Escolar. Em contato telefônico com a Secretaria Regional de Educação, fomos informados que não existe nenhum material referente aqui e nem pessoal do período em estudo, pois os cargos são de confiança e a cada administração são substituídos.

Adquirimos como fonte escrita, com a colaboração do Grupo de Pesquisa História e Memória: O processo de Educação em Santa Catarina (GRUPEHME), uma lista com a relação por ano de títulos de reportagens publicadas no Jornal Tribuna Criciumense que constavam todas as matérias referentes à Educação, incluindo a merenda escolar desde 1955 até 1999. Após separar as matérias referentes ao período de interesse, optamos por incluir uma de 1959, já que a coletânea começava exatamente no ano de 1955 sendo também neste ano o lançamento a nível nacional da campanha de merenda escolar e, portanto neste período não foi feita nenhuma referência ao evento vindo a aparecer alguma notícia, segundo este jornal, apenas em 1959. Na década de 60 localizamos quatro matérias relacionadas à merenda escolar. Na década de 70 encontramos duas do ano de 1978, porém não foram utilizadas, pois apontavam os finais dos anos 70. O sentido de buscar estas reportagens foi o de contextualizar as falas dos entrevistados no contexto local da época.

Após separar as matérias a serem utilizadas nos deslocamos para a Casa de Cultura de Criciúma, local onde fica o Centro de Arquivo Público. Com ajuda do funcionário localizamos e realizamos cópia dos jornais, tivemos certa dificuldade apenas com um texto, pois devido ao estado de deterioração do material, e por se tratar de “material histórico” optamos por copiar de forma manuscrita o referido texto.

Também utilizamos bibliografias relacionadas ao objeto em estudo realizando uma revisão sistemática no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com dissertações e teses. Encontramos uma tese que analisava a contribuição das desigualdades sócio-econômicas, raciais e de gênero no processo saúde-doença de serventes e merendeiras das escolas municipais do Rio de Janeiro intitulada “Vidas Negras que se esvaem; experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho”. Encontramos também uma dissertação que apontava a readaptação de merendeiras afastadas por motivo de saúde ou acidente de trabalho com o título “O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro”. Nem a tese, nem a dissertação foram referendadas por não serem próprias de nosso objeto. Encontramos uma dissertação intitulada “O treinamento de merendeiras: análise do material instrucional do Instituto de Nutrição Annes Dias – Rio de Janeiro (1956-94)”, em que a autora faz uma análise instrucional do treinamento de merendeiras. Esta foi referendada por nós em sua formatação de artigo para nos auxiliar na caracterização das merendeiras. Especificamente sobre nosso objeto não encontramos nenhum material. Na base de dados do SCIELO localizamos vários artigos que nos auxiliaram a construir o objeto de estudo referente às políticas de alimentação e educação. No portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também foram localizados materiais sobre a merenda escolar e as políticas educacionais que foram utilizados e apontados no texto. Os textos da área da educação encontrados, muitos analisam a merenda escolar e sua influência no fracasso escolar ou dificuldade de aprendizado. O enfoque geralmente é biológico. Na área da nutrição a maioria trabalha com avaliação nutricional de escolares ou análise de cardápios para avaliar sua adequação. Neste sentido, obtivemos dificuldade em localizar material mais específico.

Novamente com apoio do GRUPEHME recebemos um relatório do Ministério da Agricultura de 1953, do médico Boa Nova Jr. que relata as condições de vida do operário Criciumense. Encontrado em um sebo, por minha mãe (por incrível que pareça), localizamos um relatório da Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina (ACARESC) do ano de 1972. Foi utilizada também a Lei Estadual Promulgada nº. 760 de 05 de outubro de 1961 (Anexo 5). A intenção de utilizarmos estas três fontes foi a de contextualização local e regional. A Lei trata de um termo de ajuste da Merenda Escolar de 1961, bem no período em estudo. O relatório do médico Boa Nova Jr. de alguma forma caracterizava o município, as condições de saúde dos trabalhadores da época e o relatório da ACARESC aponta as condições de nutrição da população rural. Iniciamos aí o elo entre a educação, a nutrição e a agricultura demonstrando que as ações executadas neste período e nas diferentes áreas, não estavam isentas de ideologia. Estas fontes tiveram papel importante contribuindo com elementos para o entendimento daquela realidade subsidiando assim o caminho que decidimos trilhar.

- Passos da pesquisa:

Para cumprir com os objetivos desta pesquisa, seguimos os seguintes passos metodológicos relativos aos instrumentos de pesquisa:

- Quanto à revisão de literatura, conforme citado anteriormente, realizamos busca sistemática no portal da CAPES, na base de dados do SCIELO em busca de artigos científicos para nos auxiliar na construção do objeto em estudo. No portal do INEP também foram localizados materiais sobre a merenda escolar e as políticas educacionais.

- Quanto às fontes escritas foram; o jornal “Tribuna Criciumense” da época, o relatório do Ministério da Agricultura de 1953, do médico Boa Nova Jr., e um relatório da Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina (ACARESC) e a Lei Promulgada 760/61.

- Com relação às fontes orais, nas entrevistas com merendeiras o foco foi sua percepção sobre a diferença entre a merenda industrial e a merenda tipo caseira, assim como sua avaliação sobre a entrada na escola da

merenda industrial e como esta “dialogou” com o seu saber da merendeira que preparava a merenda caseira;

- Entrevista com diretoras: o foco foi sua compreensão sobre a mudança do padrão da merenda, no contexto da industrialização e como se deu sua entrada na escola;

- Entrevista com informantes-chave: funcionário da Administração, funcionário responsável pela distribuição da merenda, secretária da educação e motorista. O objetivo foi à localização das escolas, dos sujeitos da pesquisa e o conhecimento e a reconstituição dos trâmites de distribuição da merenda industrializada.

Referente aos ditames éticos que envolvem pesquisas com pessoas, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Informado (Apêndice 2): de acordo com nosso termo de consentimento nos comprometemos em garantir a “segurança de que serei identificado (a) por meio de meu nome e imagem pessoal somente com o meu consentimento e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade”; que todos os entrevistados, ao assinarem o termo, estariam permitindo a sua identificação.

- Análise dos dados:

Trabalhamos com três fontes de dados: bibliográficas, escritas (documentais) e orais (empíricas).

Na literatura adquirida a partir de livros, periódicos, teses e dissertações, buscamos a contextualização das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição do período, assim como das políticas educacionais e tendências pedagógicas e contexto econômico.

As fontes escritas (documentais) foram trabalhadas no texto, no último capítulo, referente à discussão dos dados, onde também discutimos as entrevistas, nossas fontes orais.

As entrevistas, depois de transcritas, foram trabalhadas em forma de categorias, que nos pareceram mais relevantes dentro do tema em questão. Organizamos as falas em termos das categorias e tentamos compreendê-las

tendo como subsídio às fontes documentais que nos remetiam ao contexto da época e bibliográficos que nos davam o suporte teórico.

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Conforme Minayo (1994, p.70) nos esclarece, a palavra categoria aponta um “conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Portanto, nos diz que trabalhar com categorias significa “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito”, e que este “tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa”. Nossas categorias foram pré-estabelecidas conforme roteiro de entrevistas (apêndice 1) com exceção da categoria “processo de trabalho”, que foi pós-estabelecida.

Nossas categorias foram:

- Trâmite da merenda no período;
- Percepção das mudanças no padrão da merenda escolar;
- Processo de trabalho;
- Importância/papel da merenda escolar;
- Troca de saberes.

A partir destas categorias, procuramos compreender nossa pergunta central, qual seja: **Como ocorreu o processo de troca de saberes junto aos atores envolvidos, como consequência das mudanças ocorridas nas políticas da merenda escolar durante o período dos anos 60 e 70 do século XX, em Criciúma, SC ?**

E o fizemos buscando compreender as vivências locais/cotidianas com o contexto nacional em que elas se desenvolveram, captadas pela bibliografia e pelos documentos analisados.

Começamos então, o percurso da merenda escolar no contexto brasileiro das políticas públicas de educação e das tendências pedagógicas.

CAPITULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. (Paulo Freire)

Esta dissertação tem como objetivo estudar, num determinado período, os saberes relacionados à merenda escolar. É no espaço escolar que encontraremos a figura da merendeira, que é nosso principal ator e vivencia ou vivenciou todos estes momentos. Neste espaço tentaremos localizá-la diante das políticas e tendências educacionais. Até onde os ecos destas políticas atingem nossas merendeiras? Seria a sua prática influenciada pelas tendências educacionais? As tendências pedagógicas apontam pensamentos, comportamento em torno da educação. Até onde vai a influência da proposta pedagógica? Até a sala da direção? Até a sala de aula? Será que chega até a cozinha? Teriam elas conhecimentos das políticas educacionais? Esses saberes e sabores se encontraram algum dia?

Assim sendo, faz-se necessário buscar as políticas educacionais bem como as tendências pedagógicas, do referido período. Salientamos que a discussão sobre as tendências pedagógicas é subsidiária da discussão das políticas educacionais, estando presente apenas na medida em que se percebe sua influência na caracterização destas políticas. Faremos o mesmo percurso contextual no próximo capítulo, apresentando as políticas públicas de alimentação e nutrição e, dentre elas, o surgimento do saber da nutrição e da merenda escolar. As décadas de interesse são as de sessenta e setenta do século XX, porém, sem uma análise do contexto como um todo, estas décadas isoladas não apontariam uma real situação se não localizássemos o início do século para poder entender onde ocorreram os principais pontos da trajetória, tanto da educação brasileira, objeto deste capítulo, como das Políticas Públicas

de Alimentação e Nutrição, objeto do seguinte. Portanto, apresentaremos brevemente momentos importantes pelos quais passou a educação no Brasil.

2.1. Contexto Político-educacional no período de 1930 a 1960.

Iniciaremos com o começo do século passado, com o período chamado Segunda República (1930-1936). É um período marcado pela grande crise econômica mundial, inserindo o Brasil em uma nova necessidade, ou seja, temos uma população preparada para atividades agrícolas, em um país que se propõe à industrialização, ocorrendo uma inversão ao se deslocar a população rural para a área urbana e, nesse momento, aparece a necessidade de uma mão-de-obra com, pelo menos, a escolaridade elementar. Portanto, a educação toma a pauta das discussões. Dados do censo de 1920 e 1940 apontam mais da metade da população maior de 15 anos como analfabetas respectivamente 64,9% e 56% (INEP, 1999, p. 44).

Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p.39), entre 1930 a 1937 o “Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história”, chamando-o de “efervescência ideológica”. É o período do Governo provisório, também conhecido como a Era Vargas. Neste período de Segunda República ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) em 1930, que irá passar por três gestões: Francisco Campos (1930-1932); Washington Pires (1932-1934) e Gustavo Capanema, que fica até o início do “Estado Novo” (1937-1945), portanto, de 1934 a 1937. Em 1931, ocorre a organização do ensino secundário e das universidades brasileiras, originando o movimento conhecido como “Reforma Francisco Campos”.³

³ A “Reforma Francisco Campos” “[...] dispõem sobre o regime universitário do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial. O novo estatuto das universidades brasileiras propõe a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior [...] o ensino secundário passa a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior. [...]. No ensino profissionalizante, é regulamentada a atividade de contador e o curso comercial merece mais atenção do que o industrial, este sim, de premente necessidade na conjuntura econômica que se delineava. A falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidenciava a rigidez do sistema, enquanto o enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, torna o ensino altamente seletivo e elitizante”. (ARANHA, 1996, p.201).

Com o auxílio de Ghiraldelli Jr. (1990), compreendemos que este período sintetiza quatro grandes campos de pensamentos sobre educação: liberais, católicos, integralistas e a Aliança Nacional Libertadora – ANL, chamada por Ghiraldelli Jr. de quarta força social.

Os Liberais representaram uma vertente forte neste período, grande parte dos intelectuais que iriam publicar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” de 1932, ao qual iremos nos referir mais adiante. Destacavam a igualdade de oportunidades e a democratização da sociedade via escola.

Enquanto tendência defendiam a Pedagogia Nova, que acredita ter a escola uma função de resolver os problemas sociais, conhecida também como “nova escola”. Segundo Saviani⁴ (1997), em sua busca de como as tendências pedagógicas entendiam o fenômeno da marginalização social, esta tendência sugere algumas reformas em relação à pedagogia tradicional, e aponta o marginalizado não mais como o ignorante, como era para a pedagogia tradicional, mas como o rejeitado. A Escola Nova usa as “anormalidades biológicas”, “testes de inteligência”, “de personalidade” para compreender as particularidades do aluno, que é o objeto principal da educação. A idéia era aprender a aprender.

Newton Duarte, em seu trabalho “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Polêmicas do nosso tempo”, argumentando sobre o aprender a aprender, chama a atenção para o seguinte ponto,

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com a busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical na sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de

⁴ Saviani (1997) classifica as teorias em dois grupos. No primeiro estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. O segundo grupo, teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalidade. A primeira posição percebe a sociedade de forma integrada, sendo a marginalidade tida como desvio individual, uma distorção que pode e deve ser corrigida pela educação. A segunda posição entende a sociedade dividida em classes, onde a marginalidade é tida como fenômeno próprio da estrutura desta sociedade. Nesta estrutura social, a educação, além de defender, fortalece e legitima a dominação. Saviani denomina as primeiras de “teorias não-críticas” que incluem pedagogia tradicional, nova e tecnicista. A segunda posição corresponderia as críticas que buscam entender a educação por seus determinantes sociais, afirmando que é “a estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo”, sendo denominado como “teorias crítico-reprodutivistas” que incluem Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista..

encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2003, p.12).

O autor evidencia então o caráter adaptativo desta tendência no contexto da sociedade capitalista. Com relação à sociedade do conhecimento, o autor nos diz que esta “é por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”, (2003, p. 13). Entende que a função ideológica desempenhada pela sociedade do conhecimento vem no sentido de amenizar as críticas ao capitalismo para que não ocorra a sua superação, criando aí a ilusão de que esta preocupação já foi superada com organizações de direitos diversos do cidadão, como por exemplo, o do consumidor. O que ocorre é uma fragmentação das grandes questões, uma pulverização dos problemas coletivos, assim como com os saberes, cada vez mais especializados, departamentalizados, separados. Podemos alinhar esta interpretação do papel adaptativo do “aprender a aprender” com a caracterização de Saviani desta tendência, enquadrando-a como “não crítica”.

Voltando a outra vertente, temos os Católicos, que se opunham diretamente aos Liberais, por defenderem a Pedagogia Tradicional. Esta se constituiu pelos chamados “sistemas nacionais de ensino”, datando de meados do século XIX. O princípio básico seria educação como direito de todos e dever do Estado. A intenção era firmar a democracia burguesa, transformando “os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres, porque esclarecidos” (SAVIANI, 1997, p. 17). O marginalizado seria o ignorante, que se utilizaria da escola para assimilar o conhecimento transmitido. A escola teria no professor o seu principal objeto, que teria o papel de difundir e transmitir os conhecimentos acumulados de forma sistematizada. A idéia aqui é “aprender”, memorizar, o professor é a figura central.

Em 30 de abril de 1931, a Igreja Católica consegue, por meio do Decreto nº. 19.941, instituir o ensino religioso facultativo na escola pública, gerando assim uma grande polêmica pedagógica entre os intelectuais brasileiros.

Os Integralistas têm posições próximas as dos católicos. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990), as teses defendidas pela Associação Integralista Brasileira (AIB) se assemelhavam aos “movimentos do nazismo e fascismo europeus”. São considerados pelo autor como “ultraconservadores” e primam

também pela pedagogia tradicional. Tanto os Integralistas como os Católicos atacaram duramente o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

A ALN, criada em março de 1935 e fechada em julho do mesmo ano, cresce rapidamente em número de militantes para tão pouco tempo de existência legal. Assumindo a luta pelo ensino popular, tinha “preocupação com a elevação cultural das massas”, apontando para a necessidade de “medidas quantitativas em relação ao ensino obrigatório; a valorização da cultura no interior das massas populares”, patrocinando “entidades de promoção da cultura como Clube de Cultura Moderna”, (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 46). Envolveu boa parcela das classes populares, formando uma “frente antiimperialista e antifascista”. Defendia a Pedagogia Libertária que, por sua vez, era combatida pela Pedagogia Nova, “[...] associada às primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil”. Divulgada pela imprensa operária dos sindicatos, trazia para a discussão teorias pedagógicas de pensadores europeus socialistas e anarquistas. Por intermédio dos sindicatos, seus defensores foram responsáveis pela criação das “escolas operárias” e “escolas modernas” (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 22). Suas diretrizes eram “firmadas em quatro pontos [...] educação de base racional e científica [...]; dicotomia entre instrução e educação [...]; educação moral, menos teórica do que prática, deveria resultar do exemplo e da lei natural da solidariedade; adaptação do ensino ao nível psicológico das crianças” (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 23). Segundo o autor, foi a teoria mais evidente nos anos de 1910.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, de acordo com Aranha (1996, p.198) é um documento que “defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado” devendo ser escola básica única, implantada em todo país, “crítica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola de base única”. A autora também afirma que o manifesto é de muita importância para a “história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento”. Este mesmo movimento se dá também com as Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, como veremos no próximo capítulo. Para acompanhar o “desenvolvimento” é preciso preparar a mão-de-obra com novos saberes e tecnologia, bem como ensiná-la a manter uma alimentação adequada para suportar a jornada das

indústrias. O homem é visto como uma máquina; é preciso alimentá-lo bem para que trabalhe o suficiente, sem maiores desgastes. Neste período, como veremos, começam as discussões para os futuros restaurantes populares.

As discussões sobre educação neste período apontam para uma nova constituição⁵ federal que se efetiva em 1934, e segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p.45), “com medidas progressistas e conservadoras”; apresenta pela primeira vez a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. O aspecto progressista se dá pela conquista da garantia de ensino primário obrigatório e totalmente gratuito, concurso público para cargos do magistério, regulamentação e fiscalização do ensino público e privado por parte do Estado, etc. Por outro lado, a Igreja Católica se articula e consegue contemplar a obrigatoriedade do ensino religioso nos estabelecimentos oficiais para as escolas primárias, secundárias, profissionais e normais, mantendo, assim, sua influência sobre o sistema de ensino.

Com o golpe de estado de 1937, surge o período chamado Estado Novo, ou também Ditadura Vargas, impondo uma nova constituição com tendências bem menos democráticas. É também neste ano que o Ministério da Educação e Saúde Pública passa a denominar-se Ministério da Educação e Saúde.

A Constituição de 1937 enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional e sai do texto “a educação é direito de todos”. Ocorre um verdadeiro retrocesso com relação aos deveres do Estado com a educação, segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 82). O autor aponta que a constituição de 1937 “mantém explícita a dualidade educacional” entre os ricos e pobres, e com relação ao artigo 130, afirma, “institucionalizou-se assim, a escola pública paga e a *escola* obrigatória através da caixa escolar” (grifos do autor):

Artigo 130 – O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (Citado por Ghiraldelli Jr.1990, p. 82).

Como veremos no próximo capítulo das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, neste período já existiam as contribuições voluntárias

⁵ Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 81), duas “constituições precederam a Carta Magna de 34: a Constituição outorgada pelo Imperador em 1824 e a Constituição republicana de 1891”.

para o preparo da “sopa escolar” para a merenda, como nos aponta Mazzilli (1987), e, portanto agora oficializadas.

Na opinião de Ghiraldelli Jr. (1990, p. 83) no período da constituinte de 1934, o debate sobre educação foi bem mais rico do que na de 1937, o que avalia como um grande retrocesso, lembrando que 1937 foi um período de ditadura, “um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do capitalismo na sua política de controle das classes assalariadas [...]”. Mesmo sob toda pressão é criado neste período a UNE, União Nacional dos Estudantes.

Segundo Ghiraldelli Jr, as leis orgânicas do ensino foram decretadas entre 1942 e 1946, chamadas de Reforma Capanema, eram compostas de seis decretos que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. O ensino secundário, conforme aponta Aranha (1996, p.202), fica com quatro anos de ginásio e três de colegial com o clássico ou científico (Anexo 2).

A preocupação agora é a formação geral, o colegial não tem mais o caráter preparatório para o ensino superior. Neste período também ocorre a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) em 1946.

Na seqüência, a Constituição de 1946, segundo Aranha (1996), “reflete o processo de redemocratização do país após a queda da Ditadura Vargas”. Volta à Constituição o texto de que a “educação é um direito de todos”, a questão da obrigatoriedade do ensino primário oficial e gratuito.

Como nos afirma Ghiraldelli Jr. (1990, p. 85), o “receituário pedagógico escolanovista se fez presente nesta legislação”. Esta nova legislação propõe também a criação de uma comissão para elaborar um estatuto para a educação, que mais tarde servirá de base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, a Lei 4.024 de 1961. De acordo com Saviani (1989, p.24), “essa comissão reúne os principais educadores da época e nela figuram, em maior número, escolanovistas, o que já traduz uma predominância do escolanovismo na Educação brasileira nesse período que vai até cerca de 1960”.

Seguindo a classificação de Ghiraldelli Jr. (1990), entramos na quarta república (1945-1964), finalizando então o “Estado Novo”. Inicia o governo Dutra (1946-1950) e mesmo em clima de redemocratização, ocorre em 1947 a decretação da ilegalidade do Partido Comunista do Brasil e a cassação do mandato dos parlamentares do partido. Resquícios de um regime ditatorial. Volta à discussão em 1957, pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso, o projeto de educação. Vale lembrar que em 1953, o Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se Ministério da Educação e Cultura. Em 1958, o substitutivo Lacerda (do Deputado Carlos Lacerda), “altera profundamente o texto original da LDBEN”, (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 113), o autor afirma que:

O substitutivo do Deputado Lacerda (UDN) baseava-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948. O substitutivo Lacerda, portanto, trouxe para o interior do congresso e para a letra da Lei os interesses dos donos das escolas privadas.

Este substitutivo traz para legislação os interesses dos proprietários do ensino privado. Anos antes (1956), já existia uma discussão na sociedade entre os defensores da escola pública e gratuita e os defensores dos estabelecimentos de ensino privado, que originou um discurso ofensivo dirigido ao Congresso Nacional, do então padre deputado Fonseca e Silva para Anísio Teixeira (diretor do INEP) e Almeida Junior (relator do projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), onde estes foram acusados de “elementos criptocomunistas” que desejavam “destruir as escolas confessionais”. O padre deputado Fonseca e Silva reafirma o “discurso no intuito de provar que as teses dos defensores do ensino público eram perigosamente comunistas” (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 113). Toda esta rivalidade acaba gerando a “Campanha de Defesa da Escola Pública” em 1959, que segundo Aranha (1996), culmina com o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, assinado por 189 pessoas.

Esta rivalidade traz como pano de fundo o período da “Guerra Fria”, ou seja, logo após a II Guerra Mundial ocorre uma disputa pela hegemonia política, econômica e militar entre Estados Unidos e União Soviética. Após o início da Guerra Fria, a maioria dos países coloca na ilegalidade os seus partidos comunistas; como relatado acima, o mesmo ocorreu no Brasil. É um

período em que as duas potências tentam implantar em outros países seus sistemas políticos e econômicos. Ser confundido com comunista ou capitalista, dependendo do país em que se encontrasse, era perigoso.

Ghiraldelli Jr. (1990, p. 119) nos diz que na entrada dos anos 60, o Brasil deixa de ser um país “predominantemente agrícola” e a “população urbana começa a ultrapassar a população rural em número”, o parque industrial nacional se torna muito produtivo e a disputa agora é “pelo controle da divisão dos lucros proporcionados pelo processo de desenvolvimento industrial”.

Salientamos que no capítulo das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição falaremos um pouco mais sobre as disputas econômicas ocorridas nesta época.

2.2. Políticas Educacionais e Tendências Pedagógicas no período de 1961 aos anos 90.

Faz-se importante salientar que apesar de nos propormos a trabalhar as décadas de 60 e 70 neste item iremos de forma muito breve entrar no anos 80 devido a finalização de várias lutas e movimentos populares se concretizarem com a constituição de 1988 e entramos um pouquinho no início dos anos 90 para trabalhar alguns reflexos do período.

Neste início de década, crescem as organizações de promoção da cultura por intermédio dos Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimentos de Cultura Popular, (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB)⁶. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 122) “no seio deste movimento nasce a Pedagogia Libertadora” de Paulo Freire⁷ e seus primeiros escritos sobre

⁶ Os CPCs eram originários da UNE. Tanto o CPCs como os MCPs eram influenciados pela esquerda cristã, segundo Ghiraldelli Jr. e o MEB estava diretamente ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, mantidos economicamente pelo Governo Federal com objetivo de alfabetizar a zona rural. (Ghiraldelli Jr. 1990, p. 121).

⁷ Paulo Freire 1921 – 1997. Como nos aponta Aranha (1996), é considerado um dos grandes pedagogos da atualidade, não só no Brasil, mas também no mundo. Mesmo que suas idéias e práticas tenham sofrido críticas as mais diversas, é indispensável considerar a fecunda contribuição que deu à educação popular. Publicou várias obras que foram traduzidas e comentadas em vários países. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Participou ativamente do MCP do Recife. Suas atividades são interrompidas com o golpe militar de 1964, que determinou sua prisão. Exila-se por 14 anos no Chile e

educação. Em sua citação aponta alguns dos elementos básicos desta pedagogia;

Os escritos de Paulo Freire dos anos 50 e 60 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora. Tal concepção afirmava ter o homem vocação para “sujeito da história”, e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravagista. Fazia-se necessário – segundo tal concepção - romper com isso, “libertar o homem do povo” de seu tradicional mutismo. A pedagogia deveria então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a “conscientização do homem” brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política. (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 122).

Ghirdelli Jr. localiza a pedagogia libertadora enquanto uma tendência escolanovista popular. Diz que no pós 64, esta “foi vista pelas autoridades federais como um ensino subversivo que deveria ser combatido a qualquer preço” (1990, p. 201).

Saviani (1997, p. 77) também localiza Paulo Freire neste período (1959-1964) enquanto “Escola Nova Popular” citando o “Movimento Paulo Freire da Educação” no Brasil. Afirma ser “nítida a inspiração da ‘concepção humanista moderna de filosofia da educação’ através da corrente personalista (existencialismo cristão)”. Para o autor, a diferença em relação à Escola Nova está em colocar a pedagogia a serviço dos interesses populares, o que, segundo Saviani, é realizado, com efeito, junto aos adultos analfabetos.

Paulo Freire (1987, p. 59) entra neste contexto representando uma tendência na educação. Diz que a educação não pode ser neutra, critica a concepção “bancária” da educação em que, segundo ele, não pode ocorrer a superação, pois,

Na educação “bancária” a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] reflete a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação bancária” mantém e estimula a

posteriormente vive como cidadão do mundo. Com a sua participação, o Chile recebe uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo. Em 1970, junto a outros brasileiros exilados, em Genebra, Suíça, cria o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que assessora diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. Retornando do exílio, Paulo Freire continua com suas atividades de escritor e debatedor, assume cargos em universidades e ocupa, ainda, o cargo de Secretário Municipal de Educação da prefeitura de São Paulo, na gestão da Prefeita Luisa Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Sua principal obra: Pedagogia do Oprimido. Outras obras: Conscientização – teoria e pratica da libertação; Educação e Mudança; Extensão ou comunicação?; Cartas à Guiné Bissau; Vivendo e Aprendendo; A importância do ato de ler; Pedagogia da autonomia; dentre outras.

contradição através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto:

- a) o educador é o que educa; os educandos os que são educados; professor ensina, os alunos são ensinados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Para Freire, a educação “bancária” vê o ser humano como de adaptação, de ajustamento à sociedade. Opondo-se a esta proposta, aponta a educação problematizadora, de caráter reflexivo, buscando a “emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”. Sugere que,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mais precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p.70).

Propõe a educação como prática libertadora, com reflexão autêntica em que os educandos consigam captar e compreender o mundo que “lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”. (FREIRE, 1987, p. 71). E esta prática libertadora só se dá com o diálogo, “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é pois uma necessidade existencial”. (FREIRE, 1979, p. 42). Sem o diálogo não surge o problema e sem a localização do problema, não ocorre a superação. A concepção freireana aponta para a construção de novas relações nos espaços educativos – escolares ou não – entendendo estes espaços como construtores de novas possibilidades sociais, ao agir diretamente na emancipação do sujeito. Emancipação que irá à contra-mão do período ditatorial que se aproxima.

Voltando a nossa periodização, em 1961, o projeto de LDBEN é aprovado. Conhecida como Lei 4.024/61, a primeira LDBEN garante igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e os particulares. Com relação aos recursos para a educação, fica instituída a destinação de 12% da receita de impostos para a União e 20% para Estados, Municípios e Distrito Federal a serem aplicados na manutenção do sistema público de educação, visto que na constituição de 1934 eram destinados 10% e 20% respectivamente e na de 1937 nada foi citado. Esta aplicação será reforçada em 1962 com o Plano Nacional da Educação (PNE) que, segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p.133), continha “metas quantitativas e qualitativas” para a educação, as quais o governo se “obrigava a alcançar em oito anos”. Em 1963 este mesmo autor nos relata que o Presidente “Jango traz a público a situação da educação brasileira” denunciando que metade da população brasileira continua analfabeta, apenas 7% dos alunos do primário atingem a quarta série; o ensino secundário somente 14% e o ensino superior 1%.

Mesmo sob “fogo cruzado”, nos aponta Ghiraldelli Jr. (1990, p.133), o Presidente João Goulart consegue desenvolver medidas importantes para a área social, aumentando em 5,93% os gastos com educação. Com o golpe militar, o PNE é extinto 14 dias após o 31 de março de 1964, e em outubro deste mesmo ano ocorre a extinção da UNE que, apesar da repressão, continua agindo na clandestinidade.

Não há como fugir do golpe militar e suas conseqüências para o país como um todo e, principalmente, para a educação. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990), a intenção do golpe de 64 foi de adequar a ideologia ao modelo econômico através da supressão, repressão e combate à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, substituindo-a pelo “desenvolvimento com segurança”. Este “desenvolvimento com segurança” embasa ideologicamente as reformas educacionais do período pela Lei 5.540/68 do ensino universitário e Lei 5.692/71 do ensino básico⁸ de 1º e 2º graus.

⁸ O ensino básico de 1º grau corresponde ao antigo primário (de 1ª a 4ª séries) e ao ginásio (de 5ª a 8ª séries), hoje denominado ensino fundamental; o ensino de 2º grau correspondia ao antigo científico, hoje ensino médio (1º, 2º e 3º anos).

Conforme Ghiraldelli Jr; “[...] entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram **doze acordos MEC-USAID**⁹, o que comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos”. (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 169). No entendimento de Mathias (2004, p.159), “segundo os educadores”, este acordo, representava uma verdadeira “invasão dos tecnocratas na área de educação, substituindo, com perda de qualidade, os educadores e especialistas na formação de políticas de ensino”.

Como veremos no próximo capítulo, assim como o Programa de Merenda Escolar surgiu no Brasil por meio de “doações” de alimentos dos países mais abastados, o mesmo ocorre com a educação, que teve de adequar-se aos “planos” ou, em outras palavras, aos “acordos”, ditados por organismos internacionais.

Podemos abrir aqui um espaço para falarmos dessa resistência e agitação política do período, salientando que ela se dá na clandestinidade, pois

⁹ Os acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (United States Agency for International Development) se iniciaram antes de 1964, mas se intensificaram após o golpe militar.

Os doze acordos citados por Mathias (2004, apud CUNHA, 1988, p.33-4) são: a) 26 de junho de 1964: acordo MEC-Usaid para aperfeiçoamento do Ensino Primário; b) 31 de março de 1965: acordo entre (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) Usaid para a melhoria do ensino primário médio; c) 29 de dezembro de 1965: acordo MEC-Usaid para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário; d) 5 de maio de 1966: acordo do Ministério da Agricultura-Contap-Usaid, para treinamento de técnicos rurais; e) 24 de junho de 1966: acordo MEC-Usaid de assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil; f) 30 de junho de 1966: acordo MEC-Usaid, de assessoria para a modernização da administração universitária; g) 30 de dezembro de 1966: acordo MEC-Inep-Contap-Usaid, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino; nesse acordo aparece pela primeira vez, entre os objetivos, o de "elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior"; h) 30 de dezembro de 1966: acordo MEC-Sudene-Contap-Usaid, para a criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; i) 6 de janeiro de 1967: acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros)-Usaid, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas; ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da Usaid o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, norte-americanos); j) acordo MEC-Usaid de reforma do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do Planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969; k) 27 de novembro de 1967: acordo MEC-Contap-Usaid de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; l) 17 de janeiro de 1968: acordo MEC-Usaid para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio.

“aparentemente” sob a tutela dos militares, o país vive em plena “ordem e progresso”.

Tentamos então localizar quem persegue quem? Quem são os agitadores? Quem são os opressores? Quem são os oprimidos? Os comunistas ou os capitalistas? Os “bagunceiros” ou os mantenedores da ordem social? Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* nos auxilia neste momento, lembrando que;

Quem inaugura a força não são os que se tornam fracos sob a robustez, mas os fortes que os debilitaram. Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. (FREIRE, 1987, p. 43).

A ideologia da modernização age na fabricação do atrasado, do selvagem, do ignorante como forma de opressão. Em um cenário ditatorial, são os “resistentes” em meio a todos os acordos, decretos e atos institucionais, à imposição de uma nova ordem que “queimava a ferro e fogo” quem se opusesse ou questionasse, que torturou centenas, sumiu com mais tantos e decretou o exílio solitário a outros tantos. Verdadeiros “anos de chumbo”, como vários autores apontam, e que não pretendemos mais viver, nem mesmo em pesadelos de uma noite mal dormida.

Diante de tanta violência, a alienação da sociedade como um todo, não podemos esquecer de citar também a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1967 pela Ditadura Militar, com a intenção de ocupar o espaço “deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular” e para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado” (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 170).

É importante verificar o sentido de despolitização do método Paulo Freire. Fica claro o papel do Estado em acomodar, conciliar a proposta, tirando todo seu caráter ideológico. Poderíamos dizer que havia a preocupação de mostrar a possibilidade da neutralidade do saber, o que impossibilita o método freireano.

Lênin, em “A sociedade de Classes e o Estado”, defende a idéia de que as classes opressoras perseguem de forma incessante e feroz os pensadores revolucionários enquanto estão vivos, mas quando morrem são capazes de “canonizá-los”, tentando “consolar as classes oprimidas e mistificá-las”. Lembrando que Paulo Freire já havia sido exilado, reforço aqui este exemplo de apropriação de uma proposta de forma indevida e oportunista, por parte do Estado.

[...] assim fazendo, esvazia-se sua doutrina revolucionária de seu conteúdo, avilta-se e embota-se o gume revolucionário. É nessa maneira de “acomodar” o marxismo que se juntam hoje a burguesia e os oportunistas do movimento operário. Esquece-se, reprimi-se, alterando-se o lado revolucionário da doutrina, sua alma revolucionária. Coloca-se em primeiro plano, exalta-se o que é ou parece ser aceitável para a burguesia. Todos os social-chauvinistas são hoje ‘marxistas’ – não riam. (LÊNIN, 1990, p. 139).

Para Marx, o Estado é um organismo de dominação e opressão de uma classe social sobre outra, portanto, as contradições de classe não podiam ser conciliadas. Na “opinião dos políticos pequeno-burgueses, a ‘ordem’ é precisamente para a conciliação das classes” (LÊNIN, 1990, p. 141).

Voltando então ao período da ditadura militar brasileira, em 1967 aumentam as perseguições às “organizações consideradas subversivas”, ficando “proibidas qualquer tentativa de ação política: estudante é para estudar; trabalhador é para trabalhar” (ARANHA, 1996, p.211). E com essa concepção “explícita da ditadura em ‘educar’ politicamente a juventude” é que em 1969 se torna obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica no antigo ginásio, no grau médio passa para Organização Social e Política Brasileira – OSPB – e no nível superior, Estudo dos Problemas Brasileiros – EPB, onde fica evidente o “caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas”, o que nos faz lembrar dos Aparelhos Ideológicos do Estado de Althusser, que veremos logo em seguida. (ARANHA, 1996, p. 211).

Cabe aqui lembrar Enguita, em “A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo” (1989), que nos fala do século XVIII na Europa, em que as crianças eram vistas como mão de obra barata, porém necessitadas de disciplina. O internamento das crianças pobres e a “escolarização” destas “submetidas a muitas horas de trabalho e alguma instrução” era a solução almejada (ENGUITA 1989, p. 109). O autor nos aponta que esta necessidade

surge dos pensadores da burguesia em ascensão de reclamarem educação para o povo na tentativa de garantir o seu poder e diminuir o poder da igreja. Seria importante “educá-los, mas não em demasia, o suficiente para que aprendessem a respeitar a ordem social”, porém sem questioná-la. Conhecer seu lugar na vida sem criar expectativas de desejar algo que não pudessem desfrutar (ENGUIITA 1989, p. 112).

Com a proliferação da indústria, surge a necessidade de um novo tipo de trabalhador, aquele que “deveria aceitar trabalhar para outro nas condições que o outro lhe impusesse” (ENGUIITA 1989, p. 113). Retira-se o enfoque da discussão da “doutrina religiosa” e passa-se para o “disciplinamento”, ou seja, para garantir seu sustento, o trabalhador deveria se subjuguar ao novo tipo de trabalho, o “deveria”, de “dever”, é porque já estava tendo “direito” ao trabalho. E nesse momento a escola entra como “instrumento idôneo”, porém, como ressalta Enguita (1989, p.114-116).

Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com esse propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas. [...] A questão não era um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento.

A instituição destas disciplinas de Educação Moral e Cívica, OSPB e EPB, reforçam esse “disciplinamento” da população em todos os níveis de ensino, garantindo, assim, a formação moral, social, patriótica e disciplinadora da escola, para a “formação” desta preciosa mão de obra. Ainda que Enguita não fale apenas dos conteúdos, sua citação fala do “estar lá” do aluno, recebendo toda essa ideologia dominante para além dos conteúdos, eles também são construtores desta mão-de-obra, pelo mesmo caráter ideológico.

Foi a partir dos anos 60 que muitas tentativas foram realizadas pelos movimentos populares e intelectuais de esquerda para romper com a tradicional divisão entre o ensino técnico destinado às classes subalternas (filhos de trabalhadores, escola pública) e o acadêmico, destinado às elites e classes dirigentes. Como o regime ou sistema é capitalista, necessita assegurar a reprodução da força de trabalho, portanto, esta reprodução se dará “através do sistema escolar capitalista e instituições” (ALTHUSSER 1980, p.

20). Em “ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, Althusser nos mostra como se dá esta reprodução da qualificação da força de trabalho. Diz-nos que;

Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em cima das coisas (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. (ALTHUSSER, 1980, p. 20).

Saviani (1997) nos esclarece que sob este olhar a escola seria utilizada como instrumento de reprodução e manutenção da sociedade capitalista. Por meio dela se atingiria todas as crianças de todas as classes sociais, diariamente, durante vários anos assimilando a ideologia dominante. Saviani classifica a teoria de Althusser como Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) no grupo das teorias crítico-reprodutivistas¹⁰. Nesta teoria, a escola seria utilizada como instrumento de reprodução e manutenção da sociedade capitalista.

Saviani, citando Althusser, aponta que;

Uma grande parte (operários e camponeses), cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os “pequenos-burgueses de toda espécie” [...] Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos “agentes da exploração” (no sistema produtivo), dos “agentes da repressão” (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos “profissionais da ideologia” (nos Aparelhos Ideológicos de Estado) (ALTHUSSER, s.d. *apud* SAVIANI, 1997, p. 65).

Segundo esta teoria, o marginalizado seria a classe trabalhadora. A escola teria como papel perpetuar os interesses da burguesia, reproduzindo a ideologia dominante.

¹⁰ Com relação às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani aponta ainda a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica pautada em P. Bourdieu e J.C. Passeron, que sustenta que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Neste processo, a violência se daria pela imposição da ação pedagógica, ou seja, “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” e os marginalizados são os grupos ou classes dominadas. (SAVIANI, 1997, p. 31). E também a Teoria da Escola Dualista. Elaborada por C. Baudelot e R. Establet, no livro *L'école capitaliste em France* (1971), aponta a divisão da sociedade capitalista em duas classes, a burguesia e o proletariado. Dualista porque, concomitantemente, inculca a ideologia burguesa de forma explícita e também o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. O marginalizado seria o proletariado (SAVIANI, 1997, p. 39).

É nesta década de 60, através dos acordos MEC-USAID, que o ensino profissionalizante ganha enfoque. Apesar da resistência e das várias reformas, é com a promulgação da Lei 5.692/71 que se instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino de 2º grau”, estabelecendo-se formalmente a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. A intenção era de transformar o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico. Todas essas mudanças no sistema educacional ocorreram com o intuito de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. Esta idéia embasa o objetivo do Brasil no momento de participar da economia internacional.

Mathias (2004, p. 157), também aponta esta “relação entre trabalho e educação”. A autora nos coloca que esta questão foi “apenas sugerida em 1937”, mas neste período, 1967-1969, “volta com toda força” para responder a necessidade de desenvolvimento que o país se encaminha. Outro ponto importante que a autora levanta é o tempo para a realização das Leis. Ressalta que a “Lei 4.024/61 levou dezesseis anos para ser elaborada, a 5.692/71 ficou pronta em menos de sessenta dias”, mesmo se tratando de uma reforma da Lei 4.024/61 (MATHIAS, 2004, p. 159).

Para Saviani (1989, p. 25), a tendência tecnicista ou a pedagogia tecnicista se impõe após a Lei 5.692/71 com a “tentativa de profissionalização universal em nível de 2º grau centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade”. Desta forma, o “elemento principal passa a ser a organização racional dos meios”, o professor e o aluno ocupam agora “posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. (SAVIANI, 1997, p. 24).

Segundo Saviani, ao final dos anos 50, a pedagogia nova se torna dominante na qualidade de concepção teórica. Como reação, surge então, a pedagogia tecnicista, operacionalizando e objetivando o processo de ensino. Ocorre uma padronização do ensino.

A diferença é que se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor – aluno, portanto, relação interpessoal, inter

subjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1997, p. 24).

Na pedagogia tecnicista, o marginalizado é aquele que não tem competência técnica; o incompetente, aquele que não produz: “Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 1997, p. 25).

O “aprender a fazer” reflete a questão do saber. Quem sabe? Quem domina a técnica. Quem domina o saber técnico. A merendeira com seu conhecimento adquirido, com seu saber popular precisa “aprender a fazer”, do mesmo modo que os agricultores diante da “modernização da agricultura” tiveram que “aprender a fazer”. Quem precisa “aprender a fazer” significa que não sabe, nunca soube ou precisa desaprender o seu modo e “importar” o “saber fazer”. Voltando aos questionamentos anteriores, será que esta tendência chegou à cozinha? Qual era o profissional imbuído de transmitir este “conhecimento científico”, a “técnica”, para a merendeira, já que nesta abordagem o professor, segundo Aranha (1996), é um técnico que, auxiliado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo ao aluno?

Percebe-se que na educação o termo “modernização” se faz presente, bem como também aparece nas Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, como veremos no próximo capítulo. Fica claro que em todo país a idéia era “modernização”/“desenvolvimento”. A modernização na educação se dá direcionando o sistema educacional para a demanda do modelo econômico mantenedor da concentração de riquezas. Souza (1992, p. 44) nos fala que as agências internacionais “pensaram, estruturaram, divulgaram e depois financiaram os principais projetos de desenvolvimento educacional, a partir da década de 60, destinados a assistir e encaminhar as reformas educacionais no mundo inteiro”. A intenção, segundo a autora, era de “incorporar os países do Terceiro Mundo ao campo ideológico do capital monopolista” (SOUZA, 1992, p. 44).

Em relação à reforma universitária, como lembra Ghiraldelli Jr. (1990), apesar de não ter sido aceita pelos setores progressistas da sociedade, passa como que despercebida pela comunidade acadêmica. Em 1964, o regime militar implantado teve como uma de suas “preocupações básicas” modernizar a universidade.

Segundo o autor, em função dos Decretos Lei 53/66 e 252/67, as universidades federais tiveram de reformular seus estatutos, determinando significativas modificações em sua estrutura interna de poder. Em 1968, a Reforma Universitária veio a consolidar-se, com a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro daquele ano. De acordo com Ghiraldelli Jr., examinada de forma cuidadosa, essa Lei mostra que, ao mesmo tempo em que reconhece o princípio de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira da universidade, ela o limita. Tal limitação é fortemente reforçada por atos de exceção baixados pelo governo militar, sobretudo pelo Ato Institucional nº. 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e do Decreto-Lei nº. 477, de fevereiro de 1969, com base em seu § 1º desse Ato. Nesse dispositivo, o governo militar define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as medidas a serem adotadas nos diversos casos.

Abre-se espaço para ações de caráter de perseguição de dirigentes universitários em relação a seus subordinados. No caso das universidades federais, organizadas sob a forma de autarquias, o Reitor e o Vice-Reitor passam a ser nomeados pelo Presidente da República, a partir de uma lista sêxtupla. Em alguns casos, a elaboração dessa lista apresenta-se marcada por interesses estranhos à universidade, resultado de um processo político manipulado pela reitoria.

A gravidade se expressava no regime de terror e de silêncio a que foram submetidos a universidade e a sociedade. Exemplo típico dessa situação foi a criação e a manutenção das "assessorias de segurança" dentro das universidades, a fim de impedir que mecanismos democráticos, mesmo quando previstos em lei, pudessem ser usados de forma efetiva, para que a "perfeita ordem" fosse garantida e a "paz" pudesse reinar. Tais "assessorias" só foram totalmente extintas nas universidades públicas federais em 1985. Cabe observar ainda, que a reforma de 1968 contribuiu para fortalecer o processo de

concentração de poder autoritário dentro das instituições universitárias, por mecanismos de poder, monopolizados, em boa parte, por facções de antigas cúpulas que temiam um processo de radicalização e de contestação contra o regime. A departamentalização da universidade pode servir como exemplo para a fragmentação do saber, e também o isolamento da universidade dentro da sociedade.

Neste contexto, houve um grande avanço das universidades particulares e o recuo da expansão das universidades federais. Diante desta situação de privatização e concentração do saber se tornou insustentável a política educacional proposta pela ditadura e surge então a Lei 7.044/82 já no final do período ditatorial, com o Presidente General Figueiredo, em que o segundo grau se livra da profissionalização obrigatória.

O ato do general Figueiredo, que extinguiu a profissionalização obrigatória, não demonstrou apenas o reconhecimento da falência da política educacional da ditadura militar; mais que isto, tal ato foi um exemplo de reconhecimento tardio do distanciamento do governo de todos os setores sociais, até mesmo daqueles aos quais deveria servir diretamente segundo as diretrizes traçadas desde o Golpe de 1964. (GHIRALDELLI JR. p.187).

Concordamos com Ghiraldelli Jr. quando diz que o período do regime militar foi

[...] palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênua poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar. (segundo dados do IBGE, em 1983 o Brasil possuía 60 milhões entre analfabetos e semiletrados). (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 163).

Para ARANHA (1996, p.216) a década de 80 inicia com o enfraquecimento do regime militar e aponta um lento e gradual processo de democratização. Ressalta que neste processo “nada foi conseguido de graça, mas com trabalho intenso e pressão das forças da sociedade civil”. Nesta década ocorrem cinco Conferências Brasileiras de Educação, concomitante com os ares democráticos do período e após 1985 o Brasil já tem um Presidente Civil mesmo que de forma indireta¹¹. É neste período de Transição

¹¹ A eleição indireta é realizada via Congresso Nacional. Em 1985, após 21 anos de ditadura militar, o Congresso Nacional elegeu Tancredo Neves presidente. Porém, ele morre antes de

Democrática que os partidos extintos voltam à legalidade, bem como a UNE e outras representações. Com esse clima de abertura, é promulgada a Constituição de 1988.

Especificamente para a educação, a Constituição de 1988 definiu a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o caráter obrigatório e gratuito do ensino fundamental, a extensão deste ao ensino médio, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos. Prevê também a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental – FUNDEF (que só se efetivará na Constituição da LDB de 1996), a valorização do profissional de magistério público com plano de carreira, autonomia universitária, aplicação anual pela União de nunca menos de 18%, e os estados, Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos. Mesmo com as disputas entre os defensores da escola pública e os defensores das escolas particulares, a constituinte de 1988 garante ainda recursos públicos para escolas particulares (filantrópicas, confessionais e comunitárias).

2.3. Reflexo das Políticas Educacionais das décadas anteriores.

Os anos 90 figuram com as reformas do Estado e a descentralização do ensino, que começa a se efetivar a partir da Constituição de 1988.

Se na década de 80, o Estado ainda era o grande centralizador da educação, nos anos 90 a ordem é a descentralização, a municipalização. O Estado continua a definir as políticas educacionais, mas encaminha as mudanças locais, controla os recursos e delega à escola a gestão do sistema. A LDB de 1996 vem garantir essa descentralização em que o estado vem assumindo a educação infantil e o ensino fundamental.

assumir a presidência assumindo seu vice, José Sarney, que governa o Brasil de 1985 a 1989. Em 1989 ocorre a primeira eleição direta para Presidência da República após o período ditatorial, que elege Fernando Collor de Melo presidente. Ele é retirado da presidência via *"impeachment"*, em 1992, assumindo a presidência seu vice, Itamar Franco, que governa até 1994.

O que podemos apontar nesses últimos anos é a diminuição do analfabetismo, o crescimento das vagas nas escolas; como veremos a partir dos dados do INEP (1999) com as tabelas que se seguem abaixo.

Tabela 1 – Pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais/números absolutos e distribuição porcentual – Brasil – 1920-1996.

Ano	Número Absoluto	%
1920	11.401.715	64,9
1940	13.269.381	56,0
1950	15.272.632	50,5
1960	15.964.852	39,6
1970	18.146.977	33,6
1980	18.651.762	25,4
1991	19.233.239	20,1
1996	15.560.260	14,7

Fonte: INEP (1999).

Segundo este informe do INEP, a queda do analfabetismo vem acompanhada da ampliação do acesso ao ensino fundamental, da abertura de estradas, da quebra do isolamento das populações rurais e o acelerado processo de urbanização.

O INEP reconhece que a taxa de 14,7% apresentada na tabela 1 para o ano de 1996, ainda é muito elevada, e melhores resultados dependem de uma política diferenciada, que focalize situações e dificuldades específicas.

Se formos observar as diferenças entre esses percentuais, concluiremos que nos anos mais rigorosos da Ditadura Militar a redução nos índices de analfabetismo foi muito pouca. O golpe militar ocasionou uma quebra na queda desses percentuais. Comparando-se a década de 50 com 50,5% de taxa de analfabetismo com a década de 60 com 39,6% se calcula uma diferença de 11%. Se levarmos em conta a diferença da década de 60 (39,6%) para a década de 70 (33,6%) a diferença fica apenas em 6%. Os reflexos dessa quebra na evolução dos dados estão sendo difíceis de recuperar, se apresenta de forma lenta esta tentativa de recuperação, verdadeira herança do regime militar.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais por grupos de idade – Brasil – 1970-1996

Ano	Taxa de Analfabetismo (%)						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 ou mais anos
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	48,4
1980	25,4	16,5	15,6	18,0	24,0	30,8	43,9
1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8	38,3
1995	15,6	6,8	7,5	9,3	11,0	16,7	32,7
1996	14,7	6,0	7,1	8,1	10,2	15,5	31,5

Nota: Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, em 1995 e 1996.

Fonte: INEP (1999).

Na tabela 2, outro ponto importante que este informe apresenta é a diferença com relação à faixa etária dos analfabetos. Associa este fenômeno à falta de acesso ao ensino fundamental, já que o analfabetismo concentra-se, hoje, na população acima de 40 e 50 anos. Conseqüências da Ditadura Militar?

Mesmo com uma redução do analfabetismo em todos os grupos de idade, é na faixa etária acima dos 40 anos que as taxas se apresentam mais elevadas e com maior expressão na população com 50 anos ou mais, e são estes os herdeiros da ditadura.

Tabela 3 – Evolução da matrícula por nível de ensino – Brasil – 1970 - 1998 (em mil).

Ano	Total	Ed. Infantil ⁽¹⁾	Fundamental	Médio	Superior
1970	17.814	374	15.895	1.119	425
1980	28.130	1.335	22.598	2.819	1.377
1985	31.635	2.482	24.770	3.016	1.368
1991	39.823	5.284	29.204	3.770	1.565
1997	48.299	5.719	34.229	6.405	1.946
1998	49.805	4.917	35.793	6.969	2.126

Nota: (1) – Inclui crianças matriculadas na pré-escola e em classe de alfabetização.

Fonte: INEP (1999).

Na tabela 3, observamos a expansão do sistema de ensino, no Brasil, entre 1970 e 1998, excluídas a educação especial e a educação de jovens e adultos.

A avaliação do informe aponta que entre 1991 e 1997, houve “uma verdadeira explosão de crescimento da pré-escola e do ensino fundamental”.

Para que possamos observar melhor estes dados, apresentamos a seguir dois gráficos relacionando a diminuição dos nascimentos, ou seja, comprovando assim a existência de crianças fora da escola nestes períodos, pois se o número de nascimento diminui em todo país, era esperado que o número de crianças na escola diminuísse de forma proporcional. Principalmente no ensino fundamental, que dados da tabela acima mostram que praticamente dobra de 1970 para 1998.

As taxas de fecundidade (nº. médio de filhos que uma mulher teria ao final de sua idade reprodutiva) apresentadas pelo IBGE (2002), mostram que no ano de 1970 a mulher brasileira tinha, em média, 5,8 filhos e trinta anos depois esta média era de 2,3 filhos. E com relação à taxa de natalidade (nº. de pessoas que nascem por 1000 habitantes durante 1 ano) IBGE (1999), nos mostra que desde a década de 70 vem ocorrendo uma redução dos nascimentos no Brasil. Observemos os gráficos abaixo.

Gráfico 1.

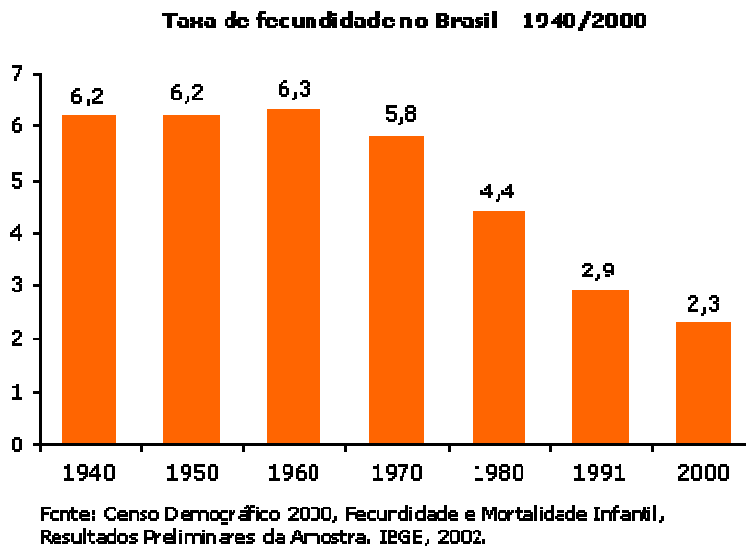
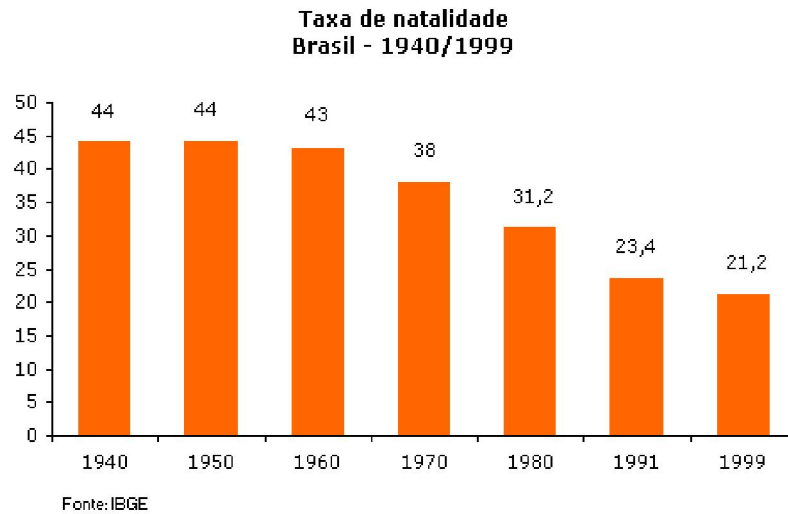


Gráfico 2.



(IBGE 1999)

Com estes gráficos fica mais clara a observação referente ao referido pelo informe do INEP, da explosão na pré-escola e ensino fundamental, se evidencia então o acesso das crianças à escola. Há um aumento das escolas para atenderem à demanda de crianças, mas também há a diminuição da demanda.

Com a apresentação destes dados, encerramos este capítulo que tem como intuito apresentar e caracterizar o período que nos propusemos. A intenção foi demonstrar o atrelamento ao qual foi subjugada a educação na década de 60 em pleno projeto modernizador no Brasil. E, as vozes que questionavam, criticavam, foram afastadas pela “mão forte” do Estado ou Ditadura Militar. Na educação, é o nome de Paulo Freire que desponta, que educa, que conscientiza, que cria esperança.

Esta voz, mesmo calada para o Brasil, é ouvida pelo mundo. Assim como na educação tivemos Paulo Freire a denunciar e mostrar outras possibilidades, também nas Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, no capítulo seguinte, conheceremos outras vozes, em que uma também desponta, mostrando que o “flagelo da fome não é natural, e sim, social”.

CAPITULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALIMENTAÇÃO

Enquanto os homens exercem seus poderes
poderes; morrer e matar de fome, de raiva e
de sede; são tantas vezes gestos naturais
[...] (Caetano Veloso)

Para apresentarmos o surgimento das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no Brasil este capítulo está dividido em três itens. O primeiro item abrange o surgimento das políticas públicas no período de 1930 a 1960, buscando entender o contexto em que essas políticas foram geradas e a que interesses se prestavam ou pretendiam atender; no segundo item, a consolidação das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no Brasil, nas décadas de 1960, 1970, 1980 até os anos 90, em que apresentaremos sua efetiva implantação em nível de Brasil e as mudanças ocorridas neste período para adaptação das mesmas à realidade do país; e no terceiro item, estaremos estabelecendo uma relação entre a política de merenda escolar e as políticas educacionais do período. Tentaremos nos dois primeiros itens buscar os acontecimentos históricos mais relevantes, relacionados ao surgimento destas políticas, mais especificamente o Programa de Merenda Escolar e sua implantação em Criciúma na década de 1960, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Nesta busca, temos a intenção de contextualizar este surgimento, sua consolidação e a situação atual dentro de uma perspectiva econômica, política e social.

3.1. O Surgimento das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no Brasil no período de 1930 a 1960.

Faz-se importante apresentar o surgimento das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no Brasil, mais especificamente a história do Programa de Merenda Escolar, já que este é o tema desta pesquisa.

Anterior ao surgimento das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição é preciso saber por que e para quem estas foram constituídas. Quando se observa a crise econômica mundial de 1930 - 1933, é a falta de alimentos que toma a pauta das discussões a nível mundial. No Brasil, segundo Takagi, Silva e Belik (2001, p.119) “os problemas de abastecimento estavam associados à questão de oferta de alimentos para a população”. São criadas em vários países comissões de pesquisas voltadas para o estudo de alimentos, nutrientes e recursos disponíveis para satisfazer as necessidades de alimentação do ser humano, iniciando-se assim a ciência da Nutrição.

Cabe aqui falarmos brevemente sobre a ciência da Nutrição no Brasil, que surge, seja como disciplina, política social e/ou profissão, no centro das transformações econômico-político-sociais e culturais em que vivia o país, conforme nos apresenta Vasconcelos:

[...] a Nutrição teria emergido no decorrer dos anos de 1930 e 1940 como parte integrante do projeto de modernização da economia brasileira, conduzido pelo chamado Estado Nacional Populista, contexto histórico que delimitou a implantação das bases para a consolidação de uma sociedade capitalista urbano-industrial. Entretanto, é preciso registrar que, desde a segunda metade do século XIX, o saber sobre a alimentação da população brasileira começou a despontar dentro do campo do saber médico, por intermédio das teses apresentadas às duas faculdades de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro) existentes até então no país (VASCONCELOS, 2002, p. 128).

Segundo Gil (1986), os cursos de Nutrição iniciam no Brasil em 1939 com a criação do primeiro curso de dietista na Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP). “Depois criou-se mais dois na década de 40, três na década de 50 e um na década de 60. Permanecendo este total de sete cursos de Nutrição até a metade da década de 70”. (GIL, 1986, p. 561). O Serviço de Alimentação de Previdência Social (SAPS), que surge em 1940, se torna a primeira instituição a trabalhar na área de política de Alimentação e Nutrição, os profissionais de nível técnico eram chamados

dietistas. O SAPS oferecia também curso de Visitadoras de Alimentação. Nas décadas de 1950 e 1960 a profissão de nutricionista se consolida também na saúde pública, ampliando duas características desta prática profissional: a orientação dietética dentro dos serviços de atenção à saúde e a administração de serviços de alimentação de trabalhadores vinculados à previdência social. Em 1962 o curso de Nutrição é reconhecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) como nível superior e em 1967 é regulamentada a profissão de nutricionista.

Retomando a questão anterior, no Brasil, as discussões sobre a fome e abastecimento de alimentos se intensificam com as mudanças sociais, econômicas e políticas, juntamente com o surgimento da ciência da Nutrição. Neste sentido, Vasconcelos (2005, p. 440) nos diz que é possível afirmar que “os instrumentos específicos da Política Social de Alimentação e Nutrição são instituídos ao longo da Ditadura Vargas (1937-1945)”. Voltaremos a este período mais adiante.

Começamos então a localizar a situação econômica, social e política do período em questão, apresentar o contexto em que as Políticas de Alimentação e Nutrição surgem diante de disputas e interesses e a introdução de um capitalismo tardio fundamentado em interesses internacionais.

Fiori e Medeiros (2001, p.269) ressaltam que, até a crise econômica mundial de 1930, o Brasil “segue uma trajetória de crescimento e modernização restrita as suas áreas exportadoras, submetido às regras e políticas liberais impostas pelo padrão-ouro”. E como consequência direta, aponta “um Brasil coagido a uma postura defensiva” trilhando, “pragmaticamente o caminho de construção de uma ‘economia nacional’, menos sensível às flutuações dos mercados globais”. E mais do que isso, para esse autor, “nasce a partir daí, e consolida-se progressivamente, um projeto de industrialização que se transformará na coluna vertebral do ‘desenvolvimentismo’ brasileiro”, que surgirá com mais ênfase na década de 50.

De acordo com Ohlweiler (1986, p.109), o período de 1933 a 1955 é apontado como “um processo de ‘industrialização restringida’”, isto é, a “acumulação passa a se assentar na própria expansão industrial”. Isto se dá pelo fato de não existir uma “base técnica e financeira para a imediata

implantação de uma indústria de bens de produção capaz de auto-sustentar o processo do desenvolvimento industrial”. Existe uma intervenção direta do Estado no processo de produção, acentuado nos anos 60 e 70. É neste contexto que o capitalismo brasileiro vai se consolidando.

Do ponto de vista da evolução orgânica do capitalismo brasileiro, observe-se, ainda, que a etapa de formação e consolidação do capitalismo competitivo no Brasil se estende do último quartel do século XIX até a década de 1950. A tendência para a evolução do capitalismo brasileiro à etapa monopolista somente se acentua no final da década de 1950; o capitalismo monopolista somente tomará caráter estrutural no pós 1964. (OHLWEILER, 1986, p.109).

É o momento da entrada da economia brasileira no “sistema imperialista mundial”. Esta “reprodução induzida do modo de produção capitalista” que ocorre “no seio das formações sociais dominadas e dependentes” irá se estender ao “domínio dos aparelhos de Estado dessas formações”, atrelando cada vez mais o Estado ao sistema imperialista. (OHLWEILER, 1986, p.110).

O que temos então? De forma sintetizada, até 1930 as vantagens das oligarquias agrárias eram testemunhadas pelo próprio Estado brasileiro perante o predomínio da burguesia agro-mercantil cafeeira. É com o movimento de 1930 que a burguesia industrial ganha identidade política diante do bloco oligárquico, constituindo assim um novo bloco de poder através de um compromisso de classes entre a burguesia industrial emergente e o bloco oligárquico. Este “Estado de compromisso”¹² foi institucionalizado pela constituição de 1934 e em 1937 o Estado Novo é legitimado com a edição da Carta Constitucional (OHLWEILER, 1986, p. 119).

O aumento das desigualdades sociais, a confusão que surge com a chegada de mais e mais pessoas nos centros urbanos e o desenvolvimento econômico, “não são conseqüências necessárias ou inevitáveis do contexto internacional e das regras de funcionamento do sistema mundial”, mas sim “obra interna” das “lutas, das estratégias, das coalizões e da forma em que classes dominantes brasileiras exerceram seu poder e o seu permanente autoritarismo antipopular” (FIORI e MEDEIROS, 2001, p. 275). Entre essas

¹² “Um ‘estado de compromisso’ que contemplava, de um lado, a inclusão da burguesia industrial no bloco do poder e a possibilidade de acesso da mesma aos meios institucionais de intervenção na esfera econômica; e, de outro lado, a integridade da ordem social no campo, do ponto de vista da salvaguarda do estatuto da propriedade fundiária e das relações de produção aí vigentes”. (OHLWEILER, 1986, p. 122-123).

classes, “sempre existiu uma espécie de “pacto conservador”, cujas raízes últimas remontam ao Brasil agrário e o oligárquico, mas cujas “regras básicas” se mantêm vivas durante a modernização industrial da sociedade brasileira” (FIORI e MEDEIROS, 2001, p. 275).

Tanto o termo “Estado de compromisso” como “pacto conservador” utilizado pelos autores, deixa claro que nossa “elite dominante” sempre firmou acordos, ou seja, os grupos que a compõem sempre se “entenderam” e estiveram à frente das principais decisões econômicas, políticas e sociais de nosso país.

Na citação abaixo Fiori e Medeiros (2001, p. 271) nos explicam como, durante muitos anos, o “pacto conservador” foi sobrevivendo e as facetas utilizadas para perdurar tanto tempo:

[...] nestes 180 anos de história imperial e republicana o velho sonho do Eldorado, que alimentou a vontade dos primeiros colonizadores, foi sendo substituído pela utopia da “modernização”. Um sonho espelhado e orientado, num primeiro momento, pelo relógio europeu e, depois, pelo modelo norte-americano. Até 1930, o caminho foi o do liberalismo econômico e a modernidade chegava pelos portos e pelas atividades agro-exportadoras.

Apesar de a industrialização iniciar nos anos 20, se acelerar na década de 30, é nos anos 50 que vai se consolidar como eixo dinâmico da economia brasileira. “Entre 1945 e 1980 o Produto Interno Bruto cresceu a taxa anual média de 7,1%, o crescimento do setor manufatureiro foi de 9% ao ano, e a participação do setor industrial na Renda Interna passou de 26%, em 1949, para 33,4% em 1970” (FIORI e MEDEIROS, 2001, p. 273).

O Estado amplia sua organização e abre “sua presença produtiva ou regulatória a quase todos os campos da atividade econômica e do relacionamento social” durante a “era desenvolvimentista”. Esta ampliação se dá de forma autoritária, onde o Estado aparece “forte no disciplinamento do trabalho e da cidadania urbana”, coagindo manifestações de trabalhadores, movimentos sociais e outros; já com “as demandas econômicas e políticas das oligarquias tradicionais, e do big business”, adquirindo “condições e vantagens monopólicas, sem nunca se comprometer com metas claras no plano da produtividade e da competitividade”, o Estado apresenta uma postura submissa e fraca para salvaguardar o “status quo” (FIORI e MEDEIROS, 2001, p. 274). Portanto, foram “raros momentos do ciclo desenvolvimentista” que a

“burocracia econômica do Estado” conseguiu defender-se das “pressões externas” e de “sua própria balcanização interna”.

Com esse mesmo ponto de vista, Castro (1980, p. 282), na atualização de Geografia da Fome em 1960, também aponta a “fraqueza” do poder do Estado quando nos diz que “em face da fraqueza do poder político central, os interesses colonialistas manipularam no sentido de que o progresso econômico se limitasse a ampliar os lucros de um pequeno número de proprietários agrícolas, associados em sua aventura colonial, sem atingir, entretanto, o conjunto da população”.

Este era o papel do Estado no período desenvolvimentista, como apresentado anteriormente, um “Estado de compromisso”, o Estado sempre representou os interesses das classes dominantes.

Fiori e Medeiros (2001, p. 279) apontam que “nem os modernizadores dos anos 30, nem os desenvolvimentistas dos anos 50, jamais tiveram o poder ou mesmo a vontade de alterar as relações de propriedade da terra, e por isso seus projetos de centralização do poder acabaram sendo atenuados, corroídos ou pervertidos por uma relação de permanente tensão – e cooptação – entre a vontade central e o poder político de inúmeros e heterogêneos interesses regionais”. Afirma ainda que, contando de 1930, foram 29 anos de regime autoritário, e no decorrer deste período as desigualdades na distribuição da riqueza e da renda cresceram quase continuamente, mesmo tendo ocorrido melhorias da infra-estrutura, da educação e outros serviços públicos.

Com esta sucinta explanação das questões econômicas, políticas e sociais do período poderemos compreender como e para quem surgiram as políticas de alimentação e o surgimento da ciência da Nutrição.

O grande contingente de pessoas vindas aos centros urbanos, os inúmeros imigrantes que aportavam no país, a falta de emprego e comida para esta população expõe as desigualdades da distribuição de renda no período.

Iniciam-se no Brasil duas vertentes do saber médico envolvidas na constituição da Ciência da Nutrição, em 1932: **a vertente social**, sediada no Rio de Janeiro, a partir da tradução do tratado de alimentação do pioneiro da

Nutrição na América Latina, Pedro Escudeiro¹³, médico nutrólogo argentino e diretor do Instituto Nacional de Nutrição da Argentina, na qual Josué de Castro¹⁴ está inserido; e a **vertente técnica** em São Paulo, com influência norte americana, baseada em pesquisas laboratoriais e experimentais expressas em várias publicações.

É com a utilização dos inquéritos nutricionais como instrumentos de denúncia que as condições de vida de uma parcela significativa da sociedade vêm à tona, conforme Vasconcelos (2005, p. 440), “é neste contexto que as precárias condições de vida da classe trabalhadora foram amplamente denunciadas”. Josué de Castro conduz o primeiro inquérito nutricional em 1932, no Recife, apontando estas condições de alimentação da classe operária.

¹³ Pedro Escudeiro criou em 1926 o Instituto Municipal de Nutrição, em Buenos Aires, Argentina. Em 1933 passa para Escola Municipal Dietista e em 1939 para o primeiro curso de nível universitário daquele país.

¹⁴ Josué de Castro. Médico nutrólogo, em 1929, após concluir o curso de Medicina da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), retorna à cidade do Recife para dar início a uma consagrada trajetória político-intelectual. Entre 1930 a 1935, dividiu-se entre o exercício da Medicina (Endocrinologia e doenças da nutrição), a docência de Fisiologia na Faculdade de Medicina de Recife e a publicação dos seus primeiros escritos. Assim, em 1932, sob a influência do médico-nutrólogo argentino Pedro Escudero, considerado o pai-fundador do campo da Nutrição na América Latina, realizou a pesquisa: As condições de vida das classes operárias no Recife. Em 1935, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde sua atuação localizou-se ora nos espaços acadêmico-científicos, ora nos da tecnoburocracia estatal e/ou no âmbito de distintas organizações e entidades civis, destacando-se: a idealização do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) em 1940; a criação e direção do Serviço Técnico de Alimentação (STAN) no período de 1942 a 1944; criação e direção do periódico científico Arquivos Brasileiros de Nutrição em 1944; a criação da Comissão Nacional de Alimentação (CNA), em 1945; a criação e direção do Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil no período de 1946 a 1954; a fundação da Sociedade Brasileira de Nutrição (SBN) em 1942; a presidência do conselho da Organização para a Alimentação e Agricultura das Nações Unidas (FAO) entre 1952 a 1955; a fundação, em 1957, da Associação Internacional de Luta contra a Fome (ASCOFAM); a presidência do I Congresso Camponês de Pernambuco, realizado em setembro de 1955, no Recife, onde foi criada a estrutura orgânica e eleita a primeira diretoria do movimento das Ligas Camponesas; o cargo de deputado federal pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) pelo Estado de Pernambuco, no período de 1955 a 1963, e o cargo de embaixador brasileiro junto às Nações Unidas, no período de 1963 a março de 1964. Em abril de 1964 teve seus direitos políticos cassados. Exilou-se em Paris, onde morreu em 1973, aos 65 anos de idade. Segundo L'Abbate (1988, p. 131), foi o primeiro a caracterizar a **fome como fenômeno social**. Entre suas publicações importantes encontramos; O problema fisiológico da alimentação no Brasil (1932); O problema da alimentação no Brasil (1934); Alimentação e raça (1935); Documentário do Nordeste (1937); Alimentação brasileira à luz da geografia humana (1937); Fisiologia dos tabus (1938); Geografia humana (1939); Geografia da Fome (1946); Geopolítica da Fome (1951) e o Livro Negro da Fome (1960). <http://www.josuedecastro.com.br/port/fome.html> acesso em 20/02/2007.

Os resultados deste estudo, que investigou 500 famílias, totalizando 2.585 pessoas, apontaram um regime alimentar insuficiente, monótono, ou seja, sem variedade de alimentos, rico em carboidratos (e apenas 16% das famílias faziam uso de frutas), baixo consumo de gordura, deficiência em proteínas, ocasionando um baixo valor calórico, resumindo: composto basicamente de farinha com feijão, charque, café e açúcar. Este regime alimentar apresentou uma insuficiência calórica, fornecendo cerca de 1.645 calorias diárias (CASTRO, 1980, p. 139-140). Estas 1.645 calorias equivaliam a 71,6%¹⁵ do valor do salário e, apesar disso, não conseguiam suprir as necessidades nutricionais; a dieta era pobre em vitaminas e sais minerais, gerando alta mortalidade e baixa esperança de vida. Após este estudo, outros se seguiram de 1935 a 1938, sob a coordenação de Josué de Castro, com imensa repercussão nacional, servindo inclusive como base para o cálculo do salário mínimo que surgirá somente em 1º de maio de 1940, pelo Decreto Lei Nº. 2.162. Conforme o art. 1º deste decreto:

[...] fica instituído, em todo o país, o salário mínimo a que tem direito, pelo serviço prestado, todo trabalhador adulto, sem distinção de sexo, por dia normal de serviço, como capaz de satisfazer, na época atual e nos pontos do país determinados na tabela anexa, às suas necessidades normais de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte.

Conforme Vasconcelos (2005, p. 441), no que se refere à alimentação, “o Decreto-Lei 399, de 30 de abril de 1938, estabelece a ração mínima, composta em quantidade e qualidade, dos alimentos necessários ao atendimento das necessidades nutricionais de um trabalhador adulto”.

Neste mesmo período, o grupo da vertente técnica de São Paulo investiga os gastos com alimentação e a possibilidade das famílias se

¹⁵ “As suas rendas não dando, assim, margem a nenhum luxo, são desta forma estritamente empregadas em satisfazer as suas necessidades básicas de vida: alimentação, abrigo e vestuário. Verificamos que a quota alimentar abrange 71,6% das despesas totais, com variações de 69 a 74%, de acordo com o tipo de salários, sendo proporcionalmente tanto mais alta esta porcentagem quanto mais ínfima o salário. Os estudos oficiais procedidos nos Estados Unidos estabeleceram que o operário de salário mínimo deve despender 55% em sua alimentação. Estatísticas argentinas, publicadas pelo Departamento Nacional do Trabalho, indicam para o operário de Buenos Aires uma quota alimentar, equivalente a 52,7% do salário. Donde se deduz ser, entre nós, esta porcentagem de 71,6% excessivamente elevada, demonstrando que os nossos salários estão muito abaixo do salário mínimo”. (CASTRO, 1959 - <http://www.projetomemoria.art.br/24/05/2007>).

alimentarem adequadamente. Os inquéritos alimentares serviram como instrumento para medir e quantificar a carência alimentar da população, conforme aponta L'Abbate (1988 p. 90):

Tais inquéritos procuravam medir e quantificar as carências alimentares a partir de uma comparação com as despesas familiares com alimentação, incluindo, às vezes, as despesas familiares com outros gastos. Estes estudos e outros que se seguiram tiveram a grande importância de fornecer uma explicação científica para a realidade que muitos já conheciam: a precariedade das condições de vida e da alimentação de certas camadas da população.

Nesta citação se evidencia o prenúncio do saber técnico, ou seja, a ciência positivista precisava através do método científico - e os inquéritos personificavam este método - comprovar a cientificidade da fome e da miséria. Creio que cabe neste momento refletir um pouco sobre o positivismo brasileiro, mesmo tardio, que nasce no Brasil República, tão bem expresso no lema de nossa bandeira brasileira, o qual seja "ordem e progresso". Este ideal na área social (não só social) possibilita ao Estado uma proposta de ordenar a sociedade. Portanto, no período da Ditadura Vargas, a "mão forte" do Estado impedia que os "bagunceiros", anarquistas e revolucionários, ou qualquer outro grupo de ideais diferentes se manifestassem. O progresso da nação não poderia estar exposto a riscos. E assim a ciência, nessa perspectiva, também pretendia ordenar o campo de atividade humana, dividindo o que era considerado conhecimento científico do pseudocientífico, garantindo a objetividade e neutralidade do conhecimento humano sobre a realidade. A ciência da Nutrição como novo campo de conhecimento servia como espaço para a aplicação deste método através dos inquéritos. Não queremos tirar a importância dos inquéritos, mas apenas localizá-los quanto ao seu significado no contexto social e científico da época.

Ainda sobre o salário, Vasconcelos (2005), nos lembra que esta tentativa de estabelecer o valor do salário mínimo perdura até os dias atuais e vale ressaltar o seu caráter de política assistencialista¹⁶.

¹⁶ "O assistencialismo se refere a praticar a atenção às populações desfavorecidas, oferecer a própria atenção como uma "ajuda", vale dizer: insinua, em uma relação pública, os parâmetros de retribuição de favor que caracterizam as relações na esfera privada. É pelo valor da "gratidão" que os assistidos se vinculam ao titular das ações de caráter assistencialista. O que se perde aqui é a noção elementar de que tais populações possuem o direito ao amparo e que,

As falácias e contradições do discurso que regulamentou o salário mínimo e estipulou a ração essencial mínima, entretanto, foram emergindo a partir do momento de sua instituição. Assim, entre tais falácias e contradições é preciso observar que ao longo da sua história o valor do salário mínimo não tem sido suficiente nem para satisfazer as necessidades mínimas e individuais do trabalhador, uma vez que os seus reajustes foram fixados muito abaixo do custo de reprodução da força de trabalho. Sendo assim, para adquirir a ração essencial mínima o trabalhador precisaria elevar significativamente o tempo de trabalho necessário. (VASCONCELOS, 2005, p. 441).

É importante dizer que Castro foi o primeiro a caracterizar a fome como fenômeno social no Brasil. Como ele mesmo prefacia em seu livro *Geografia da Fome*, trata-se de um assunto delicado e perigoso.

A tal ponto delicado e perigoso que se constitui num dos tabus de nossa civilização. É realmente estranho, chocante, o fato de que, num mundo como o nosso, caracterizado por tão excessiva capacidade de escrever e de se publicar, haja até hoje tão pouca coisa escrita acerca do fenômeno da fome, em suas diferentes manifestações. (CASTRO, 1980, p. 29).

A partir desses estudos, o grupo de nutrólogos¹⁷ integrante da vertente social, se propõe a realizar uma “Cruzada Educativa de Alimentação”, apontando uma racionalização na oferta de alimentos por meio de um ajuste na produção e comercialização, como também, propondo ensinar o povo a comer de forma conveniente. Esta trajetória resulta na criação da Sociedade Brasileira de Alimentação, em 1942, presidida por Josué de Castro.

Segundo Coimbra (apud L’ABBATE, 1988, p. 90), este é um período em que a Alimentação e Nutrição se constituíram como saberes e práticas políticas, manifestados nas idéias e propostas de um grupo de médicos nutrólogos incorporados ao Estado. Para L’Abbate (1988, p. 88), neste período “o Estado brasileiro, sob a égide do populismo”, do Estado Novo de Vargas

portanto, toda iniciativa pública, voltada ao tema da assistência caracteriza dever do Estado. O que se vislumbra, pelo assistencialismo, é a possibilidade dos assistidos "retribuírem" eleitoralmente a atenção recebida; por isso, os assistidos devem ser submissos e dependentes, não devem se organizar de forma autônoma e, muito menos, expressar demandas políticas como se sujeitos fossem. O assistencialismo é, por isso mesmo, uma prática de dominação. Se vitorioso, ele produz objetos dóceis e manipuláveis".
www.rolim.com/23/05/2007.

¹⁷ Grupo de nutrólogos ligados a Josué de Castro: Dante Costa, Walter Santos, Annes Dias entre outros. (L’ABBATE, 1988, P.97).

“acolhe com boa vontade os nutrólogos, pois dessa união extraia importantes vantagens”, de cunho “eleitoreiro”.

Durante a ditadura de Vargas no Estado Novo vários intelectuais são “chamados a colaborar no Projeto de reconstrução da Sociedade”:

Dessa convergência de interesses, os nutrólogos, detendo o saber e procurando obter poder para transformar esse saber em medidas concretas, e o Estado, dispondo de grande quantidade de poder e com a intenção de trazer para o seu interior os intelectuais que pudessem concorrer para o seu projeto político, nasce a política de alimentação no Brasil, sendo o primeiro órgão a ser criado dentro dessa política, o SAPS – Serviço de Alimentação da Previdência Social. (L'ABBATE, 1988, p. 91).

Como observamos, as vantagens favoreceram ambos os interessados, de um lado os detentores do saber em busca de medidas concretas e de outro, o interesse político de cooptação para defesa do projeto de governo.

O Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), criado em 1940, no Ministério do Trabalho, da Indústria e Comércio, no período do Estado Novo de Vargas, tinha como objetivo fiscalizar os restaurantes populares; promover a Educação Nutricional do Trabalhador e sua família; vender gêneros de primeira qualidade a preço de custo (através dos postos de subsistência); e implantar cursos profissionalizantes de copeiros, cozinheiros, visitadoras de alimentação e dietistas, futuramente nutricionistas. Com uma existência de quase 30 anos, é extinto, em 1967, no governo de Costa e Silva.

O SAPS foi a primeira agência governamental de Política de Alimentação e Nutrição no Brasil, com a intenção de fornecer alimentação conveniente para trabalhadores (indústria, comércio, estiva, setor de transportes e cargas e bancários), segurados pelos Institutos de Aposentadoria e Pensão. Empresas com mais de 500 empregados também tinham de instalar refeitórios para os empregados. O SAPS contribuiu no desenvolvimento de uma ciência de Alimentação e Nutrição, abrangendo também questões sociais, sem esquecer o aspecto clínico. Sua contribuição junto à educação alimentar se deu por cursos técnicos na área da Nutrição, sendo o de maior responsabilidade no tocante à educação alimentar o de “visitadoras de Alimentação”.

As visitadoras trabalham junto aos lares e de preferência nas comunidades rurais. Através de Clubes de Adultos e Crianças e Clubes de Donas de Casa, despertam a cooperação e o interesse dos grupos populares para os assuntos de nutrição.

Servem de consultoras técnicas para as pequenas localidades e mantêm de forma presente e continuada a atmosfera necessária à formação da consciência alimentar. (SANTOS, 1951, apud L'ABBATE, 1988, p. 97).

O SAPS, através dos restaurantes populares, acabava, por assim dizer, “alimentando” também uma política de massa. No ambiente “populista” em que foi gerado se torna, como aponta L'Abbate, (1988 p.103) “o ‘laço simbólico’ entre a classe trabalhadora e o Estado”. Ou seja, oferece uma alimentação (necessidade básica) adequada, balanceada, a preço de custo em um ambiente “ordeiro, asseado e alegre”, em outras palavras, um ambiente “positivista” e “higienista”, ao mesmo tempo em que suaviza as possíveis tensões sociais junto aos trabalhadores.

Abaixo apresentamos um folhetim entregue aos trabalhadores da previdência que se alimentavam no SAPS, cuja intenção era ensinar o povo a comer de forma adequada, pela palavra e pelo exemplo. Era apresentado o cardápio e, juntamente, a explicação científica, divulgando assim o “saber científico”.

FIGURA 1. Cardápio SAPS, 1942.

ALIMENTAÇÃO DO TRABALHADOR	
Rio, 1942	SAPS nº 28
Restaurante Central	
TRABALHADOR: LEVE PARA CASA ESTE BOLETIM	
ALMOÇO DO DIA	
Picadinho	Leite
Cenoura ensopada	Pão
Arroz	Manteiga
Feijão	Laranja

Trabalhador: os cardápios do SAPS, simples e variados, mostram que não é difícil nem complicado o modo de bem se alimentar. É necessário, em primeiro lugar, haver variedade de alimentos, para que não venha a faltar nenhum princípio nutritivo necessário à saúde: proteínas, gorduras, hidratos de carbono, minerais e vitaminas. A quantidade de cada um deve ser também adequada. No cardápio de hoje, temos as proteínas do leite, da carne e do feijão. Como gorduras, além da banha, temos a manteiga, que também é rica em vitamina A. Há hidratos de carbono em boa quantidade no arroz, no feijão e no pão. Há cálcio no leite. Há ferro no feijão, no pão integral e na carne. E há vitaminas na laranja, na cenoura, no leite, no pão integral e na manteiga” (19).

Fonte: L'Abbate (1988 p.94).

Juntamente com o SAPS, surgem duas agências de alimentação: o Serviço Técnico de Alimentação Nacional (STAN), criado em 1942 e extinto em 1945, e a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), de 1945 a 1972. Paralelo a essas agências surgem outras instituições visando o desenvolvimento da Ciência da Nutrição, e possivelmente a uma “fatia” do novo mercado que nasce, ou seja, as indústrias de alimentação.

O STAN figura como sendo a segunda agência pública de alimentação. Apesar de sua curta duração, marcou o início, segundo L’Abbate (1988 p.106), “do namoro entre a nutrologia e a indústria”. Suas atividades são objetivadas pela política econômica vigente, visando acelerar o processo de industrialização, colaborando com o surgimento das bases desenvolvimentistas no país. Uma das atividades do STAN¹⁸ era consultoria técnica da produção agrícola e de indústrias alimentares.

A intenção era melhorar o desenvolvimento tecnológico implementando “novos métodos de conservar os alimentos, o que resultou, em 1944, na criação do Instituto de Tecnologia Alimentar” (ITA), de acordo com L’Abbate (1988, p. 108), apoiado na produção da revista Arquivos Brasileiros de Nutrição. Vale ressaltar a importante contribuição deste grupo de nutrólogos da CNA com a criação desta primeira revista de nutrição, editada durante 24 anos, de 1944 a 1968.

Este instituto foi criado por iniciativa de um grupo de indústrias do ramo, no sentido de colaborar com a Coordenação de Mobilização Econômica, que L’Abbate (1988) aponta ser um órgão criado para enfrentar as contingências da Segunda Guerra Mundial. Tem como objetivo a realização de pesquisas de caráter experimental no campo da Ciência Alimentar, fornecendo assim, ao STAN, um laboratório completo de pesquisas¹⁹.

¹⁸ Conforme documentação da Coordenação da Mobilização Econômica do STAN, (L’ABBATE, 1988 p. 107), esse “teria como incumbência: Orientar tecnicamente a produção agrícola e industrial de alimentos, de acordo com as necessidades da nutrição nacional”:

a) Promovendo, dentro desse objetivo, os meios de seleção e de controle racional da produção agropecuária a desenvolvendo métodos racionais e de comercialização de alimentos;
b) Prestando assistência técnica à indústria de alimentos através de seu laboratório de tecnologia alimentar, onde serão processados estudos experimentais sobre alimentação em escala laboratorial e semi-industrial.

¹⁹ Que, para L’Abbate (1988, p.108), “Isso significa que o Instituto pretendia realizar pesquisas sobre a desidratação e compressão de alimentos, o enriquecimento de produtos alimentares por vitaminização, a mineralização e irradiação e a preservação, conservação e

Com a intenção de enfrentar as dificuldades geradas pela Segunda Guerra Mundial, o STAN aponta, com base em novas pesquisas e experimentos, para um aumento não só na produção de alimentos como também produtos químicos e farmacêuticos. Um exemplo de realização do STAN, neste período, foi à elaboração da portaria de obrigatoriedade da iodetação do sal de cozinha em 1944²⁰.

Com a extinção do STAN, se cria a CNA, em 1945, com atribuição semelhante, porém apontando para o planejamento de ações como: estudar e propor normas para uma Política Nacional de Alimentação e Nutrição; estudar o estado de nutrição e hábitos alimentares da população brasileira; acompanhar e estimular as pesquisas relativas às questões e problemas de alimentação; acompanhar as devidas campanhas educativas e concorrer para o desenvolvimento da indústria de alimentos no Brasil. Durante o governo Dutra (1946-1951) a questão da alimentação está inserida no Plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia), plano este que nunca foi executado.

Faz-se necessário aqui comentar a Revolução Verde. Ocorrida a partir da década de 1950, consistiu na adoção de práticas agrícolas baseadas no uso intensivo de produtos químicos e instrumentos mecânicos pelos países subdesenvolvidos, como aponta George (1978), em “O Mercado da Fome”. Apoiada em uma promessa de aumento da oferta de alimentos que proporcionaria a erradicação da fome, a Revolução Verde resultou em um novo modelo tecnológico de produção agrícola, que implicou na subordinação da agricultura a um pacote tecnológico (insumo agrícola). Este pacote tecnológico transformou a agricultura em um ramo da indústria, atrelando-a ao mercado financeiro (crédito). O trabalho manual ou animal foi substituído por máquinas.

Esta mecanização levou o desemprego aos trabalhadores rurais, visto que a mão-de-obra foi substituída por máquinas como tratores, colheitadeiras, semeadeiras e outras, que passaram a fazer o trabalho de

condicionamento de produtos alimentares, bem como sobre estudos e planejamento de novas fórmulas de alimentos e seus processos de fabricação.”

²⁰ L'Abbate (1988, p.113), exemplifica assim: “Entre os resultados da atuação do STAN e do ITA, destaca-se a Portaria nº 236 baixada pela coordenação, em 12 de maio de 1944, obrigando a iodetação do sal de cozinha a ser comercializado ‘nas zonas de bócio endêmico’...”.

muitos lavradores. Os produtores foram obrigados a buscar crédito para aquisição dos ditos “insumos” e muitos deles acabaram entregando suas terras aos bancos por não conseguirem saldar suas dívidas. Esta transformação na agricultura visava altos níveis de produtividade, com uso de “sementes milagrosas” ou de Variedades de Alto Produto – VAP. Desta forma, a diversidade de pequenos sistemas de subsistência foi substituída por monoculturas.

Diante de toda esta “modernização”, muitos agricultores se viram endividados em função da necessidade de adquirir os insumos da mecanização e sem terem como competir, acabavam abandonando o campo rumo à cidade em busca de melhores condições. Seu trabalho manual era agora mecanizado, também teriam de aprender a produzir de outra forma, pela monocultura. O discurso do Brasil era o da modernização, das novas tecnologias, da industrialização desenfreada e, neste contexto, não existia espaço para agricultores “atrasados tecnologicamente”. Ocorre neste período, um grande aumento do êxodo rural brasileiro. Podemos observar esta realidade com as taxas de urbanização da população brasileira e com as estimativas do IBGE.

Tabela 4 – Taxa de urbanização da população brasileira (%).

Área	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Urbana	31,2	36,2	44,9	55,9	67,6	72,6	76,4	78,9
Rural	68,8	63,8	55,1	44,1	32,4	27,4	23,6	21,1

Fonte: Oliveira, Cunha e Marchini. (1996, p.8)

Josué de Castro, no prefácio datado de 1960, em seu livro “Geografia da Fome” de 1946, nos aponta estas mudanças no setor agrícola. “Já não somos um país simplesmente agrícola e de pura economia colonial. A industrialização se vem processando nos últimos anos em ritmo acelerado, deslocando sensivelmente o eixo da nossa economia”. (CASTRO, 1980, p. 47). E mais adiante mostra os riscos de uma industrialização desenfreada:

O dilema de apoiar-se mais a economia no setor agrícola ou no setor industrial – o dilema do pão ou do aço – para atender as verdadeiras necessidades do país, se apresenta como o fio da navalha que pode pôr em perigo todos os sacrifícios e esforços despendidos pela coletividade. [...] mostrando até que ponto o progresso

econômico realizado tem sido favorável às condições de alimentação do nosso povo - alargando as negras manchas de miséria de nossa geografia da fome. (CASTRO, 1980, p. 49).

Momento em que é necessário o aço, mas o pão não deve ser esquecido. Lembrando-nos que esta observação de Castro se dá em 1960.

Retornando então às agências, em 1951, a CNA recebe a incumbência de Comitê Nacional da FAO (Organização de Alimentação e Agricultura das Nações Unidas), atendendo então as recomendações deste organismo internacional, sendo uma das principais que os países latino-americanos estabelecessem “programas e políticas adequadas de nutrição”. O contexto político internacional se caracteriza pelo pós-guerra, pela divisão dos países socialistas e capitalistas.

Durante quase trinta anos (de 1945 a 1972) a CNA foi a ligação entre as políticas de alimentação dos anos 40 com a educação alimentar (o ensinar o povo a comer) e os anos 70, com a suplementação alimentar (através da merenda escolar no sentido de fornecer alimentação, suprir necessidades). Esta ligação se dá pelo fato da CNA manter as propostas iniciais do STAN, mesmo apontando para o planejamento de ações e programas.

Em 1953, surge o I Plano Nacional de Alimentação (I PNA), elaborado pela CNA, de acordo com as recomendações da FAO e OMS – Organização Mundial de Saúde e que é apresentado na 3ª Conferência Latino-Americana de Nutrição realizada em Caracas, Venezuela, em 1953. O PNA é o primeiro a mencionar a necessidade de cuidar da desnutrição como “problema número um da saúde pública”, que tem “suas raízes mergulhadas profundamente na estrutura econômica e social da Nação” (CASTRO, *apud* L’ABBATE, 1988, p. 124). Para a autora, “ao insistir na necessidade de cuidar da desnutrição e da subnutrição como problema de saúde, passa-se a preocupar com o efeito (desnutrição) mais do que com a **causa** (fome)” (L’ABBATE, 1988, p.124). (grifos da autora).

A partir daí, surge o enfoque de atenção aos grupos vulneráveis, mais sensíveis com relação aos efeitos da desnutrição, como o grupo materno-infantil, o escolar e o trabalhador. Em concordância com os questionamentos de L’Abbate (1988, p. 129), “não é toda gestante e toda nutriz que precisa receber suplementação, mas aquelas pertencentes às camadas socialmente

mais desfavorecidas”, pode-se dizer que a vulnerabilidade é social e não biológica, o risco é econômico e não apenas biológico.

Neste mesmo sentido, Vasconcelos (2005, p.442) caracteriza os Planos de Alimentação da CNA no período.

Esses planos estiveram intimamente articulados às organizações internacionais e aos programas internacionais de ajuda alimentar criados no pós-Segunda Guerra Mundial, tais como a *Food and Agriculture Organization* (FAO), o *United Nations International Children Emergency Fund* (UNICEF), o Programa de Alimentos para a Paz, da *Agency for International Development* (USAID) dos Estados Unidos da América e o Programa Mundial de Alimentos (PMA) (VASCONCELOS, 2005, p. 442).

Segundo o autor, o I PNA é apontado como possível embrião do planejamento nutricional brasileiro, priorizando suas ações de assistência alimentar e nutricional do grupo materno infantil e, num segundo plano, aos escolares e trabalhadores. Com o “Plano SALTE (saúde, alimentação, transporte e energia) de Gaspar Dutra (1946-1950), a volta do populismo de Getúlio Vargas (1951-1954), o desenvolvimento rápido do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek (1955-1960) e as reformas de base de João Goulart (1961 - março de 1964)”, a atuação do Estado na Alimentação e Nutrição se dá pela “continuidade das ações do SAPS, da criação, em 1954, do que seria o embrião do atual Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do início dos programas de assistência nutricional às gestantes, nutrízes e crianças menores de cinco anos de idade desenvolvidos pela CNA”. (VASCONCELOS, 2005, p. 442).

Prepara-se a “Campanha Nacional de Alimentação”, (merenda escolar), prevista para 1954, com quatro grandes projetos, quais sejam: Plano de Assistência e Educação Alimentar à Infância e à Adolescência ²¹; Planos

²¹ “Este Plano previa:

- a) Inquérito sobre desnutrição infantil;
- b) Programa Nacional de Merenda Escolar
 - Plano de Assistência e Educação Alimentar ao Escolar;
 - Projeto de criação de um Fundo Nacional de Merenda Escolar;
- c) Programa de Assistência Alimentar aos Estudantes de Cursos Secundários e Superiores. (L'ABBATE, 1988, p.125)”.

Regionais de Política Alimentar²²; Plano de Tecnologia Alimentar²³ e Plano de Estudos²⁴.

Porém, sem estrutura financeira e recursos humanos para todos estes projetos, o que se conseguiu produzir foi, com ajuda principalmente da FAO e OMS, apenas o 1º Inquérito Alimentar, contido no Plano de Assistência e Educação Alimentar a Infância e à Adolescência.

Os países pobres são alvos da ONU para estabelecimento de programas de ajuda alimentar e assistência técnica à agricultura. É neste contexto que os nutrólogos da CNA propõem o Programa de Merenda Escolar no Brasil, visto que desde 1954 já chegava ao país o excedente da produção agrícola da “revolução verde” por meio dos “alimentos para a paz” que eram distribuídos inicialmente para estudantes carentes de alguns Estados. De acordo com Calil e Aguiar (1999), foi “devido às pressões políticas assim como as dos demais Estados, que houve a expansão dos donativos pela oferta de leite em pó, margarina e cápsulas de vitamina A. Acontece então em 1955 a Campanha Nacional de Merenda Escolar.”²⁵

Esta Campanha, segundo L’Abbate (1988, p. 88); é “sem dúvida, o principal órgão de Política de Alimentação e Nutrição do período, uma vez que

²² “Planos Regionais de Política Alimentar”;
a) Área Demonstrativa na Amazônia;
b) Área Demonstrativa no Sertão do Nordeste;
c) Área Demonstrativa na Baixada Fluminense;
d) Área Demonstrativa no Planalto Central; (L’ABBATE, 1988, p.125)”.

²³ “Plano de Tecnologia Alimentar através de Centro de Pesquisas sobre Enriquecimento de Alimentos”;
(L’ABBATE, 1988, p.125)”.

²⁴ “Planos de estudos”:
a) Planos de estudos para a criação de novas indústrias alimentares e fomento à produção de alimentos de alto valor nutritivo.
b) Plano de estudos sobre Alimentação e Defesa Nacional”. (L’ABBATE, 1988, p.125).

²⁵ Onde L’Abbate nos descreve da seguinte forma; “Os programas de ajuda alimentar estabelecidos através de alguns organismos da ONU, FAO e a UNICEF, prestam-se também ao escoamento dos excedentes de produção dos Estados Unidos e Canadá, países que haviam alcançado grande desenvolvimento agrícola a partir da chamada ‘revolução verde’. Esses programas ganham maior expansão entre 1950 e 1960 e, em 1954, através da ‘Lei dos Alimentos para a Paz’, os Estados Unidos passam a regulamentar essas ‘doações’. No Brasil, essa distribuição de alimentos irá proporcionar a institucionalização, em 1955, da Campanha Nacional de Merenda Escolar, primeiro programa de ajuda alimentar que iria realmente “vingar e que permanece até os dias de hoje”. (L’ABBATE, 1988 p.120).

as demais agências que permanecem - SAPS e CNA – realizaram muito pouco a partir de meados da década de 50”.

Mais especificamente, de 1956 a 1965, o Programa passa a denominar-se Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), com a intenção de promover o atendimento em âmbito nacional.

Aproxima-se o governo Kubitschek (1956-1961) e, no entendimento de L’Abbate, os binômios “desnutrição-saúde” e “subnutrição-subprodução”, marcam o discurso do I PNA.

Com o governo JK e seu Plano de Metas em fazer o Brasil crescer “50 anos de desenvolvimento em 5 de governo”, o aumento da produtividade do trabalho se torna essencial. É preciso mostrar para a população que o Brasil está a caminho de ser uma grande nação; é possível fazer o país crescer. Iniciar um programa de suplementação alimentar neste momento tem um significado maior. A Campanha Nacional de Merenda Escolar pretendia atingir todo o país, todas as crianças em idade escolar, uma oportunidade ímpar de “agradar” o trabalhador mostrando “preocupação” com seus filhos, juntando numa só campanha alimentação e educação. O assistencialismo e o caráter eleitoreiro do programa ficam evidenciados. Mas, a partir do momento em que se entrega para a população algo concreto, palpável, já não se está mais só no discurso, na orientação, no “ensinar o povo a comer adequadamente” como era proposto na década de 40. É importante mostrar a “prova concreta” de que o país está realmente crescendo. Seria possível ter surgido aí a idéia de troca, o caráter de mercadoria da fome? Trocar algo abstrato como a “fome” por algo materializado pelo programa de suplementação?

Lefevré (1990, p.21) nos auxilia neste raciocínio quando ressalta a saúde como mercadoria:

[...] em decorrência de seu caráter de mercadoria, a saúde aparece como coisa: é o processo de reificação da saúde. Ela toma a forma hegemônica de uma coisa concreta, deixando eclipsada a sua dimensão de relação (com o social, com o comportamental).

Segundo L’Abbate, ao iniciar o Plano de Metas de JK, a euforia trazida pelas realizações possibilitou a generalização da crença de que, de acordo com Cardoso (apud L’ABBATE, 1988, p. 127), “o desenvolvimento econômico terá como conseqüência a eliminação da pobreza e a ‘elevação do

padrão do povo”. Dentro deste, “as melhorias na alimentação relacionam-se especificamente ao incremento da produção agropecuária”. (L’ABBATE, 1988, p.127).

Neste sentido, o Programa de Merenda Escolar tem sua importância social protegendo assim “a futura mão-de-obra trabalhadora” (L’ABBATE, 1988, p.129).

Afinal, para uma população faminta e sem estudo, receber do Governo o “pão” e a “escola”, faziam-na sentir-se com uma dívida de gratidão infindável para com os governantes. Para o Governo, uma “bela jogada”, afinal os “produtos” eram “doados”, mesmo com uma contrapartida de 25% do país que não era interesse divulgar. Não é à toa que o Programa permanece até os dias de hoje. Claro que em contextos e épocas diferentes. Hoje é visto como direito.

3.2. A consolidação das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no Brasil nas décadas de 60, 70, 80 até os anos de 1990.

Neste item daremos ênfase principalmente às décadas de 60 e 70, de interesse deste estudo. A respeito das décadas de 70, 80 e 90 faremos uma abordagem geral em relação às Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição. No que se refere à política social e os pactos conservadores do Brasil, estabeleceremos um diálogo diretamente com Fagnani (1997), para apresentar a política social do período, buscando apontar as características que estão mais relacionadas às políticas de alimentação.

Coimbra (1981), através de seu levantamento das manifestações parlamentares, no período de 1955 a 1980, sobre o tema “Alimentação (ou Merenda) Escolar, nos aponta que em março de 1961, o então Deputado Josué de Castro, em um longo discurso, denuncia o programa de ajuda alimentar Norte-Americano “Alimentos para Paz”. Segundo o autor, o Deputado qualifica-o de “paternalista e inaceitável, por gerar dependência, classificando o programa de estratagem do Departamento de Agricultura dos EUA para se livrar dos estoques excedentes, que estavam fazendo cair o preço dos alimentos no mercado mundial” (COIMBRA, 1981, p. 14).

Chega a ponto de afirmar que “Longe de ser esse um plano de alimento para a paz, é um plano para captar alianças para a formação de

guerras. É alimento para a guerra e não para a paz". Denuncia ainda as indústrias multinacionais que além de concorrerem com as nacionais, levam os lucros para seus países sede, fazendo uma advertência, nas palavras de Josué de Castro:

[...] Há ainda um perigo enorme: é que esses excedentes são transitórios. Os Estados Unidos estimulam o consumo de certos alimentos no mundo, como o fez no Brasil, depois que seus excedentes acabam, ficamos nós sem ter para quem apelar e passamos a ter crises de formação de hábitos, sem ter meios de satisfazê-los. Isso não é hipótese, e dou meu testemunho de Delegado do Brasil na FAO. Há dois anos, em novembro de 1959, lutei denotadamente porque os Estados Unidos queriam suspender os planos de Alimentação das crianças com leite em pó, por estarem prestes a extinguirem seus excedentes. Foi preciso uma luta titânica dos países subdesenvolvidos para que prorrogasse, por alguns meses, o plano. Graças à boa vontade, no caso, do Governo do Canadá, não foram suspensos os programas de alimentação, de merenda escolar, alimentação infantil com excedente de leite em pó. Aí está outro perigo desses planos de Alimentos para a Paz, que são paliativos, e não planos de solução integral. (COIMBRA, 1981, p. 14).

Finalizando seu discurso, apela ao Presidente da República para não vender a fome dos brasileiros:

[...] porque os brasileiros preferem passar fome a ser escravos [...]. O Brasil continua a mandar na sua miséria, na sua fome e no seu subdesenvolvimento. É capaz de, com sua economia, com sua poupança, com seu esforço e trabalho, tornar-se independente da falsa caridade, das grandes potências colonialistas imperialistas e exploradoras da fome do mundo. (COIMBRA, 1981, p. 14).

Alguns meses depois, segundo Coimbra (1981), o Deputado Pereira da Silva, na tentativa de defender o programa "Alimentos para a Paz", acusa Josué de Castro de "tentar resolver o problema da fome com "tragos de cuba-libre, salada à Che Guevara e caldo vermelho com temperos amarelos", ironizando, assim, as propostas socialistas existentes no período.

No ano de 1962, de acordo com Coimbra, não ocorrem muitas manifestações na Câmara sobre a Campanha da Merenda Escolar.

Em 1963, ocorre a criação da Superintendência Nacional de Abastecimento, SUNAB, e conforme Coimbra, cabendo a Josué de Castro a indicação de Superintendente da CNME. Também ocorrem neste período atrasos na distribuição dos gêneros para o programa.

No ano de 1964, surgem muitas críticas com relação ao abandono que se encontram os escolares no período posterior ao novo regime. Com a implantação do regime de 1964, ou seja, o golpe militar, as idéias problematizadoras, estabelecidas e conduzidas por Josué de Castro, são

rejeitadas e, no vazio criado, cada vez mais a nutrição e a desnutrição se tornaram problemas “técnicos”, que deviam ser resolvidos tecnicamente. Esta nova ótica não ocorre somente com a ciência da nutrição como vemos, mas nos outros setores como educação, agricultura, economia entre outros. No caso da ciência da Nutrição, o enfoque social da questão da alimentação passa a ser visto de forma separada, ou seja, a alimentação é entendida apenas como um processo fisiológico interno ao organismo.

O período de 1965 a 1968 é marcado por várias solicitações de requerimentos de informações sobre a CNME e, conforme Coimbra;

De início, ainda que indiretamente, a Campanha se dava ao trabalho de responder. Em seguida, provavelmente pela crescente "militarização" da Campanha e o aprofundamento de suas vinculações com programas de ajuda externa como a Aliança para o Progresso, USAID, PMA/FAO, etc., bem como do surgimento de denúncias quando ao desvio e malversação desses recursos e gêneros em alguns estados, a quantidade de respostas geradas a partir de requerimentos parlamentares decresce muito. (COIMBRA, 1981, p. 20).

A partir de 1965, pelo Decreto nº 56.886/65, o nome da CNME foi alterado para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), financiado pela USAID. Com o apoio do Fundo Internacional do Socorro à Infância, a campanha expandiu-se rapidamente a ponto de, em 1968, os dados oficiais registrarem uma cobertura de 9,5 milhões de crianças, correspondente a 75% das matrículas no ensino fundamental, com a distribuição anual de mais de 50.000 toneladas de alimentos. Destes, quase 50% eram doados por americanos de *World Food Program e Food for Development*. (www.fnde.gov.br/alimentacao).

Coimbra (1981) faz uma classificação que nos parece pertinente. Apresenta-nos uma periodização em três etapas com relação à participação internacional na Campanha de Merenda Escolar:

Assim, poderíamos dizer de uma primeira "etapa FISI"²⁶, compreendida principalmente no anos cinquenta, uma segunda que chamaríamos “etapa USAID”, nos sessenta e, finalmente, a terceira, sem imprecisão designável como “etapa nacional”, nos anos setenta (COIMBRA, 1981, p. 28).

Em termos mais gerais, com Fagnani (1997), apresentamos uma periodização realizada em três partes para situar o contexto social e econômico

²⁶ FISI; Fundo Internacional de Socorro à Infância como era utilizado no período, sendo a tradução de UNICEF, United Nations International Children Emergency Fund.

do período: o **1º período** de 1964 a 1985, como o período de **implementação da estratégia conservadora**, caracterizada por traços estruturais, como regressividade dos mecanismos de financiamento, centralização do processo decisório; privatização do espaço público; expansão da cobertura e reduzido caráter redistributivo. Esta estratégia conservadora age diretamente sobre os setores de educação, previdência, assistência, saúde, suplementação alimentar, habitação, saneamento e transporte público. Esta estratégia se divide em quatro sub-períodos que são: 1964 a 1967 - período de concepção; 1968 a 1973 - período de institucionalização; 1974 a 1980 - crise e reforma e 1981 a 1985 - período de esgotamento. O **2º período** seria o da **estratégia reformista** de 1985 a 1990, caracterizada Transição Democrática; e o **3º período** o da **contra reforma conservadora** e reformas liberais nos anos 90.

Para exemplificar o que Coimbra apontou anteriormente, apresentamos uma das características trabalhadas por Fagnani (1997) no período da “estratégia conservadora”. Uma das características estruturais que nos chama a atenção é a centralização do processo decisório no Executivo Federal. Como estratégia conservadora, a centralização impede o controle social e promove a exclusão da participação dos governos sub-nacionais (estados e municípios). Ou seja, a garantia, por meio de uma Ditadura Militar, de que não haveria mobilização ou movimentos contrários, como vimos no capítulo anterior, a “mão forte” do Estado. Este é o período da “militarização” da merenda escolar como citado por Coimbra (1981). Os produtos são “doados” pela USAID de forma centralizada a nível federal. O próprio enfraquecimento dos “mecanismos democráticos tradicionais” (partidos, sindicatos, imprensa, etc.); a diminuição dos direitos civis e políticos; e outros mecanismos coercitivos próprios dos regimes de exclusão.

Neste período, a área de suplementação alimentar era uma das políticas menos prioritárias, bem como a política de transporte público, cuja atuação do Estado se deu da mesma forma, concentrada em agências federais como a Empresa Brasileira de Transportes Urbanos, a Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU) e o Instituto Nacional de Nutrição (INAN). Talvez essa falta de prioridade explique o silêncio do Parlamento com relação à merenda escolar como referido por Coimbra anteriormente.

Com relação à privatização do espaço público, pactos particularistas vão sendo moldados, difundidos e cristalizados nos escalões superiores da administração pública. Criam-se as políticas públicas, mas se abre para o privado:

[...] destacam-se a formação de feudos e de mercados cativos no interior da máquina pública, superfaturamento, as prestações de contas fraudulentas, as concorrências viciadas e o tráfico de influência. São contrapartidas desse favoritismo, a contribuição empresarial para as campanhas ou “esquemas políticos” e a corrupção estatal. A privatização do espaço público desfigura o caráter redistributivo das políticas sociais, na medida em que captura parcela extraordinária do gasto social (FAGNANI, 1997, p. 188).

Na área da saúde, surgem as condições para transformar saúde em mercadoria, uma medicina privatizada. Na área da educação, a privatização ocorreu em todos os níveis de ensino. A privatização do espaço público no ensino de 1º e 2º graus, “parece ocorrer no Programa Nacional de Merenda Escolar, no Programa Nacional do Livro Didático, nas bolsas de estudo” e na “concessão de incentivos fiscais para empresas educacionais privadas” (FAGNANI, 1997, p. 189).

Outro item importante é o da expansão e da cobertura, ocorre de forma quantitativa uma grande expansão da oferta de bens e serviços em todos os setores. Isto demonstra o aumento do poder de intervenção do Estado na área social, resultado das reformas implementadas de forma autocrática no pós-64. Esta expansão se deu em todos estes setores, da previdência, saúde, educação, habitação, saneamento e nutrição. Mais especificamente no setor de nutrição,

[...] a despeito das suas mazelas (baixa focalização, uso clientelista, fragmentação institucional, etc.), alguns programas federais atingiram expressiva cobertura no início dos anos 80. O Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE), por exemplo, atendia anualmente a mais de 17 milhões de crianças em idade escolar; o Programa de Nutrição em Saúde (PNS) atingia cerca de 4 milhões de mães, gestantes e crianças; e o Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT) contemplava mais de 2,5 milhões de assalariados do mercado formal (PELIANO, 1985 *apud* FAGNANI, 1997, p. 191).

Em abril de 1964 ocorre a cassação e exílio de Josué de Castro. Os especialistas chamados a colaborar com o governo desta vez são da “vertente clínico laboratorial”. O perfil de profissional exigido difere daqueles que atuaram na elaboração dos programas da década de 40. O programa ganha um caráter

“estritamente técnico”, com o discurso da neutralidade do saber. O enfoque é a lógica da racionalidade técnico-científica, perde-se o caráter social, como acontece na educação, a tendência tecnicista é a “ordem” do momento.

A política de suplementação alimentar surge no final de 1972, com a criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)²⁷, principalmente para buscar uma forma de financiamento interno para manter os programas de merenda escolar e de atenção materno infantil, que eram financiados com recursos externos. “Entretanto, a inserção da política de suplementação alimentar na agenda federal foi marginal, dispersa, fragmentada, não focalizada e truncada por inúmeros problemas de ordem administrativa e operacional” (FAGNANI *apud* COIMBRA, 1985; p. 94-5).

Nossa discussão segue para 1973, com o Decreto 72034/73, novos objetivos são acrescidos ao Programa de Merenda Escolar, como diminuição dos índices de repetência e evasão escolar, minimização do problema da desnutrição e melhoramento do rendimento escolar. Neste período, também acontecem mudanças internas na CNAE, permitindo, por parte das coordenações regionais, a compra de alimentos ditos básicos (arroz, açúcar, farinha e óleos) e os alimentos industrializados e enriquecidos eram comprados pelas Superintendências.

Em 1974, o INAN passa por uma reorganização e ganha sua primeira estrutura organizacional. “No biênio 1974/75, foram desenvolvidos estudos visando à concepção do novo formato da política de governo neste campo, o que resultou no II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) (1976/79), fundamentado por um enfoque mais estrutural e menos assistencialista” (FAGNANI *apud* PELIANO et al, 1985, 30-1).

A coordenação do II PRONAN foi atribuída ao INAN, órgão vinculado ao Ministério da Saúde, e ao seu Conselho Deliberativo, que foi composto de forma a incorporar representantes de diversos ministérios ligados ao programa, com o objetivo de integrar suas ações. Esse objetivo, contudo, foi olímpicamente frustrado. Uma das mazelas flagrantes dessa política foi a extraordinária fragmentação, multiplicidade e não complementariedade das instituições e dos programas (FAGNANI, 1997, p. 209).

²⁷ Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), pela Lei 5829/72, constitui-se numa autarquia vinculada ao Ministério da Saúde, que substitui a CAN. Os objetivos são de assistir o governo na formulação da política nacional de alimentação e nutrição; propor o Programa Nacional de Alimentação (PRONAN), promover e fiscalizar a sua execução e avaliar os resultados; e estimular pesquisa científica de apoio (L'ABBATE, 1988, p. 7).

A população-alvo do PRONAN é definida pelas gestantes, nutrizes e crianças até sete anos na população de baixa renda e os escolares de sete até quatorze anos. O PRONAN I (1973-1974) teve sua execução prejudicada por problemas administrativos. O PRONAN II (1976-1979), segundo PELIANO (1985, p. 29) constata que o problema da desnutrição no país pode ser entendido como “enfermidade social”, originado pelo baixo poder aquisitivo da população, portanto sendo superado com a “melhoria das condições de emprego e renda”. Desta forma propondo então uma “política de estímulo à produção de alimentos básicos a programas oficiais de suplementação alimentar”. Inclui também amparo ao pequeno produtor rural, combate às carências específicas, alimentação do trabalhador e apoio à realização de pesquisas e capacitação de recursos humanos.

É importante apontar neste período a realização do Estudo Nacional sobre Despesa Familiar - ENDEF, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 1974/75. Constitui-se na mais importante fonte de dados de consumo alimentar nacional, realizado por amostragem domiciliar, abrangendo 55.000 domicílios em todo o país. Conforme dados desse trabalho, divulgados em 1977, somente 32,8% da população possuía uma dieta adequada em energia, apresentando diferenças regionais marcantes. Essa pesquisa foi um marco de referência fundamental para a avaliação da situação social do país. O ENDEF quebra o mito de que haveria séria carência de proteína no Brasil. Revelou que o brasileiro tem, sobretudo desnutrição calórica. Mostrou que ricos e pobres consomem basicamente os mesmos alimentos, mas em quantidades diferentes. A partir dessa concepção, oficializada pelo II PRONAN, os programas de distribuição de alimentos passam a ser vistos como instrumentos de redistribuição de renda e as compras institucionais dirigem-se ao pequeno produtor. Concluiu-se que as ações necessárias para prevenir a desnutrição coincidiam com as do plano geral de desenvolvimento social e econômico do país.

Em 1976, mesmo financiado pelo Ministério da Educação e gerenciado pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar, o Programa de Merenda Escolar era parte do II PRONAN. Porém, apenas em 1979 passou a denominar-se Programa Nacional de Alimentação Escolar. Nos anos seguintes, 10 programas e ações de Alimentação e Nutrição foram implantados e destes,

6 ficaram sob o comando do INAN. Esta quantidade de programas de suplementação alimentar demonstra objetivos e ações paralelas, mudanças de propostas dentro dos programas, que acabam sem continuidade e sem avaliação.

No ano de 1978 acontece a Conferência Internacional Alma-Ata²⁸ (Anexo 3), com o objetivo de alcançar “saúde para todos no ano 2000”. Recomenda que as atividades de nutrição fossem incluídas nas ações básicas do programa de atenção primária de saúde com sua cobertura estendida a toda população, simplificando ações a nível primário, com apoio logístico e técnico de referência.

O sub-período de 1981 a 1985, o esgotamento da estratégia conservadora apontado por Fagnani, coincide com a crise financeira internacional, administrada internamente pela adoção de ajustamento recessivo. Com relação aos programas de Alimentação e Nutrição, o autor aponta que estes têm um “comportamento atípico e crescem 54% entre 1980 e 1984 (*apud* Peliano 1988)”. Segundo o autor “foi a criação do FINSOCIAL que permitiu o crescimento dos gastos em programas de Alimentação e Nutrição de forma contínua durante todo o período – o único programa que não apresentou queda no dispêndio no período 1982/84 [...]” (RESENDE, 1988, *apud* FAGNANI, 1997, p. 214).

Pela Portaria Ministerial nº 708, de 22 de dezembro de 1981, é criado o Instituto Nacional de Alimentação Escolar - INAE - em substituição à CNAE iniciada há 25 anos, responsável pelo PNAE e precursor da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, criada em 1983. O INAE surge com três diretrizes básicas: busca da eficiência, com destaque à descentralização de atividades para os estados e municípios; busca da eficácia, com destaque ao tratamento científico a ser dado à alimentação escolar e, a terceira, a busca do envolvimento comunitário. O INAE teve como meta para 1982 o fornecimento de duas refeições diárias de 700/800 calorias, que representam 30% das necessidades energéticas da criança; para 1983 as metas foram proporcionar merenda a toda população pré-escolar, do ensino 1º e 2º graus, num universo

²⁸ Conferência internacional sobre cuidados primários a saúde, patrocinado pela FAO e UNICEF, subscrito por 134 países, estabelece metas de “Saúde para Todos” até o ano 2000, realizado em 12/09/78 na URSS. (ROUQUAYROL, 1993, P. 377)

de 23 milhões de educandos e ampliar a assistência, através de programas de bolsas de manutenção e saúde escolar. Os produtos distribuídos variavam entre alimentos formulados e alimentos básicos de consumo tradicional. É com a Fundação de Assistência ao Estudante, FAE em 1983, que se consolida o papel das Secretarias Estaduais da Educação, como executoras do Programa de Merenda Escolar. Segundo as metas governamentais, o PNAE deveria garantir o atendimento a todos os alunos da Rede de Ensino, durante 180 dias letivos, estendendo-se ao período de férias. Entretanto, a média de atendimento às crianças, nos primeiros anos da década de 80, era de 130 dias por ano, a quantidade de merenda distribuída insuficiente e a qualidade inadequada. É reconhecida a necessidade de elevar o valor nutricional das refeições oferecidas e o número de dias de atendimento (PELIANO e col., 1985).

Com a transição democrática, temos o **2º Período - A estratégia reformista (1985/90)** que se dá com o governo da Nova República. A importância da questão social na agenda governamental é ampliada e a reforma do sistema de proteção social adquire densidade. Surge aqui uma “ambiciosa estratégia reformista” da política social fundada no regime militar.

Dentre as principais iniciativas empreendidas pelo Executivo Federal, sobretudo no biênio 1985/86, temos o reforço dos programas emergenciais no campo da suplementação alimentar e a incorporação da reforma agrária.

Nos programas emergenciais a política de suplementação alimentar foi revista e ampliada. As mudanças mais significativas foram processadas no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e no Programa de Suplementação Alimentar (PSA).

O PNAE atendia cerca de 20 milhões de crianças durante os 180 dias que compreendiam o ano letivo. Em 1986, a distribuição da merenda foi estendida ao período de férias escolares, e o PNAE passou a funcionar em todos os dias úteis do ano (260 dias). Além disso, passou a incluir os pré-escolares (quatro a seis anos) que tivessem irmãos matriculados na escola. A meta do governo era atender a 30 milhões de crianças em 1986 (SEPLAN, 1986). O PSA, que previa a distribuição pela rede de saúde de cesta de alimentos básicos ao grupo materno-infantil (gestantes, nutrizes e crianças) de renda inferior a dois salários mínimos, teve sua cobertura ampliada para crianças de até quatro anos (de início, atingia apenas crianças de até três anos). Em 1985, foram atendidas cerca de 6 milhões de pessoas e a meta do governo era beneficiar 10 milhões em 1986 e 15 milhões em 1989 (FAGNANI, 1997, p.216).

FAGNANI (1997, p.216) aponta como outro destaque a “instituição do Programa Nacional do Leite para Crianças Carentes (PNLCC), cujo objetivo era fornecer leite à população infantil pobre até sete anos, pertencentes às famílias com renda de até dois salários mínimos. A previsão do governo era atender a 1,5 milhões de crianças em 1986 e a 10 milhões em 1989”.

Marcado pela contra-reforma conservadora – ainda inacabada nesta fase – o **3º Período dos anos 90 em diante** comporta dois estágios: gestação (1990) e implementação truncada (1992). Período do “desmonte” orçamentário e burocrático, o ajuste orçamentário da União e as mudanças instituídas pela Constituição surgem já no final de 1988. Fica conhecida como “operação desmonte”, que consistiu em incluir, abruptamente, cortes drásticos em uma infinidade de programas. Ocorre uma recessão como nunca houve antes. O período de 1990/92 é tido pelo autor como implementação truncada. É o período de impacto profundo nas políticas públicas, ajuste excessivo, cortes de gastos que deterioram o quadro social brasileiro, “implementação da contra reforma conservadora de cunho neoliberal – truncada, pelo impeachment” (FAGNANI, 1997, p. 225).

Esta explanação sobre as questões econômicas e sociais vinculadas às políticas públicas de alimentação em geral serviram para ilustrar o contexto destas décadas. A década de 80 recebe o título de “década perdida”. Ometto, Frutuoso e Silva, em seu trabalho “Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população”, de 1995, nos apontam que não foi de todo perdida esta década. As autoras iniciam referindo uma grave crise, em que o PIB per capita, que de 1970 a 1980 cresce a uma taxa média de 6,1% a.a., entre 1980 e 1983 diminui 13%. O que justifica dizer “economicamente perdida”. Mesmo assim, neste trabalho, as autoras apontam indicadores sociais positivos e concluem que uma ampliação dos gastos e mudanças na forma de execução das políticas nas áreas de saúde e nutrição são fatores decisivos no comportamento dos indicadores.

Um ponto trabalhado pelas autoras nos faz lembrar de nossas merendeiras, as autoras dizem que esta crise apresenta uma queda dos níveis de emprego e em paralelo um aumento da proporção de trabalhadores sem vínculos formais, bem como um crescimento da inflação ao final da década. Afirmam um dado importante deste período, a família na força de trabalho, em

que ocorre a incorporação dos cônjuges e filhos neste, devido a uma política salarial repressiva. Situação que já ocorria na década anterior, em que as famílias de baixa renda buscavam elevar a renda do chefe da família com a participação de outros membros da família no mercado de trabalho. Situação que ocorre com nossas merendeiras nas décadas de 60 e 70.

Apesar de o aspecto econômico ser negativo nesta década, ou seja, de se enfrentar a crise mais grave, taxas de inflação sem precedentes, crescimento das desigualdades de renda e da pobreza, nem tudo ficou perdido. Uma série de indicadores sociais e de saúde pública neste período tem uma evolução positiva.

Quando observamos os indicadores da esperança de vida ao nascer e as taxas de mortalidade infantil, podemos perceber a evolução de seus níveis, conforme apontam as tabelas 5 e 6. Na tabela 5 observa-se que a esperança de vida ao nascer ganhou mais de dezessete anos num período de 40 anos. A região nordeste continua em diferencial, demonstrando o que Josué de Castro já apontava, ou seja, que a fome no Brasil é regionalizada.

Tabela 5. Brasil: esperança de vida ao nascer (em anos), 1940/80.

Data do censo	<i>Regiões</i>					Brasil
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
1940	40,70	38,76	43,58	49,61	48,13	41,53
1950	44,87	38,96	49,58	53,47	51,19	45,51
1960	53,56	41,06	56,79	60,43	56,91	51,64
1970	54,74	45,55	57,38	60,74	58,91	53,46
1980	63,61	49,00	63,59	65,54	63,09	59,09
Aumento: 1940/80	22,91	10,24	20,01	15,93	14,96	17,56

Fonte: Monteiro (1995, p.63).

Tabela 6. Taxas de mortalidade infantil, segundo as grandes regiões, 1930-1986.

<i>Taxa de mortalidade infantil (%)</i>							
Grandes Regiões	1930/40	1940/50	1950/60	1960/70	1970/80	1980/90	1990/2000
Norte	168,4	151,7	117,1	111,4	72,3	62,8	53,2
Nordeste	178,7	176,3	154,9	151,2	121,4	106,8	88,2
Sudeste	152,8	132,6	100,0	100,2	74,5	47,4	30,0
Sul	127,4	114,3	86,9	87,2	61,8	43,7	26,7
Centro-Oeste	134,8	123,6	102,2	103,9	70,3	47,9	33,0
Brasil	158,3	144,7	118,1	117,0	87,9	69,1	49,7

*Refere-se apenas à área urbana da Região Norte.

Fonte: Monteiro (1995, p.154).

Em relação a tabela 6, Monteiro (1995) nos aponta que dos...

[...] 1930 e 1940 anos, com exceção da Região Nordeste, onde a mortalidade permanece estagnada, todas as demais regiões apresentam declínio moderado da mortalidade infantil (queda de 10% em um período equivalente a dez anos). Entre os anos 40 e 50, o declínio da mortalidade é intenso nas várias regiões (queda de 20% a 30%), e apenas moderado na Região Nordeste (queda de 12%). Dos anos 50 para os anos 60 a tendência da mortalidade infantil é de estagnação em todo o país. Dos anos 60 aos anos 70, a mortalidade infantil volta a declinar, observando-se nas várias regiões reduções entre 25% e 35%, excetuando-se novamente a Região Nordeste, onde o declínio não alcança 20%. A década de 70 e meados da década de 80 indicam a acentuação da tendência de queda da mortalidade de várias regiões, mantendo-se, porém, a Região Nordeste como a menos beneficiada pelo declínio (MONTEIRO, 1995, p.154).

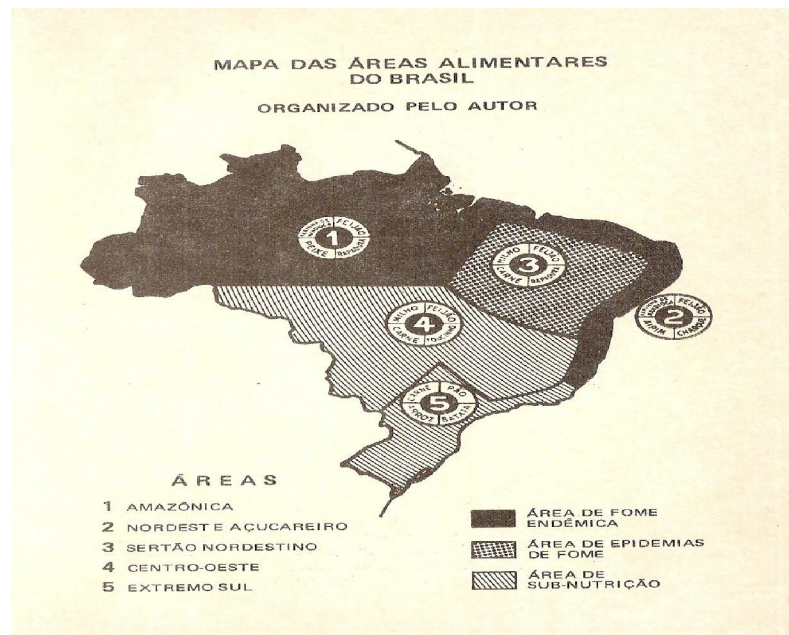
Conforme apresentado anteriormente, nos embasamos em Fagnani para lembrar a expansão da cobertura, como característica da estratégia conservadora, onde ocorre uma ampliação quantitativa da oferta de bens e serviços na totalidade dos setores. Nesta lógica, se aponta o crescimento em outras taxas como alfabetização e educação, expansão da rede de saneamento básico, melhoria da assistência prestada pela rede básica de saúde, suas coberturas vacinais e da maior cobertura dos programas de suplementação alimentar, que também contribuiriam na elevação destes indicadores. Mesmo com a melhora destes indicadores sociais Ometto, Frutuoso e Silva (1995) afirmam que:

Apesar do Brasil ser considerado a principal economia industrial da região, e dos bons resultados obtidos no tocante à cobertura das vacinações e assistência médica nos partos, ainda assim é o que representa maior desigualdade de distribuição de renda, uma das maiores proporções da população abaixo da linha da pobreza e consideráveis taxas de mortalidade infantil e analfabetismo, maiores inclusive do que as de países sem nenhuma expressão econômica (OMETTO, FRUTUOSO e SILVA, 1995, p. 412).

lunes (1995, p.33) vem nos auxiliar neste raciocínio, quando aponta que o “processo de desenvolvimento econômico traz consigo importantes alterações na estrutura e organização social de um país, as variáveis econômicas vêm afetar também sua estrutura demográfica e a construção das políticas públicas”. Esta construção de políticas públicas viria como medidas compensatórias reformistas na aplicação de verbas públicas para as políticas sociais.

Podemos observar novamente a tabela 5 para apresentar as diferenças regionais observadas por Josué de Castro em Geografia da Fome de 1946, ou seja, sessenta anos depois essas diferenças vão persistir. O autor pela primeira vez apresenta a problemática alimentar do Brasil mapeada, apontando assim as diferenças entres as regiões. Como mostra a figura abaixo, as cinco regiões apresentam formas distintas de fome; a Amazônia e o Nordeste açucareiro apresentam fome endêmica (peculiar de determinada população ou região), o Sertão Nordestino apresenta epidemia de fome (períodos de seca do Nordeste) e o Centro Oeste e Extremo Sul, áreas de subnutrição ou fome oculta (deficiências nutricionais).

FIGURA 2. Mapa das áreas alimentares do Brasil.



Fonte: CASTRO (1980, p.41).

Com este trabalho de Josué de Castro, no ano de 1946, a dramática situação da fome no país vem à tona por esta publicação. Já não se pode mais apontar fenômenos naturais para a fome e sim causas sociais e econômicas. O autor aponta como fator agravante a “expansão industrial do país” sem o devido “incremento da produção agrícola”, que essa “dramática situação alimentar” do país é “expressão do subdesenvolvimento nacional e das contradições econômicas” sendo necessário uma “política alimentar mais efetiva, que não seja apenas de paliativos e de correção das falhas mais gritantes através de programas simplesmente assistenciais” (CASTRO, 1980, p. 303-304).

A título ilustrativo apresentamos em Anexo (4) o mapa da fome mais detalhado pelo autor.

Abaixo, mais uma tabela ilustrativa das diferenças regionais, organizado por Monteiro (1995) utilizando dois grandes estudos realizados no país. O Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF) realizado em 1976 e referido por nós anteriormente e o Programa Nacional sobre Saúde e Nutrição (PNSN) realizado em 1989.

Tabela 7. Prevalência (%) da desnutrição infantil nas cinco macro-regiões do país. Brasil, 1975 e 1989.

<i>Região</i>	<i>Endef - 1975</i> <i>(a)</i>	<i>PNSN - 1989</i> <i>(b)</i>	$\frac{(b-a).100}{a}$
Norte*	24,5	10,6	- 56,7
Nordeste	27,0	12,8	- 52,6
Sudeste	13,4	4,1	- 69,4
Sul	11,7	2,5	- 78,6
Centro-Oeste**	13,3	4,1	- 69,2

- Apenas áreas urbanas nos dois inquéritos
- Apenas áreas urbanas no inquérito de 1975
- Fonte: Monteiro (1995, p. 99)

As regiões norte e nordeste se distanciam das demais mesmo com uma queda no índice de desnutrição de mais de 50%. Desde o primeiro levantamento feito por Josué de Castro, que mesmo com a expansão dos serviços, melhora dos indicadores sociais, saneamento básico, queda na mortalidade infantil e da desnutrição, as diferenças regionais persistem nos

levando a certas indagações; o que é preciso para minimizar estas diferenças? Talvez uma mudança na estrutura econômica. Melhor distribuição de renda.

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental, por meio de Programa Suplementar de Alimentação Escolar a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais.

A descentralização do Programa de Alimentação Escolar ocorre a partir de 1994, pois até então o órgão gerenciador planejava os cardápios, adquiria os gêneros por processo licitatório, contratava laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e ainda se responsabilizava pela distribuição dos alimentos em todo o território nacional. A partir da Lei nº 8.913, de 12/7/94, delegou-se competência para atendimento aos alunos de suas redes estaduais e das redes municipais.

Em 1997 ocorre a extinção do INAN e em 1998 é criada a Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição (CGPAN), órgão vinculado à Secretaria de Políticas de Saúde do Ministério da Saúde, exercendo as competências, direitos e obrigações do extinto INAN. Outro ponto importante é a aprovação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) em 1999, em vigor atualmente.

Uma grande conquista foi a instituição, em cada município brasileiro, do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do programa pós uma reedição da MP nº 1.784/98, em 2 de junho de 2000. Os CAEs passaram a ser formados por membros da comunidade, professores, pais de alunos e representantes dos poderes Executivo e Legislativo.

3.3. Estabelecendo Relação entre a Política de Merenda Escolar e a Educação

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido (PAULO FREIRE).

Durante as décadas de 60 e 70, o que percebemos é a efetivação, a consolidação de um projeto modernizador no país, via um capitalismo dependente tecnologicamente. Acontecem nestas décadas os acordos MEC-USAID que tomam a pauta na educação. Já referimos que estes acordos não se fixam apenas na educação e na alimentação escolar. Neste período é necessário profissionalizar o jovem para que seja a mão-de-obra na indústria, como visto no capítulo em que foram contextualizadas as políticas educacionais. Para isso se faz necessária uma pedagogia neutra e tecnicista. Este mesmo movimento se dá também na universidade. Porém, as crianças precisam desde cedo ser atendidas em suas necessidades. Desde os anos 50 já havia distribuição de alimentos para as chamadas “populações vulneráveis”. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, nos alerta para um tipo de “divisão” que se dá para manter a opressão;

Esta é outra dimensão fundamental da teoria da ação opressora, tão velha como a opressão mesma. Na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia (FREIRE, 1987, p. 138).

Paulo Freire se refere às características da teoria da ação antidialógica, porém achamos possível fazer aqui uma associação entre essa divisão que sugere Paulo Freire e as populações vulneráveis. As Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição não apontam um programa totalizante e sim dividido, pulverizado, fragmentado, assistencialista. Surgem em forma de programas ou campanhas com uma roupagem de “preocupação” com a alimentação infantil, com a alimentação da gestante, com a alimentação do escolar, com a alimentação do trabalhador e “pra não dizer que não falei de

flores”, a “preocupação” com a educação infantil, com a educação dos jovens, com a educação dos adultos e assim mantendo a dominação. É mais fácil “assistir”, “agradar” as “populações vulneráveis” do que modificar a estrutura ou o sistema vigente.

A merenda escolar garante a criança na escola, auxilia sua permanência na escola, como diz Enguita, o internamento da infância marginal, também recebendo ali a ideologia, conforme citado por Althusser. E mais do que isto, se utiliza o espaço escolar como porta de entrada dos novos hábitos alimentares, para divulgação de novos saberes e principalmente da condição de oprimidos. Como Josué de Castro afirma, uma visão unilateral, ao que podemos acrescentar a veiculação de um conhecimento neutro e especializado:

Um dos grandes obstáculos ao planejamento de soluções adequadas ao problema da alimentação dos povos é exatamente o pouco conhecimento que temos do problema em conjunto, como um complexo de manifestação simultaneamente biológicas, econômicas e sociais. A maior parte dos estudos científicos sobre o assunto limita-se a um dos aspectos parciais, projetando uma visão unilateral do problema. São quase sempre trabalhos de fisiólogos, de químicos, de economistas, em geral, limitados, por contingência profissional, ao quadro de suas especializações (CASTRO, 1980, p. 57).

Este movimento se percebe mais claramente nas universidades, como explanado anteriormente. E o “problema” da maioria não é tratado como um conjunto, conforme sugere Josué de Castro. Falta consciência, falta visão crítica como Paulo Freire nos aponta. É preciso analisar o contexto como um todo e não em separado.

Quais as razões ocultas desta quase abstenção de nossa cultura em abordar o problema da fome, em estudá-lo mais a fundo, não só em seu aspecto estrito de sensação – impulso e instinto que tem servido de força motriz à evolução da humanidade – como seu aspecto mais amplo, de calamidade universal? É curioso observar que, sob este último aspecto, o silêncio tem sido ainda mais opressor (CASTRO, 1980, p. 46).

Este silêncio opressor ao qual se refere Josué de Castro é o silêncio que cala sua voz na década de 60. Voz que dava eco aos problemas da fome assim como a voz de Paulo Freire que dava som às palavras. E foram essas vozes que foram caladas neste período. Era preciso despolitizar todas as ações e, para tanto a “generosidade” aos países amigos, para que não se

sentissem tentados a discussões socialistas. Doamos alimentos a suas crianças como leite em pó, afinal é preciso estimular o consumo e criar um novo hábito alimentar garantido assim mais mercado. Mão-de-obra despolitizada: seus jovens com a técnica profissionalizante e futura mão-de-obra para a nova tecnologia e seus trabalhadores com a linha de produção e algumas garantias trabalhistas não mais que o necessário para garantir o domínio. E está criada a nova ordem econômica do país. O golpe militar se insere neste contexto e garante “ordem e progresso”.

Para finalizar, repetimos aqui o conceito de sociedade fechada de Paulo Freire, pois diante de tantas marcas deixadas, tanto na educação como na merenda escolar nos é esclarecedor:

[...] nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos (FREIRE, 1979, p.18).

E assim vieram os programas, em específico o programa de merenda escolar, que ainda também contendo Josué de Castro como um de seus criadores, no contexto da época foi apropriado pela elite dominante que capitaneava o projeto hegemônico do Brasil.

Paulo Freire e Josué de Castro.

Enquanto um questionava a educação tradicional ou bancária e propunha uma educação problematizadora e dialógica, o outro questionava a fome apontando não ser natural e sim social. Duas vozes que ousaram problematizar, questionar, dialogar e socializar seus saberes. Duas vozes caladas, mas que ainda ecoam e animam corações e mentes.

E agora, quais serão as vozes das merendeiras e demais sujeitos que viveram esta situação no seu cotidiano?

CAPITULO 4 – COMPREENDENDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: A MERENDA ESCOLAR NAS ESCOLAS DE CRICIÚMA NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.

Para compreender as categorias de análise, optamos por apresentá-las em itens: o contexto, o início e a implantação, o processo de trabalho e o brilho no olhar. Dispersos nos itens estão discutidas as categorias de análise, quais sejam, o trâmite da merenda escolar, a percepção das mudanças no padrão de merenda escolar, o processo de trabalho, a importância/papel da merenda escolar e a troca de saberes. Portanto, somente a categoria “processo de trabalho” corresponde inteiramente a um item deste capítulo.

Conforme anunciamos em nossa metodologia, a pesquisa tem um enfoque dialético e agora, para nos apropriarmos da discussão, ela se faz neste movimento de situar a particularidade da merenda escolar buscando compreender sua relação com o todo. Buscamos localizar as diferenças e semelhanças das questões pertinentes à merenda escolar entre as falas das entrevistadas, a “história oficial” nas fontes documentais e o referencial teórico.

4.1. O contexto

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1986)

Neste item de contexto iremos localizar os acontecimentos do período no município e estado, fazendo essas relações com as falas e seus significados. Compreender como essas vivências dialogam com o contexto e

os acontecimentos do período na tentativa de explorar e localizar o surgimento da merenda escolar em Criciúma.

Uma das fontes localizadas e utilizadas por nós foi o jornal da época, Tribuna Criciumense, que em 17 de fevereiro de 1968 apresenta a prestação de contas da Administração do então Prefeito Municipal Ruy Hülse. Neste informe é possível identificar o número de escolas pertencentes ao município na referida década. Também informa sobre a Merenda Escolar. Transcrevemos a matéria abaixo, devido a dificuldades em reproduzi-la em fotocópia, devido à precariedade do material.

17 de fevereiro de 1968 – 4ª página

Título: Ruy Hülse Presta contas de sua Administração.

.... Situação privilegiada no Setor de Educação.

O Prefeito Ruy Hülse até dezembro de 1967, conseguiu aumentar o número de matrículas nas escolas em 50%. Quando assumiu a Prefeitura, o município tinha cerca de dois mil alunos mantidos pela municipalidade. Hoje existem mais de 3.100 crianças que freqüentam as escolas públicas de Criciúma, fazendo dela o terceiro município de Santa Catarina a manter tão importante rede municipal de escolas públicas, estando ultrapassada unicamente pelas cidades de Joinville e Blumenau.

Com relação à rede escolar, apresentava o número de escolas existentes quando assumiu e, entre parêntese, a sua contribuição ao setor de educação do município, ou seja, o número de escolas criadas em sua administração, como segue:

A rede escolar se compõe atualmente de 7 grupos (1 grupo), 4 escolas reunidas (1 reunida) e 15 escolas isoladas (6 isoladas). Perfazendo 26 escolas municipais. Tendo, portanto a administração do Prefeito contribuído com 1 grupo, 1 reunida e 6 isoladas.

MERENDA ESCOLAR - Através de um convênio com a Campanha Nacional da Merenda Escolar, a Prefeitura oferece diariamente a sopa escolar a essas 3 mil crianças, inteiramente de graça. Isso contribui, bastante, não só para **melhorar a freqüência** nas escolas públicas, como também para **eleva o padrão de saúde** de grande parte dessas crianças, especialmente **daquelas de origem mais modesta**. (Grifos nossos).

Os objetivos iniciais da Merenda Escolar, de acordo com Calil (1999), visavam à melhoria das condições nutricionais das crianças, diminuição da evasão escolar e repetência com conseqüente melhoria no rendimento escolar. A melhoria das condições nutricionais está presente na reportagem acima. Está presente também, juntamente com a questão do rendimento escolar e

diminuição da evasão escolar, na fala das merendeiras, diretoras e informante chave. Quando se referem à **importância da Merenda Escolar**, são os objetivos que aparecem reforçando a idéia de que a merenda é para amenizar a fome das crianças, principalmente as mais carentes e, ao mesmo tempo, era vista como atrativo para a freqüência na escola.

Eu acho que ela é importante. Principalmente no meio das crianças mais carentes. Não digo assim em colégios particulares, em colégios de zona central de cidades onde estudam crianças assim com um nível... de nível médio, mas onde as crianças assim da classe mais necessitada, eu acho que a merenda escolar é um incentivo pra freqüência na escola da criança. E além de incentivar as crianças a freqüentar a escola, também elas melhoram no aprendizado porque se alimentam bem, porque como tem aquele ditado que diz que “saco vazio não pára em pé”. Então, acho assim que, quanto melhor a criança se alimentar, melhor ela aprende. E eu acho que muitas crianças vão pra escola pra comer, é um chamariz pra criança ir pra escola, principalmente pra freqüência escolar. Eu acho que é de suma importância a merenda. (Profª. Letícia Milaneze, 2007).

Esperavam a hora do recreio pra ir tomar aquele leite. (Diretora Profª. Maria Salete da Brocca Denoni, 2007)

Ela é muito importante essa merenda pras crianças, muito importante, porque como eu acabei de dizer, quantas crianças que vêm de casa sem comer? Quantas crianças? E já, por exemplo, se eles tomam um pratinho de sopa, como eles ficam felizes, tadinhos... sabe? Tem muita gente que passa fome. Naquela época acho que tinha bem mais..... Quanta gente que passa fome que eu sei o pai doente ganhando aquelas misérias, as vezes tem 4 ou 5 filhos ganhando aquela base de salário. Isso que é triste, então eu me lembro muito disso. Olha! Tudo sim, mas criança passar fome, não. A criança não pode passar fome. (Diretora Elzira Messaggi Rampinelli, 2007).

É, naquela época era tadinhos eles já sentavam perto de mim ali porque quando terminavam eles já sabiam que ganhavam outra caneca [...] e o que vinha de fora pra ganhar o restinho da merenda que nós naquele tempo tinha ordem de dar [...]. (Dona Sueli, Merendeira, 2007).

Esta última citação é de uma merendeira que iniciou em 1975 e ainda é evidenciada a questão da assistência aos pobres em geral, não apenas na escola, mas quando havia sobra da merenda a ordem era para que fosse distribuída entre a comunidade e, portanto já ficavam a espera do lado de fora da escola. Mais uma tentativa de amenizar a fome da comunidade. A situação de crise relatada, a fome da população, principalmente infantil, o que pôde ser acompanhado também no decorrer dos capítulos anteriores, demonstra que a proposta da Merenda Escolar, não só no Brasil como na América Latina, possui um caráter assistencialista, nas palavras de Moysés e Collares (1995, p. 34), “assistência a pobres e ignorantes”. Diz-nos ainda que nos países em desenvolvimento a merenda surge para “suprir as necessidades fisiológicas de

todas as crianças (desnutridas ou não, pobres ou não) de se alimentarem a intervalos de quatro horas...”.

Em 26 de janeiro de 1959 o Jornal faz uma chamada para o concurso que irá escolher o emblema da Campanha Nacional de Merenda Escolar. Calil (1999, p.11) nos relata que em 1954, com o final da guerra da Coréia e a super-safra americana, houve uma quantidade excedente da produção agrícola doada à UNICEF e parte do alimento foi repassada ao Brasil, atendendo inicialmente estudantes carentes de alguns Estados (Ceará, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte) do país. Inicia-se então em 1955 a Campanha Nacional de Merenda Escolar.

Ministério da Educação e Cultura
Campanha Nacional de Merenda Escolar

Artistas brasileiros radicados no País, podem participar do Concurso para a escolha do emblema da Campanha Nacional de Merenda Escolar, a realizar-se no Rio de Janeiro, no início de Fevereiro de 1959, devendo as inscrições serem feitas a partir da publicação do presente, até o dia 30 de janeiro daquele ano.

Os trabalhos deverão medir 70x50 de formato, a duas cores, constando do dizeres «C.N.M.E. — M.E.C.» e outros elementos gráficos que representem objetivamente a C.N.M.E.; serão assinados sob pseudônimo, e acompanhados de um envelope fechado com a identidade do autor.

Serão conferidos três prêmios de Cr\$ 15.000,00, Cr\$. 10.000,00 e Cr\$. 5.000,00, respectivamente, aos trabalhos classificados em primeiro, segundo e terceiro lugares, por um júri composto do Superintendente da C.N.M.E., um crítico de arte e um artista plástico.

Os interessados podem solicitar instruções mais detalhadas à Campanha Nacional de Merenda Escolar, setor de Relações Públicas, Palácio da Educação, 11º. and. — Distrito Federal.

— J. LEAL & CIA —
Completo sortimento de peças e acessórios para
CARROS — CAMINHÕES E JEEPS
Rua 6 de Janeiro Nº. 36
Criciúma — Santa Catarina

FIGURA 3. Jornal Tribuna Criciumense, 26 de janeiro de 1959.

Portanto, iniciada em 1955, começa a ser distribuída para todo país. Em Criciúma a primeira referência que encontramos é a do Jornal. Não que tenha sido a única ou a primeira, de fato, mas sim, a que tivemos acesso. E podemos inferir que muito provavelmente tenha chegado ao Estado próximo de 1955 e em Criciúma, próximo dos anos 60, porém, distribuída para as escolas do Estado.

No Boletim nº. 95 do Ministério da Agricultura escrito pelo médico sanitário Francisco de Paula Boa Nova Jr. no ano de 1953, no capítulo XV

com o título Alimentação do operário e de sua família – Bem-Estar Social – padrão de vida e produtividade, são relatados os problemas médico-sociais da Indústria Carbonífera no Sul Catarinense. Apresenta-nos as condições dos operários, as dificuldades alimentares pelas quais passavam suas famílias e a necessidade de corrigir os erros alimentares. Uma das soluções apresentadas seria a instalação dos restaurantes populares instalados pelo SAPS do Ministério do Trabalho. (BOA NOVA JR., 1953, p.99).

Aponta uma situação de desamparo e falta de proteção no que diz respeito a certos serviços de assistência social e sem orientação no “magno problema de sua alimentação” (1953, p. 98). Não sendo só um problema dos operários da indústria carbonífera de Criciúma e suas famílias, mas de todas as indústrias do interior do país. Mesmo sendo um relato da difícil situação do operário das minas na década de cinquenta, esses problemas ainda persistiram na década de sessenta. As merendeiras relataram que cada vez que se abria uma mina, aumentava o número de crianças nas escolas e, por vezes, ou usavam alguma sala na comunidade para criar mais uma turma ou construía a sala com ajuda da comunidade e os materiais cedidos pela prefeitura. Com exceção da escola isolada que se localizava na área rural, as outras duas escolas tinham próximas três minas de carvão.

Boa Nova Jr. (1953), fazia referência também a Josué de Castro e seu mapa da fome. Relata que “a grande maioria do nosso operariado ignora a arte de bem comer. A boa alimentação tem sua técnica na qual a ciência intervém”. O novo saber ocupando seu espaço. É preciso um operário bem alimentado e satisfeito para que não ocorram os “desajustes sociais”. Neste sentido, o novo saber vem ensinar o operário a se alimentar de forma adequada para aumentar assim a produtividade. A discussão anterior das políticas públicas de âmbito nacional se reproduz aqui no “ensinar o povo a comer”, a idéia de que o povo é ignorante e não sabe se alimentar de forma adequada, precisa de um novo saber para orientá-lo. E a idéia perpassa o Estado e chega ao município, representa a parte de um todo bem maior. É a ótica do tecnicismo, ensinar a fazer para aprender a fazer. A mesma que relaciona o operário bem alimentado para garantir a produtividade relaciona também o aluno bem alimentado para garantir ou facilitar o aprendizado. Este era o pensamento da época, afinal como nos foi referido, “saco vazio não pára em pé”.

Aqui se tem claro o papel que este tecnicismo desempenha é de encobrir as condições concretas de produção da fome, ligadas às condições sociais estabelecidas. Encobrimento que se consegue deslocando-se o problema para o “não saber se alimentar” – mesmo que não se tenha com o quê se alimentar.

Outro aspecto deste contexto se situa também na agricultura. Em uma pesquisa realizada pelo Serviço de Extensão Rural de Santa Catarina – Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina (ACARESC) no ano de 1969 sobre consumo e hábitos alimentares do meio rural catarinense, na apresentação, temos colocado a questão:

O Serviço de Extensão Rural de Santa Catarina, em articulação com o Ministério e Secretaria da Saúde, Secretarias da Educação e da Agricultura, se empenha na execução de um Projeto de Educação Alimentar que tem por objetivo melhorar a alimentação das famílias rurais. Este trabalho é uma tentativa para se diagnosticar o consumo e os hábitos alimentares do meio rural catarinense. Nele trabalham 3 especialistas nacionais, um estrangeiro, 77 extensionistas rurais e 6 coordenadores de programas. (ACARESC, 1972, p.1).

Na introdução, também é colocado ser um...

[...] convênio assinado entre a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), Ministério da Saúde e outras instituições como a FAO, OMS e UNICEF, resultou em um programa de Nutrição Aplicada que a ACARESC na qualidade de filiada a ABCAR e responsável por um trabalho de Extensão Rural em Santa Catarina, inclui no seu programa de trabalho, definido como Sub-Atividade de Bem-Estar Social. (ACARESC, 1972, p. 5).

Fez parte da equipe de análise e interpretação dos dados uma profissional nutricionista do Ministério da Saúde. O levantamento de dados foi realizado em 1969, de março a dezembro, mas o relatório impresso em 1972. Quanto à situação da área rural de Criciúma no período da pesquisa, tem-se que as donas de casa, escolares e adolescentes, tiveram sua dieta classificada como má ou insuficiente. Outra afirmativa nos dá conta de que “não foi encontrado no Estudo um só município com dietas classificadas como excelente”. (p. 35). Nas recomendações finais (p. 37) apontam para um “reforço dos programas em desenvolvimento nos setores de agricultura, educação e saúde, visando à conjugação de esforços das instituições existentes na área”.

Este levantamento de dados, em nosso entendimento, faz parte de uma proposta maior, como vimos no capítulo anterior sobre o pacote tecnológico que transformou a agricultura em um ramo da indústria, atrelando-a

ao mercado financeiro (crédito). Neste mesmo sentido Goldenberg (1989) nos auxilia apontando a década de 60 como o período em que é “desencadeada a Campanha Mundial Contra a Fome, com o objetivo de despertar os governos para o desenvolvimento de uma opinião favorável à resolução dos problemas nutricionais, mobilizando-se recursos no plano nacional e internacional”. É no subtítulo “A desnutrição na esfera empresarial da venda de insumos agrícolas”, que a autora insere o combate à desnutrição como uma nova ação para promover o “desenvolvimento agrícola”, na intenção de preparar a “população para consumir novos produtos”. A autora nos diz ainda que;

Essas novas disposições coincidiam com a necessidade de exportar [EUA] a tecnologia industrial, gerada a partir do desenvolvimento agrícola, na produção de equipamentos e insumos etc. Segundo Berg a própria Revolução Verde, apesar de seu propósito nutricional, foi o resultado, pelo menos em parte, da engenhosidade e investimento da produção de ‘marketing’ das indústrias de fertilizantes, pesticidas e outros avanços da moderna agricultura. (GOLDENBERG, 1989, p. 27)

E é nesse sentido, de “incentivar a modernização agrícola nos países subdesenvolvidos” que se propõe a “criação de projetos-pilotos, consubstanciados nos ‘Programas de Nutrição Aplicada’”, como exemplo a pesquisa da ACARESC que, “mediante contratos multilaterais, visando estabelecer programas de ‘extensão rural’, aos quais se integrariam atividades de assistência técnica à agricultura, à saúde e à educação”. (GOLDENBERG, 1989, p.27). Esta é uma questão importante para nosso estudo, pois mostra a intenção de atuação nestas três áreas de conhecimento. Principalmente na área rural a intenção era fazer da escola a porta de entrada do saber da Nutrição, criando assim novos hábitos alimentares na população com o embasamento científico da ciência e do método e a extensão rural ensinando novas técnicas aos agricultores para garantir produtos ou a matéria prima para a indústria de alimentos. Moreira (1999, p.125), em sua tese La dimensión educativa de la Extensión Rural em el contexto de la Agroecología: las relaciones entre los saberes tradicional y moderno, referenciando Fonseca (1985) nos esclarece que a origem da Extensão Rural “vem dos Estados Unidos, em sua tentativa imperialista de conter o comunismo e conseguir sua hegemonia tanto política como econômica. Neste sentido os países subdesenvolvidos da América proporcionavam terreno bastante promissor. Na tentativa oficial de conter o subdesenvolvimento, procura-se aumentar a

produtividade no campo”. Graziano Silva (1998, p. 28-29) em “A nova dinâmica da agricultura brasileira” vem nos mostrar que é na década de 60 e 70 que a agricultura precisou reestruturar-se para elevar a produtividade, sem se importar com os recursos naturais, sendo a meta produzir em quantidade maior e de maneira mais rápida. Diz-nos também que este modelo agrícola assumido é voltado ao consumo de capital e tecnologia externa e que, para tanto, era necessário acesso ao crédito rural, determinando assim, o endividamento e a dependência dos agricultores. É na década de 60, particularmente nos anos finais, que as condições macroeconômicas possibilitam as mudanças na agricultura. Essas mudanças irão caminhar no sentido concentrador e excludente da agricultura brasileira ao longo dos anos 1970. Esta é a ótica do modelo desenvolvimentista, este ensinar a produzir com técnica, de forma moderna. Este movimento que acontece na agricultura é o mesmo que leva a merenda industrializada para a escola. É a ótica do sistema capitalista que transforma tudo em mercadoria.

Tanto que de nossas entrevistadas a da área rural referiu a presença do Extensionista Rural, outro profissional, outro saber sendo agregado. Esta fala nos mostra a inserção de mais um novo saber, via escola:

Quem definia [o cardápio] era eu né, eu tinha que me virar, fazia o cardápio, quarta o leite, às vezes a gente custava porque sabia que naquele dia não ia ter saída né, segunda vai lá, nós fazíamos saladinha de fruta também, naquela época eles traziam laranja, traziam banana, tudo que eles tinham, em casa né. Ai eu descascava, fazia aquela saladinha de frutas pra eles, salada (verduras) às vezes a gente servia, mas não era toda vida porque não era todo mundo que tinha horta né, depois é que foi incentivado as hortas nas casa, a extensionista rural era a Miriam, ela vinha nas casas, ela vinha na escola incentivava muito a gente a plantar, ai incentivava muito a verdura, foi aonde que foi começando; a gente também plantando, fazendo a horta maior, plantando uma horta grande, servindo a merenda com a verdura e depois, quando não tinha na escola, eles traziam de casa porque daí cada um já começava a ter a sua horta, os pais, porque antes eles não, eles só se importavam em plantar mandioca, fumo, feijão, arroz, mas ninguém ligava muito, a única verdura que eles usavam era o radiche e o repolho, depois que a extensionista rural entrou; antes não tinha né, ai começou a incentivar tudo o que era tipo de verdura. [...] Quando nós construímos a horta, a extensionista nos incentivou a fazer uma esterqueira. Aí, eu junto com as crianças fizemos, um buraco fundo. Lá veio ela com material de construção. Trouxe ferro, trouxe cimento, fez uma tampa para aquela esterqueira e colocou em cima. Aí toda tarde, finalzinho de escola, 15 minutos nós tirávamos para ir lá no Seu Miloca buscar esterco de gado e botar tudo ali dentro. Ai a gente regava com água né, aí aquilo ia amolecendo e quando a gente ia fazer aqueles canteiros, a terra estava boa que nossa! Era tudo orgânico. (Profª. Taide 2007).

Nesta fala aparece a atuação do extensionista rural e sua importância. Mais do que isso, nos mostra a forma como este novo saber penetra na

comunidade e na escola. Os saberes de Nutrição bem como os saberes da extensão rural surgem assim complementares. De um lado temos o extensionista rural trabalhando a técnica do agricultor, rumo à modernização. De outro, temos geralmente a extensionista rural (como também a economista doméstica) trabalhando a mulher agricultora, ou mesmo a professora da escola, para possibilitar uma melhor nutrição da família rural. É o projeto de desenvolvimento comunitário próprio da Extensão Rural, como aponta Moreira (1999 referenciando Fonseca 1985) abrangendo toda a comunidade em distintas atuações profissionais, mas dentro de uma mesma lógica de desenvolvimento do “atrasado” ao “moderno”. Este projeto não é, todavia, linear: agrega momentos diferenciados. A horta para a escola vem alinhada ao “tradicional”, (do que deveria ser ultrapassado), o que no espaço escolar é possível, e até desejável, mesmo que a diversidade vá, gradativamente, perdendo espaço no âmbito da lógica de produção da unidade rural, que deverá se especializar (ainda que plantando uma horta para o consumo da família).

Também é relatada por uma de nossas informantes-chave na década de setenta a parceria com a ACARESC orientando as escolas na organização de hortas e fornecendo árvores frutíferas, participando de projetos de incentivo à organização de jardins, o projeto “a minha horta é a mais bonita”, entre outros. Não queremos aqui nos posicionar contrários ao surgimento de novos saberes ou a orientação destes, mas sim demonstrar que não vieram isentos de ideologia, de dependência. É um olhar sobre o problema da fome, isento do social, como vem nos denunciar Josué de Castro. Mas é um movimento contraditório. São saberes, que ao mesmo tempo vem carregados de ideologia e dependência, mas contribuem para ensinar o povo a comer de forma adequada. Serviram para variar o cardápio da escola e provavelmente dos agricultores. Mesmo atrelados, demonstram o quanto a extensão rural se fez necessária no contexto de ensinar a comer. Esta situação nos leva a dois focos: se por um lado nos traz uma produção especializada, por outro nos permite uma alimentação mais variada. Até porque era preciso um futuro agricultor saudável. Assim como nas escolas urbanas é preciso uma mão-de-obra saudável para a indústria, no campo também se faz necessário um agricultor mais saudável, que saiba se alimentar de forma adequada para

suportar um trabalho no campo mais moderno, com novas técnicas e equipamentos.

4.2. O início e a implantação

Saco vazio não pára em pé.
Dito popular citado por Letícia Milaneze

Como apontamos no item acima, muito provavelmente a merenda já fosse distribuída no Estado e em outros municípios catarinenses desde 1955. De acordo com Coimbra (1981, p. 54), no quadro nº. 2, que mostra o destino a ser dado ao leite em pó adquirido em ofício de 15/07/1955 do Ministro da Educação e Cultura ao Ministro das Relações Exteriores, uma quantidade de 50 toneladas de leite foi direcionada para o Estado de Santa Catarina.

QUADRO 2. Destino a ser dado ao leite:

<i>Estados</i>	Quantidade (t)
Maranhão	40
Pernambuco	200
Bahia	100
Espírito Santo	100
Rio de Janeiro	60
Paraná	60
Santa Catarina	50
Mato Grosso	50
Goiás	60
São Paulo	300
Rio Grande do Sul	200
Minas Gerais	250
Distrito Federal	400
Amazonas	400
Total	2.270

Fonte: Coimbra (1981, p. 54).

Em Criciúma, no ano de 1961, conforme relatado por informante-chave que lecionava em escola do Estado, já era distribuído leite em pó. Em nota do Jornal Tribuna Criciumense de 22 de maio de 1961, o Prefeito assina o “contrato com o Departamento de Merendas Escolares, do Ministério da Educação e Cultura”:



FIGURA 4. Jornal Tribuna Criciumense, 22 de maio de 1961.

O recorte aponta que “na crise atual muitas crianças pobres nem sequer podem levar lanche para a escola, permanecendo todo o período das aulas sem receberem alimentação alguma”. Deixa clara a situação do período e coloca novamente em evidência um dos objetivos da merenda, qual seja, o de amenizar a fome, não de todos os alunos, mas daqueles que passam fome, dos mais carentes ou, poderíamos dizer, dos vulneráveis.

No mesmo mês, dia 29 do referido ano, o Prefeito apresenta seu plano de trabalho que segue na figura abaixo e chamamos a atenção para a parte da Educação, o terceiro item, apontando que: “(3) Será adotado, a partir de junho próximo, o regime alimentar para alunos, na base do fornecimento gratuito de leite, diariamente e, posteriormente, ainda este ano, da sopa escolar;”.

Nery Rosa - um Prefeito que planifica

PARA EXECUTAR

O Prefeito Nery Jesuino da Rosa, já antes de assumir seu cargo, havia delineado seu plano de governo que agora passa a executar, após examiná-lo minuciosamente com os grupos de trabalho que houve por bem criar, a fim de assessorá-lo na administração do Município.

De maneira geral, seu plano está assim distribuído:

EDUCAÇÃO — 1) Instituição de edifício padrão para as escolas municipais, em conjuntos arquitetônicos de três, duas e uma sala de aula, com pátio central coberto, instalação sanitárias para meninos e meninas, gabinete de administração e cozinha.

O modelo do edifício padrão, de autoria do arquiteto Fernando Carneiro, permite a ampliação do conjunto de uma até três salas de aula, sem nenhum prejuízo estético ou funcional da obra.

O Prefeito Nery Rosa pretende construir, ainda este ano, dois conjuntos em alvenaria e dois em madeira, substituindo escolas que apresentem precário estado de conservação; nos anos subsequentes de seu mandato, serão construídos de vinte a trinta conjuntos, dotados todos de amplo pátio externo para recreio e clube agrícola;

2) Sofrerá completa reformulação o plano pedagógico atualmente em uso, atualizando-o na forma do estadual, com adaptações às necessidades e características peculiares do ensino em nosso município; doravante, serão admitidos professores com grau de instrução regionalista ou superior;

3) Será adotado, a partir de junho próximo, o regime alimentar para alunos, na base do fornecimento gratuito de leite, diariamente e, posteriormente, ainda este ano, da sopa escolar;

4) Criar-se-á nos próximos dias, a Diretoria de Educação, objetivando-se uma assistência e inspeção mais efetivas às escolas municipais; quando as condições o permitirem, a Diretoria será dotada de condução própria, permitindo sua rápida locomoção às escolas interioranas.

VIAÇÃO E OBRAS PÚBLICAS — 1) Será criada, idênticamente, a Diretoria de Viação e Obras Públicas, assessorada permanentemente por um engenheiro, a qual

Balneário da Praia do Rincão, prevendo-se, inclusive, fixação de dunas, no trecho final, em cooperação com o Acórdo Florestal.

e) calçamento de seis quilômetros de ruas urbanas com paralelepípedos, contratado com três firmas particulares, para o ano de 1961, tendo prioridade os seguintes trechos: Próspera (até a Igreja), Pinheirinho (até o Bairro da Juventude), Rua Desembargador Pedro S. (até o Ginásio Madre Teresa Michel), além de outros trechos menores, situados na periferia do centro comercial da cidade. Pretende o Prefeito Nery Rosa, em cada ano de sua gestão, concretizar uma média de seis quilômetros de calçamento;

f) estão sendo procedidos levantamentos topográficos de todas as sedes distritais, visando dotá-las de planos urbanísticos próprios, estando em andamento o calçamento de Forquilha, prevendo-se para este ano de Içara e para o próximo, o de Rio Maina.

g) o Balneário da Praia do Rincão e a localidade Explanada, caso sejam preenchidas as exigências estatísticas de população, transformar-se-ão em sedes distritais, ainda este ano. Para a primeira localidade, contratam-se em execução pela firma «Brasilit», um empreendimento destinado ao serviço de abastecimento de água, melhoria de há muito reclamada, dada a precariedade do atual sistema de distribuição de água. Por outro lado está planejado para fins do corrente ano, o calçamento da rua principal da Praia do Rincão, prosseguindo nos anos subsequentes, o calçamento das demais. Com a criação do distrito, o Balneário da Praia do Rincão será urbanisticamente cuidado, por meio de um minucioso plano que englobará, inclusive, a área atualmente loteada pela «Imobiliária Miramar Ltda.», a qual, em todos os demais loteamentos, deverá submeter-se ao que for aceituado pela legislação federal, estadual e municipal que lhe concerne;

h) está sendo cumprido rigorosamente o plano de melhoria estética urbana, com a feitura de passeios e muros, nas ruas calçadas da cidade, o qual vem recebendo, integral apoio dos senhores proprietários;

i) será construído pela municipalidade, dentro do seu plano de obras públicas, um Posto de Saúde na

FIGURA 5. Jornal Tribuna Criciumense, 29 de maio de 1961.

Também é de 1961 a Lei Estadual promulgada nº. 760 de 05 de outubro de 1961, (Anexo 5) que aponta em seu “Art. 1º Fica aprovado o termo de Ajuste para execução do programa de Merenda Escolar no Estado de Santa Catarina a ser cumprido pela Campanha Nacional de Merenda Escolar do Ministério da Educação e Cultura e pelo Governo do Estado de Santa Catarina”. Parece ser neste período o início da distribuição da Merenda Escolar para as escolas do município. Outra questão referida por informante-chave é da grande parceria do Estado e do Município neste programa. Existia no município uma Coordenadoria da Merenda Escolar; sendo seu coordenador também supervisor escolar, realizava a distribuição dos produtos para escolas Estaduais. Quando o município assina o contrato com a merenda escolar inicia

uma grande parceria entre município e estado, como se refere uma de nossas informantes-chave. A Diretora da escola estadual relata que era ela quem buscava a merenda no MEC em Florianópolis. Por conhecer a capital, por ter conhecidos e parentes na Secretaria do Estado, também a encarregavam de levar os relatórios, trazer as ordens de pagamento dos professores, não que isso fosse sua responsabilidade, mas era solicitada a fazer isto por várias vezes. Às vezes, enquanto ficava na Secretaria cuidando da “papelada”, os motoristas iam até o porto de Itajaí buscar os produtos. Também foi relatado que na distribuição, ora eram utilizados carros do município, ora carros do estado.

A Prof^a. Letícia Milanez, nossa informante-chave, que atuou na década de 60/70, é cedida do município, em 1978, para trabalhar na Divisão da Merenda Escolar do Estado. Uma outra questão que devemos apontar é a falta no município de documentos referentes à distribuição ou os relatórios preenchidos pelas escolas, tudo era enviado para o Estado, na Secretaria em Florianópolis. Nada ficava no município ou na Coordenadoria. Soubemos por esta informante-chave que na enchente de 1974, muitos documentos da Secretaria Municipal, ou a maioria, foram perdidos. Faz-se necessário informar que no almoxarifado e no arquivo morto da Prefeitura, os documentos mais antigos deste setor datam de 1980. A Secretaria de Educação funcionava no centro da cidade. Sobre esta enchente, a nossa Prof^a. Merendeira e Diretora, Taide que também atuou nas décadas de 60/70, da escola isolada rural, ou escola Benevenuto Guidi, também relata que muita coisa foi perdida, e a primeira construção da escola desabou, hoje estão na terceira estrutura. Nesta escola a merenda iniciou em 1966. Na outra escola do município, a escola isolada desdobrada Padre José Francisco Bertero, a merenda iniciou em 1961, em que Dona Chica, Merendeira que atuou nos anos 60 fazia a merenda na casa de uma vizinha, pois a escola ainda não possuía cozinha, esta foi construída mais tarde pela comunidade e com materiais cedidos pelo município em 1963. Na escola reunida Casemiro Stachurski do Estado, a Merendeira Dona Lúcia, que atuou em 60/70 nos informou que assumiu seu posto em 1964 e só a partir daí começou a merenda.

A informante chave Prof^a Leticia trabalhava em uma escola do município e afirmou ter a merenda iniciado em sua escola no ano de 1965, a outra

Informante chave, Profª Maria Marlene, que atou em 70 trabalhava em uma escola do Estado e disse já ter merenda em 1962. O que se pode perceber é que é na década de 60 que este processo começa a acontecer e aos poucos vai se estruturando no município. Por este motivo adentramos na década de 70 porque nos anos 60 o processo foi muito inicial. Não surge igual em todos os lugares.

A professora da escola isolada rural nos relata que antes de assumir no município de Criciúma em 1966, lecionava em uma escola do Oeste Catarinense, na cidade de Fraiburgo. Comenta que ali, a merenda era “bem reforçada” e uma “firma” fornecia a merenda.

Eu vim do oeste catarinense e lá já tinha merenda escolar quando eu trabalhei lá, eu achava que aquilo era muito importante. Foi quando eu comecei a fazer as primeiras sopas, que veio a panela, digo bom agora “fechou”. [...] era a firma que dava, era uma firma muito grande de celulose. Era um grupo escolar [...] Então tinha a celulose e a celulose dava o alimento pra escola, mas era uma comida bem reforçada pras crianças, era sopa, era leite, era tudo quanto era coisa boa que aquela firma dava pra escola. [...] tinha carne, tinha tudo, aí a gente veio de lá, a gente já vendo a necessidade da criança, veio de lá, tinha tudo aquilo ali né, aí eu disse: não, já que a panela chegou eu vou botar pra funcionar aqui também. Porque no começo eu vi criança desmaiar de fome, [...] foi branqueando, branqueando e caiu da carteira, eles não diziam que estavam doentes, coitadinhos, [...] daí comecei a fazer chá e dei pra ela e ela ficou boazinha. Aí eu pensei, tinha um botequinho ali eu digo, vou lá comprar um pão e vou dar um cafezinho pra ela porque isso aí é de fome, aí dei pra ela e ela foi indo, foi indo e ficou o resto da aula, não ia mandar embora porque, era muito longe e só mato né. Eu fiquei feliz da vida quando a panela apareceu e a gente pode fazer alguma coisa pelas crianças. (Profª Taide, 2007)

Com relação aos equipamentos, quando as entrevistadas se referem à panela em suas falas, esta nos vem cheia de significados. Representa a modernidade, a entrada do produto estrangeiro. Não é mais apenas a orientação via MEC-USAID para as políticas educacionais, de alimentação ou na agricultura. Agora ela está materializada em forma de panela. Entendemos que representa também a entrada da indústria estrangeira ao país, como “se vocês não são capazes de produzir um equipamento de qualidade, nós doamos para vocês”. A indústria estrangeira produz com maior qualidade do que a nacional, produção de primeiro mundo versus produção de terceiro mundo. A panela surge como sendo o primeiro passo, o início do programa como aparece em uma das entrevistas e provavelmente ocorreu em outras escolas também que com a chegada da panela era preciso fazer, buscar outros

equipamentos como o fogão à lenha etc. Mais do que “espelho para índios” era a imposição de um produto, a mudança de hábitos alimentares, uma fatia a mais no mercado da América Latina tão coitada e fragilizada pela fome e ignorância. Uma das merendeiras fala da diferença dos produtos nacionais e estrangeiros. Ao longo do próximo item aparecerão mais falas com referência à panela, mas apresentaremos aqui as mais carregadas de significados:

As panelas, acho que devem estar lá ainda. Era assim bem grandona, um material bem pesado, bem grosso, um ferro, tipo ferro mas é alumínio assim [...] duas dessas estrangeiras mesmo, de material grosso. Depois a prefeitura mandou mais uma de material fino, os alumínios que a gente compra hoje em dia. (Dona Chica, merendeira, 2007)

Na época quando ela veio, ela (Supervisora) trouxe uma panela dos Estados Unidos e trouxe o leite também que era dos Estados Unidos o leite, uma saca de leite e durou 1 ano. [...] Aí essa dita panela ainda ficou lá muitos anos, um panelão de eu acho que uns 40 litros. (Profª Taide, 2007)

Das três escolas estudadas nenhuma distribuía merenda, ou a “sopa escolar”, antes do início da Campanha Nacional de Merenda Escolar em 1955, como era observado em algumas escolas com os “caixas escolares” que subsidiavam alimentos para a merenda das crianças (MAZZILLI, 1987). Até início da década de 80 a parceria entre Estado e Município parece ter coexistido bem.

É preciso que se diga que amenizar a fome do aluno é importante para o rendimento na sala de aula e, como relatado pelas merendeiras, às vezes é só na escola que a criança vai comer. É necessário também repor as energias no período em que a criança permanece na escola. Mas o caráter assistencialista se dá quando se imagina que, com estes programas paliativos, se conseguirá atingir a questão da miséria, da pobreza, do aprendizado. As desigualdades sociais não se modificam sem mudanças estruturais. Neste período, a merenda escolar não tem a conotação de direito e sim de paternalismo. E também vem atrelada ao imperialismo americano.

Após um longo período sem notícias sobre a merenda escolar no jornal, ou seja, de 1961 a 1967 sem nenhuma nota surge, em 1967, um informe sobre a Campanha de Merenda Escolar. Passados os anos do silêncio, este informe vem dar conta da continuidade da Campanha e nos apresenta alguns dos

alimentos que eram enviados naquele período: leite em pó, trigo, chocolate, ervilha e etc.

Cabe aqui uma reflexão a respeito deste período de silêncio. Com o Golpe Militar em 1964, Coimbra (1981, p.20) aponta que no Congresso Nacional, os primeiros meses de pronunciamentos no Congresso seguem a linha da crítica ao regime, a demissão de funcionários eficientes e o abandono dos escolares. Isto ocorre até os meses posteriores que surgem com elogios à atuação do novo regime, à dinamização da campanha, entre outros. A partir de 1965 ocorre um gradual afastamento entre parlamentares e a campanha, conforme o autor, “provavelmente pela crescente ‘militarização’ da Campanha”. Como ocorre no Congresso esta redução de informações sobre a campanha de merenda escolar, parece refletir não só a nível nacional, mas também a nível local esta “falta” de informações.

Buscaremos responder então o que era servido às crianças e como eram as cozinhas.

**Campanha Nacional de Alimentação Escolar:
Convênio com o Governo do Estado**

Convênio, para o atendimento em 1967, aos escolares catarinenses, pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar, vai ser firmado pelo Governador Ivo Silveira e o Ministro Muniz de Aragão, da Educação e Cultura. O documento, para a assinatura do Chefe do Executivo catarinense foi entregue ao Secretário Galileu Amorim, da Educação, pelo Representante Federal da CNAE em Santa Catarina, José Alberto Abreu.

No contato que manteve com o titular da Educação o Representante da Campanha ouviu do professor Galileu Amorim a manifestação de que aquela pasta vai emprestar especial carinho para com o problema da alimentação escolar.

Falando à imprensa depois deste encontro, o senhor José Alberto Abreu disse que pelo convênio a ser firmado pelo Governo do Estado com a União, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar vai continuar fornecendo leite em pó, trigo, chocolate, ervilha e uma série de outros gêneros destinados à merenda e à ampliação do almoço escolar já distribuído com êxito no exercício passado e que somou uma despesa de mais de um bilhão de cruzeiros. Ao Estado compete colaborar no transporte dos gêneros e destinar pessoal para a preparação e distribuição da merenda do almoço escolar.

Colégios do Ar Reiniciou Dia Primeiro

As aulas do Colégio do Ar, irradiadas pelas Rádios Eldorado, às 20 horas, e Difusora, às 21 horas, diariamente, foram reiniciadas no dia 1º de fevereiro.

As mesmas haviam sido interrompidas nos últimos dias do mês de dezembro passado, de acordo com a Legislação do SERTÉ, para que os rádio-alunos tivessem as férias de um mês.

Terminadas aquelas as aulas foram reiniciadas quarta-feira, nos horários mencionados, nos rádio-postos de Criciúma, Içara, Nova Venéza, Araranguá, Jaguaruna, Meleiro e Sombrio.

FIGURA 6. Jornal Tribuna Criciumense – 04 de fevereiro de 1967.

Voltando a questão dos alimentos a Lei Estadual promulgada nº. 760 de 05 de outubro de 1961, para o ajuste da campanha, apresenta em sua cláusula segunda, como segue abaixo, alguns alimentos que eram ou deveriam ser distribuídos às escolas.

CLÁUSULA SEGUNDA – Caberá ao Governo do Estado de Santa Catarina:
a) empregar uma verba concedida diretamente aos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Governo do Estado, suficiente para a execução do programa, destinada à aquisição de gêneros alimentícios (açúcar, Toddy, sal, cereais, farinhas, etc.), instalação de cantinas (cozinha, fogão, panelões, canecas, baldes, etc.) e combustível (lenha, querosene, etc.) a fim de complementar o preparo da merenda escolar; (Lei 760/61)

Nossas entrevistadas referem que, no início, era somente o leite em pó, de soja, que era preciso diluir, não sendo uma tarefa muito fácil. De acordo com a literatura estudada o produto era leite em pó desengordurado (VASCONCELOS, 2005) até meados da década de 70, depois entra o leite à base de soja. Percebemos aqui uma diferença em relação a entrevista, pois muitas relataram ser leite em pó de soja devido ao aspecto e gosto. Neste período intercalavam o leite com a formulação de sopas. Os produtos para sopa vinham dos alunos, que traziam um pouquinho cada e quando tinham. Uma de nossas informante-chave nos diz que no ano de 1965 vinha leite em pó, farinha de milho, achocolatado e aveia. A entrevistada da escola isolada desdobrada citou sagú de tempos em tempos e a escola isolada também, além de banana esporadicamente. Durante a década de sessenta foram esses os alimentos referidos pelas entrevistadas.

Não tinha nada né, se as crianças levavam, tinha pra cozinhar, se não levavam, não tinha nada. Que o que tinha lá sobrando era leite, chegava até empedrar.... (Dona Chica, Merendeira, 2007).

Em uma de nossas escolas, quando as crianças enjoavam do leite solicitavam à merendeira para fazer algo diferente, e estas exerciam sua criatividade com as condições que lhes eram oferecidas.

[...] e às vezes então as crianças traziam pra gente fazer coisa diferente, então a gente fazia. O que era o diferente? Ah, traziam arroz, um pouco de massa, uma verdura, assim um repolho, a gente plantava, a salsa, eu tinha salsa, cebola de folha que eu plantava lá eu e os alunos. [...] na horta na hora do recreio". (Dona Lúcia, Merendeira, 2007).

Neste momento se faz importante contextualizar a introdução do leite em pó, ou a indústria do leite em pó no Brasil. Goldenberg (1989), nos conta que o leite em pó já fazia parte do mercado brasileiro desde o início do século. A Nestlé inicia suas atividades em 1912, no Rio de Janeiro, comercializando leite condensado e farinha láctea vindos da Suíça. Em 1921, a Nestlé inicia em São Paulo a fabricação de leite em pó no Brasil (Lactogeno e Ninho). A autora nos afirma que “as técnicas de ‘marketing’, por sua vez, teriam sido responsáveis pela intensa alteração de hábitos alimentares da população diante do surgimento no mercado de inúmeros produtos”. (GOLDENBERG, 1989, p.108). O leite em pó já fazia parte do mercado e vinha se solidificando pela propaganda por parte da indústria junto aos profissionais médicos, mais tarde via serviços de saúde, centros de saúde, maternidades e com o seu auge nos meios de comunicação de massa nos anos 60 e 70, chegando então a inversão da amamentação para o aleitamento artificial.

Com a diminuição e o fim dos produtos do exterior, os “administradores do programa de merenda escolar solicitam ajuda à indústria e à comunidade científica na busca de produtos protéicos de baixo custo, a partir da produção local”. (GOLDENBERG, 1989, p. 29).

Castro também faz referência sobre este assunto, nos dizendo que;

A indústria local é mobilizada na década de 70 para tornar palatáveis as milagrosas proteínas de soja. Os alimentos são formulados e preparados cientificamente como se fossem rações de engorda para leitões. No caso da merenda escolar, o desenvolvimento da inteligência é o foco de demoradas cogitações, chegando os mais afoitos a argumentar alimentos para o cérebro. Internacionalizam-se e industrializam-se as soluções para a fome, concebidos como remédios e muita educação. (CASTRO, 1985, p. 166).

Segundo Coimbra (1985, p. 90), com a saída dos produtos da USAID em início dos anos 70 e com a garantia de um mercado, a indústria de alimentos se organiza e o setor se torna estável com as garantias de compras governamentais.

Esta chegada de novos produtos é relatada por nossas entrevistadas que dizem ser na década de 70 o surgimento de outros alimentos para merenda. Começa a vir feijão moído ou pré-preparado, como elas se referem. Começa a chegar arroz, óleo, bolachas, grão de bico, ervilha e até mesmo PTS – proteína texturizada de soja, segundo a professora da escola isolada.

[...] Ah a Sra. começou a falar agora ... viu ... me lembrou que vinha feijão moído que vinha. Agora, ... quando não sei, mas muito tempo veio feijão, mas não vinha já não. [...] aquele feijão moído e a gente derretia e depois botava arroz e olha, uma sopa deliciosa [...]. (Dona Lúcia, Merendeira, 2007).

De metade da década de 70 em diante, uma de nossas informante-chave nos contou quais os alimentos que vinham do Estado. Conforme citado anteriormente é o período de surgimento do II PRONAN (1976/1979). Observamos uma diversificação maior dos produtos, como relatado abaixo;

O estado tinha o leite, leite, aquele leite cor de rosinha. Vinha achocolatado, vinha às vezes farinha, vinha umas vitaminas misturadas devia ser tipo esse “sustagem”, acho que era, eram uns pós assim tipo achocolatado. E nós comprávamos a preço de custo também ali na granja de descascadora de arroz, que tinha nesses engenhos de arroz, nós comprávamos também aqueles... sacas de arroz, comprávamos dos Pacíficos Fio de Ouro, nós ganhávamos um pouco, comprávamos também [...]. (Profª Mª Marlene, 2007).

Nossa escola isolada pertencia à área rural e a professora se refere à horta na escola. Na escola isolada desdobrada a horta era na casa das crianças e da Diretora, pois o terreno da escola não possibilitava uma horta, por ter muita pedra. Na escola do Estado também havia horta na escola e nas residências. Na Lei Estadual 760/61, na cláusula segunda, letra “o” encontramos a orientação:

CLÁUSULA SEGUNDA;

o) promover a criação de hortas escolares nos estabelecimentos de ensino, principalmente naqueles situados na zona rural.

As merendeiras das três escolas, quando questionadas sobre se havia diferença no preparo dos alimentos em suas casas e na escola, todas responderam que não havia diferença na forma de preparar, de fazer os alimentos. A diferença estava nos produtos utilizados, ou seja, em casa tinham acesso a uma variedade maior de alimentos. Citam como exemplo o preparo da sopa. Na escola, dependiam do que os alunos traziam de casa para fazer, na maioria das vezes não havia carne para colocar e nem uma variedade maior de alimentos. Apontavam que a sopa ficava “mais caprichadinha” quando feita em casa.

Porque era bastante né, se aparecia lá 3, 4 batatinhas tinha que botar a cozinhar né, fazer o quê? Se era 1 cabeça de cebola também né. Em casa, a gente bota o que a gente quer [...] aquele tempo, coitadinhos, era uma sopinha na água bem

dizer né? Um arroz, uma verdurinha e sal e azeite. (Dona Chica, Merendeira, 2007).

Todas disseram que quem decidia o cardápio era a Diretora e o fato de alguém decidir por elas era melhor.

É porque se a gente não sabe, a diretora vem, ensina pra nós, eu acho até bom, diretora, ou a professora ou outra de fora, mesmo daquelas que ensinavam nós nos cursos. (Dona Sueli, Merendeira, 2007).

Com relação aos equipamentos, as entrevistadas se referem ao fogão à lenha, porém, no início da escola isolada desdobrada foi usado por pouco tempo fogareiro a querosene fornecido pelo município, como relata nossa merendeira:

Fogão a querosene de duas bocas, tipo dois fogareiros assim, botava em cima da mesa e botava querosene, a prefeitura levava o querosene em lata, então foi começado a querosene, a panela “empretecia” tudo, tinha que buscar água, morro abaixo, morro acima, aí aquele tempo a escola não tinha água. Era um pouco aqui num poço, aí depois o dono do poço pedia pra parar porque a água já estava torvando, pulava pra outro, era assim. Era [...] uns panelão bem grandão [...] duas dessas estrangeiras mesmo, de material grosso. (Dona Chica Merendeira, 2007).

Ah! Uma panela, uma panela bem grandona de alumínio, bem grandona, grandona mesmo. [...] Canecasde esmalte, o caneco e as colheres. O fogão à lenha e uma mesinha só pra botar os canecos e uma pia pra lavar as louças. (Dona Lúcia, Merendeira, 2007).

Quando questionadas sobre como aprenderam a preparar a merenda, se alguém ensinou, quem ensinou e como era avaliado por elas, foram apontadas duas situações: a primeira nos anos 60, quando quem ensinava a diluir o leite eram as diretoras, sendo a sopa um alimento que todas sabiam fazer, mesmo antes de serem merendeiras. A segunda situação é apontada por uma merendeira que iniciou a trabalhar em 1975, que participava de cursos promovidos pela Secretaria de Educação com outras merendeiras.

Neste período, já havia uma variedade maior de alimentos. Percebemos que na década de 60 o saber comum, informal, ou seja, as sopas, todas sabem fazer, era o conhecimento necessário para atuar como merendeira. Não havia um conhecimento técnico que confrontasse o conhecimento comum, no sentido de negá-lo, de sobrepujar, de exigir uma outra lógica de relação da merendeira com o fazer da merenda. Não foi preciso que alterassem suas práticas no seu processo de preparo do alimento. A mesma prática utilizada em casa podia ser

utilizada na escola. Quando a diretora explicava como diluir o leite, que não tinham em casa, para produzir um número X de canecas de leite, era percebido por elas como uma informação necessária, importante, facilitadora, algo que naturalmente fazia parte do processo.

Outra situação que aparece é que, mesmo na década de 70, quando se iniciam os cursos para merendeiras, também não ocorre o confronto de saberes.

Ensinavam como era pra preparar a comida. Até nós íamos nas escolas, e tinha uma escola e aquela escola era preparada só pras serventes aquele dia. Então, ia uma turma, umas dez, quinze e aí nós mesmo fazíamos a merenda ali junto com aquela que ensinava e ali nós comíamos aquela merenda que era feita pra depois nós sabermos fazer pros alunos. (Dona Sueli, Merendeira, 2007).

Pelo que nos é relatado pela merendeira e também por informante-chave, os cursos surgem para contribuir nas práticas, divulgar novas receitas. Neste período já existe uma “previsão orçamentária complementar à merenda” por parte do município, para aquisição de alimentos. Segundo informante-chave, os cursos contavam com a participação de nutricionistas das empresas próximas, extencionistas da ACARESC e, por vezes, convidavam alguma “mãe da região que cozinhasse bem, ia, ensinava a fazer pão [...] a gente aproveitava muito essas pessoas que sabiam [...]”. (Profª Mª Marlene, 2007).

Importante lembrar que este relato aponta o período de 1976 em diante. As entrevistadas avaliaram também que a chegada dos alimentos pré-prontos ou industrializados, com início na década de 70, facilitou seu trabalho. Aumentou a variedade e facilitou no preparo, já que executavam uma jornada de trabalho extensa e exaustiva. Avaliaremos esta questão no próximo item.

O que podemos observar foi que no início dos anos 60, nas escolas estudadas, a relação entre os saberes da merendeira e o oficial não gerou conflito. Também nos anos 70, se o saber técnico de Nutrição existia ou era apresentado nestes cursos, como citados por nossas entrevistadas, este saber não estava ali para se contrapor, ou pelo menos não havia o conflito estabelecido. Não ocorreu, conforme nossa expectativa, o relato de uma relação entre saberes conflituosa, do conhecimento técnico e do conhecimento popular. Para elas, as merendeiras, esta questão não era pertinente. Toda nova mudança era recebida como facilitadora do processo de trabalho, não houve o conflito. Não existia ou não apareceu uma imposição de padronização

das atividades, ou mesmo a execução de cardápios mais complexos. Todo novo conhecimento era bem vindo. Facilitava o dia a dia trabalhoso. O conflito não é explicitado na medida em que, na efetividade imediata, a mudança é facilitadora do dia a dia; no entanto, quando se contextualiza esta mudança na totalidade social, a perspectiva é de submissão ao modelo de mercado, na lógica da modernização.

Com relação à diferença entre a merenda industrial e do tipo caseira, o que observamos é que as mudanças nos alimentos ofertados ocorrem no início dos anos 70. Todas disseram que começaram a receber os produtos pré-prontos como apresentado no item anterior. Aqui nos deteremos a observar a percepção de nossas merendeiras quanto à diferença entre merenda industrial e tipo caseira e como foi aceita essa mudança.

Teve pra melhor né. Pra melhor porque a gente tinha a preocupação de ter que estar botando uma batatinha, uma cebolinha, e assim ali já vinha preparado a gente só desmanchava. Eu sei que 10 horas nós tínhamos que estar com a panela fervendo em cima, se era duas ou se era uma ou se era três [...]. (Dona Sueli, Merendeira, 2007).

Vinha arroz, vinha açúcar, vinha bolacha, vinha aquela farinha pra fazer angú, botar com leite. Vinha uns pacotes, que até hoje eles falam ainda naquele feijão. É um tipo dum feijão mas pronto, e a gente cozinhava aquele feijão e eles comiam aquele feijão, era gostoso. Isso, isso mesmo, é a gente botava um pouquinho daquele pré-preparado e botava um arroz pra não ficar muito salgado ou muito forte né [...]. (Dona Lúcia, Merendeira, 2007).

Conforme citado anteriormente por Coimbra (1981), os anos 70 seriam a etapa nacional do programa de merenda escolar. É neste momento que a indústria nacional de alimentação começa a aparecer no cenário do programa de forma mais efetiva. É preciso que se leve em conta também o fim da doação do leite em pó pelas agências americanas e o surgimento do INAN em 1972, que impulsiona esta área da indústria. A indústria nacional começa agora a apresentar o leite em pó;

O estado tinha o leite, leite aquele leite cor de rosinha. Vinha achocolatado, vinha às vezes farinha, vinha umas vitaminas misturadas devia ser tipo esse “sustagem”, acho que era, eram uns pós assim tipo achocolatado. (Profª Mª Marlene, 2007).

Castro (1985, p. 165), fazendo referência aos alimentos pré-prontos como formulados, levanta a discussão em seu texto intitulado Fubá, Formulados e Fundamentalista. O autor aponta que a polêmica se dá em saber se “as crianças devem comer fubá ou alimentos formulados? Talvez com

menos publicidade, mas com igual veemência parece caminhar esta discussão nos últimos anos”. Aponta que alimentos como “arroz, feijão, fubá e macarrão são considerados naturais” e os que resultam de “uma mescla de ingredientes de várias origens, são considerados formulados”. Em sua opinião;

A decisão de adotar os formulados ou os alimentos naturais tem polarizado as discussões nos grandes programas nacionais de suplementação alimentar: o Plano de Nutrição em Saúde PNS (do INAN), o Fundo de Apoio ao Estudante FAE (MEC) e o Programa de Complementação Alimentar PCA (da LBA). O INAN faz profissão de fé em torno dos alimentos naturais. A LBA opta pelos formulados com público fervor. O FAE utiliza ambos, mas de forma confusa e indecisa. (1985, p. 166).

O texto é de 1985, portanto, o autor se reporta às discussões do final dos anos 70 e início dos anos 80. Em Criciúma, de acordo com a fala da informante-chave, realmente eram utilizados os dois, formulados e naturais. Consideramos que a grande questão aqui está na fala das merendeiras quando colocam a rejeição das crianças pelos formulados e sua preferência pelas sopas. Ao mesmo tempo em que era bem aceito pelas merendeiras por facilitar a execução, elas também não gostavam do sabor, mesmo vindo mais tarde com corantes, os chamados “shakes”. O produto formulado que tinha maior aceitação das crianças era o feijão e, mesmo assim, era preciso que se misturasse a massa ou o arroz.

As decisões de consumo não são individuais, exceto nos seus detalhes. Aprende-se a comer, aprende-se a gostar através do grupo em que vivemos. O próprio conceito de paladar é culturalmente condicionado. [...] Não apenas aprendemos a comer por via de um processo de imitação social, mas também essa escolha adquire um sentido de rito, de intensificação. Comer é confirmar a nossa identificação com um grupo que aceitamos e que queremos que nos aceite. (CASTRO & PELIANO, 1985, p. 203).

Esta citação de Castro e Peliano nos chama a atenção para a criação de hábitos alimentares que não faziam parte de nossa cultura. Não só as crianças, mas as próprias merendeiras tinham dificuldades em aceitar o famoso “leite em pó” dos anos 60 e o “leite rosado” dos anos 70. Mesmo com a insistência das merendeiras, algumas resistiam.

Ah, mas aí nós dizíamos que vamos comer, que com fome a gente, não adianta que a gente não aprende né, vamos comer bastante. Tinha às vezes um enjoquinho que não queria comer né. Aí a gente tinha que incentivar né? Vamos comer que é boa e gostosa, (merenda) hoje tu comes uma colherinha, amanhã tu comes duas e vai, vai que tu aprendes. Eu dizia nada se faz por livre vontade, tudo é aprendido, comer é aprendido. Ele já dizia, eu não gosto disso, eu explicava para ele né, eu não gosto de uma determinada coisa por quê? Porque

nunca experimentou, bota na boca, não gostou hoje, não gostou muito, mas amanhã tu vais gostar. Vai comendo. Assim eles comiam, aprendiam a comer. E uma, que morava muito longe, às vezes tinham crianças que caminhavam 3 a 4 quilômetros para chegar até a escola [...] Eu pensava, não dá, como que esta criança vai aprender, e eu notava que a criança bem alimentada tinha um bom rendimento. (Profª Taide, 2007).

As crianças, de certa forma, apresentaram sua resistência que, podemos dizer, resistência a uma imposição, a um hábito alimentar que não era delas, daí a alegria em se reconhecer na sopa, no sopão. Viam as sopas como melhor que o leite. Estavam reconhecendo o seu hábito. Os equipamentos, a famosa “panela” representam a imposição de um novo hábito alimentar, digamos até imperialista. A escola, via merenda escolar, é a porta de entrada para atingir a sociedade, que é representada pelas crianças que, de certa forma, e à sua maneira, apresentaram resistência.

[...] aí entrou a outra merenda que é a merenda estadual né mas eu acho que daí uns 3, 4 anos pra frente não tenho lembrança. Aquela eles aceitavam bem, mas também sempre procuravam a sopa – Como é Dona Taide, hoje não vai ter aquela sopa boa? Mas a gente sempre dava, variava muito né [...]. Eu avaliava que a sopa e a verdura era muito melhor pras crianças do que o próprio leite, eles aceitavam muito mais. (Profª Taide, 2007).

É importante lembrar que se trata de uma determinada época, do início de uma Política Pública de abrangência nacional.

4.3. O processo de trabalho

Mas não é agindo apenas sobre o corpo dos indivíduos, degradando-lhes o tamanho, mirrando-lhes as carnes, roendo-lhes as vísceras e abrindo-lhes as chagas e buracos na pele, que a fome aniquila o homem. É também atuando sobre seu espírito, sobre sua estrutura mental, sobre sua conduta social. (JOSUÉ DE CASTRO)

Das entrevistadas que exerciam a função de merendeiras, o relato do trabalho pesado nos chamou a atenção. Faziam de tudo, desde preparar por três vezes a merenda, já que na escola reunida havia três turnos, até carpir e baixar o mato ao redor da escola.

É importante citar aqui um estudo que faz a associação entre trabalho materno remunerado e ganho de peso infantil, de Facchini (1995, p. 154). Apesar de ter sido realizado na década de 1980, reflete um ponto importante que merece ser abordado. Como aponta em seu livro, “a precariedade das condições nutricionais dos filhos sempre será uma forte razão para que as mães busquem o trabalho remunerado. Com isso, o papel materno se amplia, deixando de significar apenas cuidado e passando a significar também sustento”. Portanto, era um motivo a mais, já naquela época, para que essas mulheres merendeiras fossem em busca de um trabalho remunerado para garantir o sustento de seus filhos, mesmo que não possamos afirmar o ganho de peso deles, sabemos que sobreviveram.

Outro estudo que merece ser citado analisa os boletins produzidos para treinamento de merendeiras de 1956 a 1994 pelo Instituto de Nutrição Annes Dias (INAD) no município do Rio de Janeiro. Reproduziremos abaixo um parágrafo deste estudo em que Costa, Lima e Ribeiro (2002) citam outros autores na caracterização das merendeiras como sendo um grupo formado;

[...] basicamente por mulheres, mestiças e negras, com baixo nível de escolaridade, em precária situação social e exercendo, em muitos casos, o papel de chefe de família. No que se refere às suas condições de trabalho, a remuneração recebida pela função é baixa, o que determina uma qualidade de vida inferior e com baixas expectativas de melhoria; o número de funcionárias para realizar as tarefas determinadas é insuficiente, o que causa um desgaste físico muitas vezes superior ao suportável, atingindo a saúde dessas mulheres. Por outro lado, o trabalho é socialmente desvalorizado, por não exigir alto nível de escolaridade e qualificação [...] (COSTA, LIMA E RIBEIRO 2002, p. 536).

A indicação de contratação das merendeiras era feita geralmente pela diretora. Segundo relato das diretoras, buscava-se mulheres da comunidade. A indicação do partido político existia naquela época, porém, a indicação da diretora parecia ter mais força, principalmente quando as condições de vida da indicada fossem precárias. Uma de nossas entrevistadas foi contratada como merendeira somente para fazer a merenda em sua casa na década de 70, aliviando assim a carga de trabalho que a professora tinha. Sendo uma escola isolada, a professora exercia a função de professora, diretora, merendeira e servente. O município costumava contratar apenas para fazer a merenda moradoras próximas das escolas, aquelas escolas que não ofereciam

condições de fazer a merenda, que não tinham instalações, conforme relatado por uma de nossas informantes chave. Outra merendeira, como referido anteriormente, fazia a merenda em uma casa próxima à escola até a construção da cozinha e nossa outra merendeira realizava suas tarefas na escola. Todas disseram se submeter a um trabalho forçado, mesmo nossa entrevistada que exercia a função de professora e merendeira da escola isolada. Estas mulheres visavam sustentar a família por vários motivos: uma delas abandonada pelo marido, com 5 filhos para garantir o sustento; outra, com o marido doente sem poder trabalhar e mesmo as que tinham no companheiro o apoio, a prole era grande e era difícil sustentar a todos. Necessitavam do emprego a ponto de se submeterem a um trabalho forçado, tanto que uma de nossas entrevistadas se aposentou por invalidez devido ao esforço físico. Neste último caso particular cabe informar que a merendeira referiu trabalhar desde seus nove anos de idade, conforme aponta em sua fala:

Aprendi a fazer meu nome, tudo, não sabia nada. Desde 9 anos já trabalho assim em negócio de carvão. (...) É, nós trabalhávamos no carvão, é, desde os 9 anos a gente já escolhia carvão. É assim, na rua né. Os mineiros traziam debaixo do chão e nós fazíamos na rua né. Assim toda vida. (Dona Chica, Merendeira, 2007).

Situação que é demonstrada por Carola (2002), ao se referir ao trabalho infantil neste mesmo período, nas minas de carvão.

A escola isolada tinha apenas um turno, porém diante da demanda de trabalho a Professora que acumulava função de Diretora, Merendeira e Servente ficava praticamente todo dia na escola. Tinham que carpir a escola, preparar e cuidar da horta da escola ou comunitária, preparar a esterqueira (apenas a escola isolada a referiu), limpar toda escola, buscar água no poço, não havia energia elétrica. Carregava aquela panela de 40 litros “pra cima e pra baixo”, quando não eram as crianças que carregavam. Uma das merendeiras entrevistadas, como referido anteriormente se aposentou por invalidez após 9 anos de serviço. Realizou 14 cirurgias, incluindo coluna e braços devido ao peso das panelas. Outra também ficou afastada por dois anos por “problema nos nervos”. Tinham uma responsabilidade muito grande, ou se sentiam responsáveis, pois delas dependia a alimentação das crianças. Geralmente chegavam muito mais cedo para pegar água no poço e colocar para aquecer, pois na escola reunida, já tinha recreio às 09:00 horas da manhã.

Só a gente, não era só merenda, era limpeza era tudo, era carpir na volta da escola, era lavar a sala, era uma coisa era outra, a gente trabalhava igual a um escravo. [...] tinha que carpir na volta, mas era o mato porque, se não, entrava pra dentro né. (Dona Chica, Merendeira, 2007).

E ali nós limpávamos, não tinha banheiro... Era uma patente. [a Diretora dizia:] – limpa o caminho dela, tira todos os papéis, varre até lá, limpa, lava a patente todo dia. Tá, eu fazia, e limpava o pátio, tinha espinheiro ali oh, na frente [...] deixava por nossa conta. Aí nós vínhamos cortar mato, a prefeitura não vinha cortar em redor, era por conta das serventes, então quando sobrava tempo.....quantas vez eu levei o machado daqui pra cortar os pés de espinho que tinham, que já estavam, pegando a parte da escola, aí eu cortava os espinheiros com o machado daqui que eu levava. Naquele tempo, era pra tudo nós. (Dona Sueli, Merendeira, 2007).

[...] Olha eu fazia assim, eu ia bem cedo porque tinha três turnos. [...] eram 14 professora e 15 [com] auxiliadora de diretora, ... já sei de tudo tinha três turnos, então cinco horas da manhã eu já tinha que ir pra lá pra fazer merenda pra três turmas de alunos, era fogão a lenha, água era puxada, não tinha energia, nem nada.... [...] e fazia a merenda, mas a merenda vinha só leite naquela época... [...] Era leite em pó, e tinha que desmanchar, ferver pra depois botar a tomar. Só leite [...] de soja, ... até era difícil porque eu era sozinha né, e tinha que ir cedo e quando terminava já era pedaço da noite, eu fazia o que eu podia fazer, eu tinha que limpar, lavar, carpir, plantar..... ainda pra... ter alguma coisas, se eu plantava assim [...] tinha pra depois botar na sopa também [...] Hoje, eu quando penso na escola, eu penso assim, “não fui eu que trabalhei”, eu fico tão admirada hoje por que eu trabalhei tanto, tudo e hoje é tudo tão fácil, eu pensei assim, ah não, eu estou viva ainda não acredito, eu trabalhei tanto. Era só porque eu tinha saúde..... (Dona Lúcia, Merendeira, 2007).

Aí a gente passava aquele tanto de matéria, explicava e ia na cozinha picava cebola, fazia as coisas, botava na panela ai pra dentro da sala fazia tudo de novo, fazia o que tinha pra fazer e mandava um lá, vai lá dar uma mexidinha no fogo, porque era fogão de lenha né. [...] era uma época tão difícil, tu vê né, a gente ia daqui, ontem eu estava lembrando, agora tem ônibus pro São João saindo lá do terminal. Eu estava falando com o motorista que vem pro São João e eu perguntei quais os horários e digo pro rapaz, - se tu soubesses que eu já dei aula nesta escolinha desde 65 pra cá. Até me aposentar não tinha ônibus e eu vinha muitas vezes à reunião de a pé de lá pra cá. (Profª Taide, 2007).

Nestes relatos, as entrevistadas nos apresentam suas dificuldades enquanto trabalhadoras. Mas que trabalhadoras são essas? Sua função ainda não era reconhecida, eram contratadas no município ainda como serventes. Pode-se observar nas falas das entrevistadas que, por vezes, se apresentam como serventes e por vezes como merendeiras, apenas com exceção de Dona Vitória, que na década de 70 foi contratada como merendeira para realizar a merenda em sua própria casa. Ainda hoje são profissionais invisíveis das escolas, participam do espaço educacional, mas provavelmente não têm acesso à própria educação, assim como não tinham visto que a maioria tinha apenas o primeiro ou segundo ano primário daquele período. Diante de tantas

responsabilidades no ambiente de trabalho e no ambiente doméstico, a mulher demonstra suportar o trabalho forçado para garantir o sustento dos filhos desde aquela época. Isto pode nos fazer supor que não é por acaso que os programas de benefícios sociais hoje são preferencialmente colocados no nome da mãe da criança, como no caso da Bolsa Família.

Este item nos apresenta as experiências vividas enquanto sacrifício. Um dos lados de maior dificuldade no exercício de sua função. Todas se referiram a estas dificuldades, umas de forma mais dolorosa, outras como sendo um grande esforço. Provavelmente estas fossem sentidas ou vividas da mesma forma em todas as escolas porque na época ainda não havia energia elétrica, nem água na maioria das escolas. E, mesmo assim, apesar de todas as dificuldades, elas sobreviveram e garantiram o sustento de seus filhos, podendo hoje nos exibir satisfeitas as fotos de seus netos. O que se percebe é que mesmo um cotidiano pesado também traz suas alegrias. Carola (2002) também apresenta suas trabalhadoras mineiras com suas alegrias, cantorias em meio ao trabalho pesado. Este parece ter sido o cotidiano de nossas merendeiras na relação sofrida do trabalho, porém no próximo item apresentamos suas mais valiosas alegrias.

4.4. O brilho no olhar.

Era mais que a simples vontade de experimentá-lo. Era a certeza de que existe uma fome na alma que também se alimenta da imaginação, do encantamento, do brilho no olhar. (ALCANTARA).

Essas mulheres nos apresentaram suas experiências, seus aspectos negativos (suas dores, cansaços) e seus aspectos positivos, a alegria, o brilho no olhar de saber que o que fazem é apreciado por vários, e anos depois são reconhecidas nas ruas por seus alunos, hoje adultos e que as obrigam a puxar

da memória as “carinhas” de quando eram crianças. Não os reconhecem enquanto adultos. Guardam-nos como crianças que eram.

O texto de Ângela Vieira de Alcântara em “Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem?” (2001, p. 88), nos traz uma reflexão importante sobre a memória. A autora nos diz que as “imagens são detonadoras de emoções” e mais do que isso, “têm poder de despertar a memória das experiências acumuladas dentro de nós trazendo a tona o registro de lugares e de tempos já vistos e vividos”.

Gostavam da Merenda? Gostavam, até hoje que elas me encontram, alguém.... porque a gente já esta esquecido né, elas vêem a gente na rua, eram mais novo né, há Dona Lúcia, onde a Sra vai, a Sra fazia sopa pra nos, eu digo – Quem é você? (Dona Lúcia, Merendeira, 2007).

Nesta fala a merendeira se refere à sopa e às comidas “diferentes” que ela fazia com os produtos que os alunos traziam. Não estavam se referindo ao leite em pó. Diante a conjuntura vivida é preciso apontar neste “espaço escolar” outro processo educativo, que não aquele entre quatro paredes da sala de aula, mas um processo educativo paralelo pelos corredores, cozinhas, entre os muros desta mesma escola. Viajar pelos cheiros e sabores daquelas cozinhas e perceber que nem só de pão vive o homem e foi no brilho daqueles olhares que alimentamos nossa alma durante esta pesquisa.

Olha até, eu sinto até hoje o cheirinho da sopa, do sopão, daquela couve, fervendo os ossos, ai como era bonito de ver aquilo, o feijão, ervilha, agora que tô me lembrando que também ervilha né, e o grão de bico aquilo que ninguém conhecia, não sabia nem cozinhar. [...] Ai, mas é legal reviver né, 77 (1977), 30 anos né? Eu estou com 60, eu tinha 30, ai Jesus! (Profª Mª Marlene, 2007).

Nossas entrevistadas foram provocadas por essas imagens na busca de seus vários sentidos e suas possíveis intenções. E esta busca, esta provocação na memória destas mulheres trazia a esperança de “descobrir o que ficou encoberto”, num período em que tínhamos a história oficial e agora temos a história contada por elas. Garcia (2000, p.15) nos auxilia neste sentido quando nos diz que “ao longo do tempo, nossos sentidos foram ‘educados’ para só ver, ouvir, sentir e reconhecer aquilo que fazia sentido para os dominadores e detentores do poder”. E mais, nos diz que “não aprendemos

a reconhecer as dobras e menos ainda aprendemos a desdobrá-las, descobrindo o que está encoberto”.

Neste trabalho fomos às provocadoras, as estimuladoras em busca de elementos detonadores da memória destas mulheres, “há que dar-lhes a volta” como fala Saramago em Janelas da Alma;

Nunca me esqueci da visão que tive da coroa do Camarote Real, no Teatro em Lisboa. De longe, uma maravilha. Quando olhei por debaixo, repleta de sujeira, teias de aranha... e logo aprendi: Para conhecer as coisas por inteiro, há que dar-lhes a volta. (SARAMAGO, 2001).

Foi esta volta que tentamos dar durante esta pesquisa, porque o que estava aparente, ou seja, a história oficial, já tínhamos, faltava “dar a volta” e “descobrir”, apresentar um novo olhar contado por outros atores, por outras vozes.

Em outros momentos estes relatos nos apresentam toda sua emoção. Com um texto de Selma Ferro dos Santos em “Memórias, histórias de vida, imagens...” conseguimos entender melhor a situação vivida;

Ouvir os relatos de histórias de vida, dar vida às imagens intrinsecamente ligadas aos fatos e projetadas em cada alteração de voz, faz com que as emoções despertadas no entrevistado pela rememoração de sua vida sejam fortemente partilhadas com o seu interlocutor, permitindo-lhe aproximar-se das questões tratadas com uma nova sensibilidade. É instigante estabelecer uma interação entre a experiência pessoal e o fio histórico dos acontecimentos: (SANTOS, 2001, p.61)

A autora nos diz também que tais depoimentos fazem surgir os acontecimentos, nos permitindo contextualizar as escolhas, dando “novas cores aos perfis dos personagens”. Citando Gomes (1988, p.15) “é sabido que a memória é seletiva, tanto consciente como inconscientemente. O silêncio também significa e é preciso respeitá-lo”. Como veremos na próxima fala de uma de nossas diretoras da escola Estadual, que se emociona ao lembrar a miséria vivida por seus alunos no período, nos fazendo cúmplices dessa experiência pessoal que viveu:

[...] nem todas as crianças, isso no período da manhã, nem todas, coitadinhas, muitas vezes não tomavam café em casa. Na época não era como hoje. Hoje eu acho que é bem diferente, mudou completamente, mudou muito.....[se fez um longo silêncio, ela se emocionou um pouco, decidi introduzir outro assunto] (Diretora Elzira, 2007).

Quando estimulamos a memória destas mulheres, surgiram vivências comunitárias, a relação com a comunidade em que trabalhavam, como afirma Santos (2001, p.62), essas “vivências familiares e de escola, das atividades profissionais, culturais, políticas, religiosas, afetivas, que entrelaçam e enternecem” a realidade. Ouvimos o envolvimento com a comunidade na busca da água do poço, na colaboração dos alimentos para a execução das sopas, o “baile” para arrecadar dinheiro para comprar um armário para a cozinha, umas das diretoras comentou que em determinado período não se podia falar em política. Segundo a autora, “visitar a memória de um entrevistado é andar por espaços-tempos diversos que se relacionam e se comunicam através de uma lógica que nem sempre compreendemos”.

A memória do indivíduo depende não apenas de si mesmo, porém de seu relacionamento com os vários grupos sociais dos quais participou/participa: família, escola, igreja, classe social, grupo profissional – grupos com os quais conviveu ou que são de referência para o indivíduo. [...] Nossas lembranças emergem quando são provocadas por outros ou por determinada situação presente. (SANTOS, 2001, p. 64).

Outra questão importante que a autora trabalha é o fato de que “quando compartilhamos com o outro suas memórias, temos a sensação de presenciar os fatos”. Fato até curioso, mas as entrevistadas falaram tanto da “panela” que tentamos localizar, ver se em alguma escola ainda existia. Não encontramos nenhuma, mas compartilhando estas memórias conseguimos hoje ter uma imagem da panela em nossas memórias. Vemos a panela com base em como nos foi referida.

Para finalizar, acreditamos que este parágrafo de Santos capta o sentido que buscamos apresentar neste item, mesmo que a autora se refira aos professores, entendemos ser possível comparar a nossas entrevistadas merendeiras, diretoras, professoras e informante-chave, já que a intenção é “alimentar o aluno” e por meio do preparo dos alimentos apresentar sua “arte”.

As fotografias não falam com tal intensidade, não apresentam cores tão fortes. Todavia, ao fitarmos o brilho nos olhos de cada uma delas e, em seus rostos, o sorriso que viaja no tempo e busca, no ontem, as mesmas imagens que, no aqui e agora, ainda as fazem profissionais apaixonadas pelo seu ofício, pelos seus alunos e suas artes, sentimos que o imaginário e a memória muitas vezes não se separam na tentativa de eternizar momentos e sentimentos que tanto tem a ver com a constituição idêntica dessas pessoas/profissionais. (SANTOS, 2001, p69-70).

Na seqüência apresentamos as falas que fazem parte deste reconhecimento por parte de seus ex-alunos ou ex-comensais;

A gente vai ficando velha e vai ficando esquecida, e eles passam pela gente e lembram né, a gente marca por tudo que ele fez. Ontem foi um Psicólogo batendo papo lá no terminal até a hora dele sair para viajar, depois outro dia fui lá à Receita Federal e encontrei com a Divina e ficamos, digo – Ai Divina chega de bater papo de relembrar o tempo passado. – Ai ,não Dona Taidê, coisa mais boa, queria era que a Sra estivesse era um dia que nos estávamos todos reunidos lembrando a sopa....(...) E aquele motorista ontem eu nem me lembrava mais que ele tinha sido meu aluno. (Profª Taide, 2007)

Quantas vezes eu encontro aluno meu, eu nem conheço mais, eles vem e falam – Ah, Dona Elzira, isso e aquilo. Eu digo – Tu, quem é meu filho? – Ai, a Senhora me ensinou a fazer o meu “A” naquele tempo.....a Senhora me ensinou a fazer o “P” naquele tempo.... Eles vão dizendo tudo....Eu digo –Ai, meu querido A Dona Elzira esqueceu....vocês agora são homens ou mulheres, eu já sou velha. Eles dizem –Não Dona Elzira, a Senhora é a mesma. Dizem pra mim que sou a mesma, digo – Coitadinho eu tenho oitenta e poucos anos queridos, não é assim..... (Diretora Elzira, 2007).

Com estas memórias esperamos ser possível uma nova leitura, um novo olhar sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar, ou simplesmente Merenda Escolar, como conhecido na época. Ou, ao menos, acrescentar ao discurso oficial os significados vividos pelas merendeiras, sujeitos principais deste programa. Significados que nos remetem a contradições próprias do vivido, um misto de sacrifício/prazer, tristeza/alegria, dominações e trocas.

[...] cuidei um pouquinho da creche e de servente da creche também, aí quando a professora ia tomar o cafezinho dela, o lanchinho dela, elas deixavam comigo e eu ficava na sala, aí eu ficava na sala naquelas cadeiras pitininhas, que ultimamente agora quando eu me aposentei, assim pertinho de eu me aposentar. Aí eu sentava numa cadeirinha daquelas e quando eu sentava tinha três, quatro que pulava no meu pescoço e cada um queria ficar junto comigo, era um nas costas era outro no pescoço, era outro que queria pegar minha mão, outro que queria sentar no meu colo. Eu ficava assim florida de crianças. Ah, eu tinha um prazer com aquilo, gostava que minha nossa!. (Dona Chica, Merendeira, 2007).

No fundo era até muito bom, porque era uma coisa que a gente fazia com amor. Eu acho que tudo que é feito com amor tem a sua valia. (Profª Taide, 2007).

CONCLUSÃO

Buscamos, ao longo deste texto, compreender como ocorreu o processo de troca de saberes junto aos atores envolvidos, como conseqüência das mudanças ocorridas nas políticas da merenda escolar durante o período dos anos 60 e 70 do século XX, em Criciúma, SC. Apesar de a pesquisa ter se proposto a investigar vozes diferentes, merendeiras, diretoras e escolas diferentes não constatamos diferenças. O conflito não se configurou nem por categoria nem por escola. Porém por serem perguntas abertas estas diferenças podem ter ficado descobertas. O que encontramos foi um discurso homogêneo ao longo das entrevistas.

Investigar as políticas públicas educacionais, tendências pedagógicas e o surgimento das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no período não é algo novo. Encontramos em vasto material bibliográfico estes assuntos em suas áreas correspondentes. Saberes separados, cada um na sua área, cada um com suas especificidades. Nossa proposta foi unir estes saberes para uma melhor leitura, uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo. Em nosso entendimento, somente com esta aproximação o processo modernizador da sociedade se faria mais evidente, no que tange à problemática da merenda escolar. E, desta forma, juntamos os saberes, as áreas, os discursos, e este processo se tornou mais evidente. A realidade, “a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem” (KOSIK, 1976). Como afirmou Saramago, “é preciso dar-lhes a volta”. Foi preciso mais. Foi preciso buscar outros olhares, outros atores, outras vozes. Aproximar as áreas, os saberes ditos “oficiais”, das políticas e tendências educacionais e das políticas de alimentação, mais especificamente a merenda escolar e os saberes ditos “populares”. Atores que vivenciaram e colocaram em prática o Programa de Merenda Escolar. Que colocaram em prática o conhecimento científico pensado, estudado, planejado e implantado. Essas que foram as responsáveis por “iniciar e tocar em frente” a proposta de merenda escolar em Criciúma. E, devido a sua importância na implementação destas práticas, deveriam ter sido ouvidas. Esta foi nossa

intenção, este foi nosso compromisso, dar vozes a sujeitos que ficaram à margem.

Não queremos assumir postura de críticos do processo modernizador enquanto adequação de tecnologias, mas sim de colocar em questão o seu caráter dominador e explorador. O que apontamos e buscamos nas referências, documentos e entrevistas é a utilização de saberes para manutenção da dominação, da dependência.

O Programa de Merenda Escolar, de 1955, surge em meio ao projeto modernizador do país, caracterizado pelo atrelamento internacional imperialista, concretizado tanto nas políticas educacionais como alimentares. Na educação, a tendência tecnicista desponta, com seu “aprender a fazer”, marginalizando os saberes que “não sabem fazer” no novo padrão moderno.

As Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, dentre elas o Programa de Merenda Escolar, surgem como medidas compensatórias – de abrandar a fome do povo – em meio a uma educação também compensatória – de oferecer uma educação ao povo, sem se modificar a estrutura social, mas sim, para inseri-lo na estrutura produtiva. Nesta trajetória, percebemos que as merendeiras, ao seu modo, tinham claro o objetivo da merenda escolar. Todas sabiam que era para abrandar a fome das crianças. Nesta trajetória, percebemos que as merendeiras – sem situarem a merenda escolar neste contexto, o papel que ela cumpria – sabiam que a merenda tinha como objetivo abrandar a fome das crianças.

A implantação do Programa de Merenda Escolar foi lenta em Criciúma, o processo de mudança no padrão surge em meio aos anos 70. Se na década de 1960 o padrão da merenda ainda é o caseiro, na década de 1970 inicia-se de forma mais agressiva a entrada dos produtos industrializados.

A vivência de uma relação de imposição de um saber, propriamente dita, não ocorreu. As merendeiras podiam usar de sua criatividade para adaptar suas práticas a um programa que dava seus primeiros passos rumo a uma Política Pública de Alimentação e Nutrição mais efetiva.

Mas, ao mesmo tempo em que podiam usar de sua criatividade, não tinham claro como ocorria à distribuição da merenda, qual era o fluxo, de onde vinham os alimentos. Estavam isoladas do processo, e este isolamento é característico de uma sociedade alienada que reproduz a desinformação, e que

impede a percepção do próprio processo educativo de seu ambiente de trabalho. E reflete sua prática despolitizada. Paulo Freire, em Educação e Mudança, nos apresenta a sociedade alienada como:

A sociedade alienada não se conhece a si mesma, é imatura, tem comportamento exemplarista, trata de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros. Os dirigentes solucionam os problemas com fórmulas que deram resultado no estrangeiro. Fazem importação de problemas e soluções. Não conhecem a realidade nativa (FREIRE, 1980, p.19).

O Programa de Merenda Escolar foi implantado com seu principal produto, o leite em pó, importado e introduzido de forma imposta, dominante. Não se levou em conta o hábito alimentar de cada região, se seria ou não aceito. Os “diagnósticos estrangeiros” apontaram a fome e trouxeram junto seu “remédio”. Mas, ao mesmo tempo, o movimento contraditório permite ações criativas: apesar de poucos recursos, as alternativas surgiam através das “sopas”. Pelo menos nos anos 1960, as merendeiras puderam trabalhar o seu conhecimento popular, o seu fazer com as sopas. E o dilema está posto: “leite em pó versus sopa”.

No entanto, a entrada de produtos industrializados na merenda escolar, exigindo outro saber, não é percebida pelas merendeiras como dominação, e sim como facilitadora em seu trabalho. Neste sentido, não foi vivida a relação de uma imposição de saberes. Houve a entrada bem aceita de um outro padrão alimentar por parte das merendeiras, apesar de haver resistência por parte das crianças, que preferiam a sopa caseira. A merendeira vai aceitando esta mudança, convivendo bem com os resquícios da merenda caseira, que dependia de seu saber cotidiano, e também convivendo bem com a industrializada, mesmo necessitando aprender como preparar este novo tipo de alimento. O que observamos é um movimento dialético entre o macro e o micro. Na visão macro das políticas, se percebe a dominação, porém, no movimento micro, esta não é percebida “na ponta”, ocorre uma entrada do “padrão oficial” sem problematizações. O “novo alimento” é concebido como facilitador, como um processo natural.

O que podemos observar é que o processo modernizador articula a educação e as Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição – e também outras

instâncias sociais - norteado por orientação externa. E, no nosso caso, esta modernização é aceita sem problematizações.

Pode-se explicar esta totalidade pelo conceito de alienação? Sem dúvida sim, ao nível macro. Ao nível micro, a realidade aparece como mais contraditória, ainda que no macro o movimento também não seja linear, e procuramos apontar as vozes dissidentes do movimento modernizador. Mas na vida cotidiana, estas contradições se fazem mais claras. Apesar de uma mudança no padrão da merenda, da entrada de alimentos cujo preparo deveria ser aprendido, dos cursos dos quais participavam para fazer a merenda, as protagonistas do processo, as merendeiras, viviam tudo isto como algo inserido em suas vidas, algo que veio para facilitar sua jornada de trabalho. E assim, iam aproveitando o que sabiam e inovando o que lhes era ensinado. Sem problemas. Sem sentimentos de desqualificação.

O padrão nacional mudando, a sociedade se modernizando, a merenda se industrializando. A merendeira ainda usando de seu saber quando podia, e também aceitando bem a mudança que facilitava seu trabalho. Será que um dia veriam a imposição que ocorreu? Será que algum dia, em algum lugar, se localizarão em meio a um movimento homogeneizador? Será que seus saberes cotidianos frearam, de alguma forma, a velocidade desta homogeneização? Será que o “local”, com suas heterogeneidades, dialogou e modificou, algum dia, por algum momento, “o turbilhão modernizador”? Até que ponto as “insignificâncias” do vivido localmente, podem, de alguma forma, modificar o significativo movimento totalizante? Talvez estas possam ser questões a serem perseguidas em outros estudos, tanto próprios, como de outros pesquisadores.

Dar voz às merendeiras possibilitou ver a totalidade de outra forma. Fazendo mais ou menos sentido a nível totalizante, no cotidiano estas vozes se fizeram como contrapontos e continuidades de uma política, ainda que fossem inseridas – mas talvez não “absorvidas” – por ela. Mas a realidade não é só totalizante. E, por isto mesmo, passível de rupturas. Rupturas que na merenda escolar não se deram, por não haverem sido problematizadas. Mas problematizar é sempre possível, justamente porque o cotidiano pode ser apreendido por seus poros – e não sendo, jamais, uma placa impermeável.

REFERÊNCIAS

1. ACARESC, Associação de crédito e assistência rural de Santa Catarina. **Consumo e hábitos alimentares do meio rural catarinense**. Gráfica ACARESC, Florianópolis, SC, 1972.
2. ALCÂNTARA, Â. V. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem? In ALVES, Nilda & SGARBI, Paulo (Orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 87-98.
3. ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
4. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
5. BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In **Obras Escolhidas** v.1, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.
6. BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
7. BOAS NOVA JR., Francisco de Paula. **Problemas médico-sociais da indústria carbonífera Sul-Catarinense**. Ministério da Agricultura, Boletim nº. 95, 1953.
8. CALIL, Ricardo; AGUIAR, Jeanice. **Nutrição e administração nos serviços de alimentação escolar**. São Paulo: Marco Markovitch, 1999.
9. CAROLA, Carlos Renato. **Dos subterrâneos da história: as trabalhadoras nas Minas de Carvão de Santa Catarina (1937-1964)**. Florianópolis: UFSC, 2002.
10. CASTRO, C.M. Fubá, formulados e fundamentalistas. In: CASTRO, C.M., COIMBRA, M. (Org.). **O problema alimentar no Brasil**. São Paulo: UNICAMP, 1985. p.165-194.
11. CASTRO, C.M., PELIANO, A.M. Novos alimentos, velhos hábitos e o espaço para ações educativas. In: CASTRO, C.M., COIMBRA, M. (Org.). **O problema alimentar no Brasil**. São Paulo : UNICAMP, 1985. p.195-213.
12. CASTRO, Josué. **Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1980.

13. COIMBRA, M. **A alimentação escolar no Brasil:** Política e instituição. Brasília: MEC, 1981.
14. COIMBRA, M. Dois modelos de intervenção nutricional no Brasil: PNS e PROAB. In: CASTRO, C.M., COIMBRA, M. (Org.). **O problema alimentar no Brasil.** São Paulo : UNICAMP, 1985. p.71-149.
15. COSTA, E. Q.; LIMA, E. S.; RIBEIRO, V. M. B.: O treinamento de merendeiras: análise do material instrucional do Instituto de Nutrição Annes Dias – Rio de Janeiro (1956-94). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos.** Vol. 9(3): 535-60, 2002.
16. DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 2003.
17. DUTRA DE OLIVEIRA, J.E., CUNHA, S.F.C., MARCHINI, J.S. **A desnutrição dos pobres e dos ricos:** dados sobre a alimentação no Brasil. São Paulo: Sarvier, 1996.
18. ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
19. FACCHINI, Luiz Augusto. **Trabalho materno e ganho de peso infantil.** Pelotas, RS: UFPEL, 1995.
20. FAGNANI, Eduardo. Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964-1992. **Economia e Sociedade.** Campinas, nº. (8): 183-238, jun. 1997.
21. _____. Ajuste econômico e financeiro da política social brasileira: notas sobre o período 1993-1998. **Economia e Sociedade.** Campinas, nº. (13): 155-178, dez., 1999.
22. FIORI, José Luiz, MEDEIROS, Carlos. **Polarização mundial e crescimento.** Petrópolis: Vozes, 2001.
23. FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
24. _____. Microfísica do poder. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
25. FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
26. _____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
27. _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

28. GEORGE, Susan. **O Mercado da Fome**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
29. GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
30. GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
31. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
32. GIL, M. Fátima. Recursos Humanos em Nutrição no Brasil – Nutricionistas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 2(4):561-569, 1986.
33. GOLDENBERG, P. **Repensando a desnutrição como questão social**. São Paulo: Cortez, 1989.
34. GOULARTI FILHO, Alcides. **A formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.
35. GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. São Paulo: UNICAMP, 1998.
36. INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA. **EFA 2000 Educação para Todos: avaliação do ano 2000, informe nacional, Brasil / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: O Instituto, 1999. 128 p.
37. INSTITUTO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO. **Programa Nacional de Alimentação e Nutrição – PRONAN – Brasília, 1976**.
38. IUNES, R.F. Mudanças em condicionantes da saúde: Mudanças no cenário econômico. In: MONTEIRO, C. A. (Org.). **Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e de suas doenças**. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO/NUPENS-USP; 1995. p. 33-59.
39. JANELAS DA ALMA. Direção: João Jardim & Walter Carvalho. Roteiro : João Jardim. Direção de fotografia: Walter Carvalho. Montagem: Karen Harley e João Jardim. Gênero: Documentário, (Brasil), 2002, 73 minutos. Filme.
40. L'ABBATE, S. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil. I Período de 1940 a 1964. **Revista de Nutrição**. 1988; 1(2):87–138.
41. L'ABBATE, S. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil. II A partir dos anos setentas. **Revista de Nutrição**. 1989; 2(1):07–54.

42. LEFÈVRE, Fernando. **O medicamento como mercadoria simbólica**. São Paulo: Cortez, 1990.
43. LENIN, Vladimir. A sociedade de classes e o Estado. In: FERNANDES, Florestan. **Lênin**. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
44. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação, abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
45. MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação 1963-1990**. São Paulo: UNESP, 2004.
46. MAZZILLI, Rosa Nilda. A merenda no dia alimentar de crianças matriculadas em Centros de Educação e Alimentação do pré-escolar. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, 21(4): 317-25, 1987.
47. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
48. MONTEIRO, C. A. (Org.). **Velhos e novos males da saúde no Brasil: A evolução do país e de suas doenças**. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO/NUPENS-USP; 1995.
49. MOREIRA, Janine. **A perspectiva do agricultor frente ao modelo modernizador: o caso dos produtores de leite de Presidente Getúlio/SC**. 1994. 250 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Florianópolis: UFSC.
50. MOREIRA, Janine. **La dimensión educativa de la Extención Rural em el contexto de la Agroecología: las relaciones entre los saberes tradicional y moderno**. 1999. 412 f. Tesis (doctoral en Psicopedagogía). España, Universidad de Córdoba.
51. MOYSES, M.A.A., COLLARES, C.A.L. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto**, Brasília, v.15, n.67, p.33-56, 1995.
52. OHLWELER, Otto Alcides. **Evolução sócio-econômica do Brasil: do descobrimento à Nova República**. Porto Alegre: Tchê, 1986.
53. OMETTO, A. M. H.; FURTUOSO, M. C. O.; SILVA, M. V. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. **Revista de Saúde Pública** v.29 n.5, p. 403-414 São Paulo, 1995.

54. PELIANO, A.M., CASTRO, C.M., MARTINE, G., GARCIA, R.C. O problema alimentar brasileiro: situação atual, perspectivas e propostas de políticas. In: CASTRO, C.M., COIMBRA, M. (Org.). **O problema alimentar no Brasil**. São Paulo : UNICAMP, 1985. p.15-43.
55. RABELO, G; LOURENÇO, L; COSTA, M. de O. **A Escola na Colina: Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz (1905 - 2002)**. Criciúma: UNESC, 2003.
56. ROUQUAYROL, M. Z. **Epidemiologia e saúde**. Rio de Janeiro: Medsi, 1993.
57. SANTOS, S. F. Memórias, histórias de vida, imagens... , In ALVES, Nilda & SGARBI, Paulo (Orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 59-72.
58. SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-critica e a educação escolar. In: BERNARDO, M.V.C., org. **Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo: UNESP, 1989. p.23-34.
59. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5.
60. SOUZA, Maria Inez Salgado. Política educacional e ajuda externa. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, 50/51, 1992.
61. TAKAGI M, SILVA JG, BELIK W. **Políticas de Combate à fome no Brasil. São Paulo em Perspectiva**, 15(4) 2001.
62. TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
63. VASCONCELOS, Francisco Assis Guedes. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Rev, Nutr.**, Campinas, 15(2):127-138, 2002.
64. VASCONCELOS, Francisco Assis Guedes. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Rev, Nutr.**, 2005; 18(4):439-457.
65. [www.fnde.gov.br/alimentacao escolar](http://www.fnde.gov.br/alimentacao_escolar). Acesso em 13 de novembro de 2005.
66. <http://www.josuedecastro.com.br/port/fome.html> acesso em 20/02/2007.
67. <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisa/fecundidade.html> acesso em 05/09/2007.

APÊNDICE 1

ROTEIROS PARA ENTREVISTAS:

MERENDEIRAS:

IDENTIFICAÇÃO:

- Nome:
- Idade:
- Quanto tempo trabalhou como merendeira (intervalo de anos):
- Quanto tempo trabalhou naquela escola:
- Escolarização na época:

TRAJETÓRIA:

- Quem chamou ela para trabalhar na escola?
- Como ela chegou até lá, como foi para naquele local?
- Como era a cozinha, quais equipamentos tinha?
- Que merenda ou alimentos eram servidos?
- Onde era servida a merenda para as crianças (local) e onde as crianças comiam (utensílios)?
- O que ela conversava, falava com as crianças?
- Como ela oferecia a merenda?
- Como as crianças chamavam ela (de merendeira ou servente)?
- Se o que ela cozinhava na escola era igual ao que cozinhava em casa, se tinha diferença no modo de fazer e nos alimentos? Porque (se havia diferença)? Quem decidia e como avaliava?
- De onde vinham os alimentos?
- Quem trazia os alimentos?
- Alguém ensinou como preparar a merenda? Quem? Como ela avaliava isto?
- Houve mudança no padrão de merenda neste período? Como avalia?
- Se houve mudança, como foi o processo? Como avalia?
- Qual a importância ou papel da merenda escolar?

Saber se tem algum documento ou foto daquele período.

INFORMANTES- CHAVE:

IDENTIFICAÇÃO:

- Nome:
- Idade:
- Qual função exercia na década de sessenta?
- Como se distribuíam as escolas naquela época?
- Qual o tramite ou caminho da Merenda Escolar na época?
- Quem realizava a distribuição/
- Como eram contratadas as merendeiras no período? Era exigido alguma escolarização?
- Sabe que merenda ou alimentos eram servidos?
- Quem era o responsável pela Merenda Escolar no período?
- De onde vinham os alimentos?
- Quem trazia os alimentos?
- Alguém ensinou como preparar a merenda para as merendeiras? Quem?

- Houve mudança no padrão de merenda neste período? Como avalia?
- Se houve mudança, como foi o processo? Como avalia?
- Qual a importância ou papel da merenda escolar?

Saber se tem algum documento ou foto daquele período.

DIRETORAS:

IDENTIFICAÇÃO:

- Nome:
- Idade:
- Em que período trabalhou como diretora nesta escola? (intervalo de anos):
- Escolarização na época:

TRAJETÓRIA:

- Como eram contratadas as merendeiras na época?
- Como era a cozinha, quais equipamentos tinha?
- Que merenda ou alimentos eram servidos?
- Onde era servida a merenda para as crianças (local) e onde as crianças comiam (utensílios)?
- Como a diretora observava a relação das merendeiras com as crianças?
- Como era oferecida a merenda?
- Como as crianças chamavam as merendeiras (de merendeira ou servente)?
- Quem definia o que seria servido para as crianças, qual o cardápio? Quem decidia e como avaliava?
- De onde vinham os alimentos? (percurso administrativo da merenda, poder público, tramitação, recursos...)
- Quem trazia os alimentos?
- Alguém ensinou como preparar a merenda? Quem? Como ela avaliava isto?
- Houve mudança no padrão de merenda neste período? Como avalia?
- Se houve mudança, como foi o processo? Como avalia?
- Qual a importância ou papel da merenda escolar?

Saber se tem algum documento ou foto daquele período.

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Informado

Pelo presente consentimento livre e informado declaro que fui esclarecido(a), de maneira clara e detalhada, a respeito do objetivo, justificativa, forma de trabalho desta pesquisa. Fui igualmente informado(a):

- da garantia de requerer resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do trabalho, sem que me traga qualquer prejuízo;
- da segurança de que serei identificado(a) por meio de meu nome e imagem pessoal somente com o meu consentimento e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais assumidos pelos pesquisadores durante e após o término da pesquisa;
- do compromisso de acesso às informações em todas as etapas da pesquisa, bem como dos resultados.

Atenciosamente,

Paula R V Guimarães
Pesquisadora

Janine Moreira
Orientadora

Ciente. De acordo.
Data:

Assinatura do(a) participante

Pesquisadores:
Janine Moreira: jmo@unesc.net - Fone: 3431-2584
Paula R V Guimarães: paulag@pop.com.br – Fone: 3462-6830

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E ALIMENTAÇÃO NO PROCESSO MODERNIZADOR: SABERES OFICIAIS E SABERES POPULARES SOBRE A MERENDA ESCOLAR EM CRICIÚMA NOS ANOS 60 E 70 DO SÉCULO XX.

Mestrado em Educação da UNESC: ppge@unesc.net - Fone: 3431-2594
Comitê de Ética em Pesquisa da UNESC: cética@unesc.net - Fone: 3431-2578

ANEXO 1.

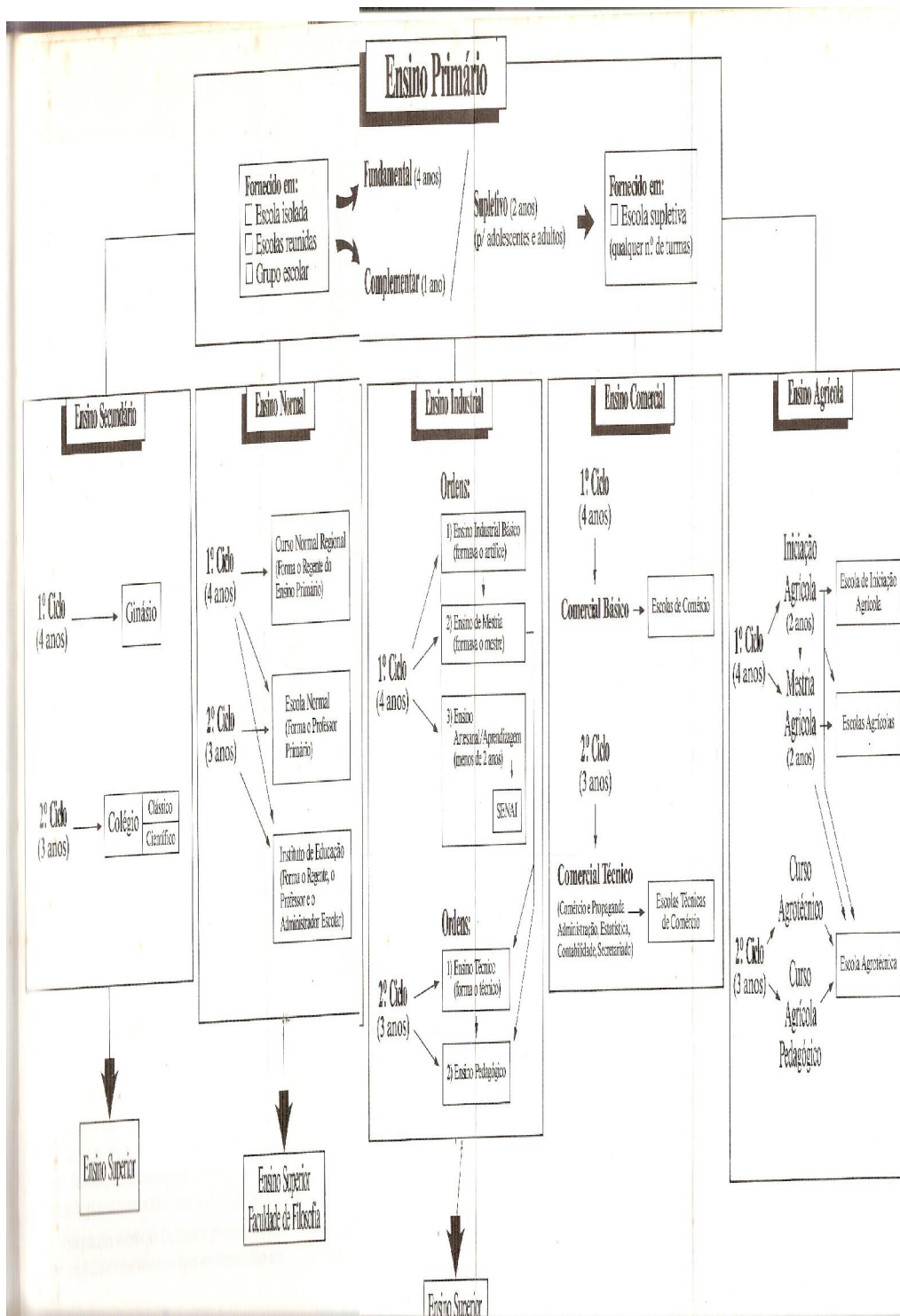
LISTA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

UNIDADE ESCOLAR	ATO DE CRIAÇÃO	DATA DO ATO	ANO LETIVO
E.B. “Adolfo Back”	Lei nº 2.788	13.02.92	01.03.92
E.B. “Ângelo de Luca”	Decreto nº 197	11.02.94	23.02.94
E.B. “Dionízio Milioli”	Decreto nº 122	18.08.87	22.02.87
E.B. “Érico Nonnenmacher”	Decreto nº 369	23.06.92	01.03.93
E.B. “Filho do Mineiro”	Decreto nº 130	10.10.86	24.06.86
E.B. “Giácomo Zanete”	Decreto nº 146	06.03.56	06.03.56
E.B. “Hercílio Amante”	Decreto nº 084	28.06.66	
E.B. “Oswaldo Hülse”	Decrteo nº 130	10.10.86	03.03.86
E.B. “Pascoal Meller”	Decreto nº 077	31.01.48	
E.B. “Pe. José Francisco Bertero”	Decreto nº 28	18.04.42	
E.B. “Prof. Marcílio Dias de San Thiago”	Decreto nº 092	26.07.66	26.07.66
E.B. “Profª. Clotildes Mª Martins Lalau”	Decreto nº 337	24.05.91	25.02.91
E.B. “Serafina Milioli Pescador”	Decreto nº 235	02.01.61	01.03.61
E.I. “Benevenuto Guidi”	Decreto nº 052	15.03.46	
E.I. “Casseiro Potrikus”	Decreto nº 077	30.05.85	25.05.85
E.I. “Ignácio Rzatki”	Decreto nº 012	01.03.35	
E.I. “Maria Angélica Paulo”	Decreto nº 815	16.07.93	20.04.93
E.I. “Profª. Zelma Sávi Nápoli”	Decreto nº 224	10.04.92	20.02.84
* E.I. “Augusto Pavei”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.I. “Umberto Cesa”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.I. “João Benedet de Fioravente”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.I. “Travessão da Linha Anta”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
E.R. “Acácio Alfredo Villain”	Lei nº 3.406	24.03.97	24.02.97
E.R. “Fortunato Brasil Napolini”	Decreto nº 232	01.09.60	
E.R. “Gardina Minato Cechinel”	Decreto nº 123	19.08.87	02.03.87
E.R. “João Locatelli”	Decreto nº 096	10.06.68	16.02.68
E.R. “José Rosso”	Decreto nº 897	01.09.93	09.08.93
E.R. “José Giassi”	Decreto nº 249	04.05.90	18.02.88
E.R. “Jovito Tiago Álvaro de Campos”	Decreto nº 124	19.08.87	1984
E.R. “Prof. Jardim de Menezes”	Decreto nº 338	24.05.91	01.03.90
E.R. “Profª. Elza Sampaio dos Reis”	Decreto nº 039	18.02.92	10.02.92
* E.R. “Antônio Colombo”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.R. “Antônio Mangilli”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.R. “Antônio Minotto”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.R. “Casemiro Stachurski”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.R. “Giácomo Búriço”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.R. “Honório Dal Toe”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
* E.R. “Judite Duarte de Oliveira”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
E.R. “Ubalina Rocha Ghedin”	Lei nº 3.990	28.04.00	23.02.00
G.E. “Amaro João Batista”	Decreto nº 084	30.05.85	1985
G.E. “Antônio Felix Uggioni”	Decreto nº 250	04.05.90	01.03.90
G.E. “Antônio Milanez Netto”	Decreto nº 098	10.07.68	13.05.68
G.E. “Caetano Ronchi”	Decreto nº 215	18.09.59	1960

	G.E. “Carlos Gorini”	Decreto nº 056	08.07.46	
	G.E. “Eliza Sampaio Rovaris”	Decreto nº 178	07.11.77	
	G.E. “Fiorento Meller”	Decreto nº 095	16.02.98	16.02.98
	G.E. Jorge da Cunha Carneiro”	Decreto nº 162	26.02.57	
	G.E. “José Cesário da Silva”	Lei nº 1.826	09.12.82	13.05.82
	G.E. “José Contim Portella”	Decreto nº 054	14.06.46	
	G.E. “Linus João Rech”	Decreto nº 072	30.05.85	1984
	G.E. “Pe. Carlos Wecki”	Decreto nº 236	24.03.94	17.02.94
	G.E. “Pe. Ludivico Cóccolo”	Decreto nº 214	02.09.59	1960
	G.E. “Pe. Paulo Petruzzellis”	Decreto nº 557	19.07.94	13.02.94
	G.E. “Prof. Wilson Lalau”	Decreto nº 1463	24.12.96	24.02.97
	G.E. “Francisco Skrabski”	Decreto nº 014	07.04.72	01.03.72
	G.E. “Prof. Jairo Luiz Thomazi”	Lei nº 3.989	28.04.2000	23.02.00
	G.E. “Profª Lili Coelho”	Decreto nº 430	20.06.90	01.03.90
	G.E. “Maria de Lourdes Carneiro”	Decreto nº 081	30.05.85	1984
	G.E. “Santa Rita de Cássia”	Decreto nº 099	10.06.68	01.08.68
	G.E. “Tancredo de Almeida Neves”	Decreto nº 073	30.05.85	1982
*	G.E. “Archimedes Napolini”	Decreto nº 751	03.09.098	02.01.98
*	G.E. “Núcleo Hercílio Luz”	Decreto nº 751	03.09.98	02.01.98
	J.I. “Branca de Neve”	Decreto nº 055	04.08.76	03.03.75
	P.E. “Criança Feliz”	Decreto nº 130	10.10.86	22.04.86
	P.E. “Demboski”	Decreto nº 130	10.10.86	22.04.286
	P.E. “Profª Francisca de Luca Furtado”	Decreto nº 037	22.02.78	22.02.78
	P.E. “Thereza Dário Milanezzi”	Decreto nº 053	04.08.76	
	P.E. “José Macarini”	Decreto nº 097	10.06.68	
	CEIM “Eng. Jorge Frydberg”	Decreto nº 065	12.12.72	
As unidades escolares, onde há asteriscos(*) , pertenciam à rede estadual de ensino e foram transferidas para o Município de Criciúma através do Decreto Estadual nº 2.344, de 21.10.97 e assim, foram criadas pelo Decreto Municipal nº 751/AS/98 de 03.09.98.				

ERM

ANEXO 2.



ANEXO 3

DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CUIDADOS PRIMÁRIOS DE SAÚDE

Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978

A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, reunida em Alma-Ata aos doze dias do mês de setembro de mil novecentos e setenta e oito, expressando a necessidade de ação urgente de todos os governos, de todos os que trabalham nos campos da saúde e do desenvolvimento e da comunidade mundial para promover a saúde de todos os povos do mundo, formulou a seguinte declaração:

I) A Conferência enfatiza que a saúde - estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade - é um direito humano fundamental, e que a consecução do mais alto nível possível de saúde é a mais importante meta social mundial, cuja realização requer a ação de muitos outros setores sociais e econômicos, além do setor saúde.

II) A chocante desigualdade existente no estado de saúde dos povos, particularmente entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, assim como dentro dos países, é política, social e economicamente inaceitável e constitui, por isso, objeto da preocupação comum de todos os países.

III) O desenvolvimento econômico e social baseado numa ordem econômica internacional é de importância fundamental para a mais plena realização da meta de Saúde para Todos no Ano 2000 e para a redução da lacuna existente entre o estado de saúde dos países em desenvolvimento e o dos desenvolvidos. A promoção e proteção da saúde dos povos é essencial para o contínuo desenvolvimento econômico e social e contribui para a melhor qualidade de vida e para a paz mundial.

IV) É direito e dever dos povos participar individual e coletivamente no planejamento e na execução de seus cuidados de saúde.

V) Os governos têm pela saúde de seus povos uma responsabilidade que só pode ser realizada mediante adequadas medidas sanitárias e sociais. Uma das principais metas sociais dos governos, das organizações internacionais e de toda a comunidade mundial na próxima década deve ser a de que todos os povos do mundo, até o ano 2000, atinjam um nível de saúde que lhes permita levar uma vida social e economicamente produtiva.

Os cuidados primários de saúde constituem a chave para que essa meta seja atingida, como parte do desenvolvimento, no espírito da justiça social.

VI) Os cuidados primários de saúde são cuidados essenciais de saúde baseados em métodos e tecnologias práticas, cientificamente bem fundamentadas e socialmente aceitáveis, colocadas ao alcance universal de indivíduos e famílias da comunidade, mediante sua plena participação e a um custo que a comunidade e o país possam manter em cada fase de seu desenvolvimento, no espírito de autoconfiança e automedicação. Fazem parte integrante tanto do sistema de saúde do país, do qual constituem a função central e o foco principal, quanto do desenvolvimento social e econômico global da comunidade. Representam o primeiro nível de contato dos indivíduos, da família e da comunidade com o sistema nacional de saúde, pelo qual os cuidados de saúde são levados o mais proximamente possível aos lugares onde pessoas vivem e trabalham, e constituem o primeiro elemento de um continuado processo de assistência à saúde.

VII) Os cuidados primários de saúde:

1 - Refletem, e a partir delas evoluem, as condições econômicas e as características socioculturais e políticas do país e de suas comunidades, e se baseiam na aplicação dos resultados relevantes da pesquisa social, biomédica e de serviços de saúde e da experiência em saúde pública.

2 - Têm em vista os principais problemas de saúde da comunidade, proporcionando serviços de proteção, cura e reabilitação, conforme as necessidades.

3 - Incluem pelo menos: educação, no tocante a problemas prevalentes de saúde e aos métodos para sua prevenção e controle, promoção da distribuição de alimentos e da nutrição apropriada, previsão adequada de água de boa qualidade e saneamento básico, cuidados de saúde materno-infantil, inclusive planejamento familiar, imunização contra as principais doenças infecciosas, prevenção e controle de doenças localmente endêmicas, tratamento apropriado de doenças e lesões comuns e fornecimento de medicamentos essenciais.

4 - Envolvem, além do setor saúde, todos os setores e aspectos correlatos do desenvolvimento nacional e comunitário, mormente a agricultura, a pecuária, a produção de alimentos, a indústria, a educação, a habitação, as obras públicas, as comunicações e outros setores.

5 - Requerem e promovem a máxima autoconfiança e participação comunitária e individual no planejamento, organização, operação e controle dos cuidados primários de saúde, fazendo o mais pleno uso possível de recursos disponíveis, locais, nacionais e outros, e para esse fim desenvolvem, através da educação apropriada, a capacidade de participação das comunidades.

6 - Devem ser apoiados por sistemas de referência integrados, funcionais e mutuamente amparados, levando à progressiva melhoria dos cuidados gerais de saúde para todos e dando prioridade aos que têm mais necessidade.

7 - Baseiam-se, nos níveis locais e de encaminhamento, nos que trabalham no campo da saúde, inclusive médicos, enfermeiros, parteiras, auxiliares e agentes comunitários, conforme seja aplicável, assim como em praticantes tradicionais, conforme seja necessário, convenientemente treinados para trabalhar, social e tecnicamente, ao lado da equipe de saúde e responder às necessidades expressas de saúde da comunidade.

VIII) Todos os governos devem formular políticas, estratégias e planos nacionais de ação para lançar/sustentar os cuidados primários de saúde em coordenação com outros setores. Para esse fim, será necessário agir com vontade política, mobilizar os recursos do país e utilizar racionalmente os recursos externos disponíveis.

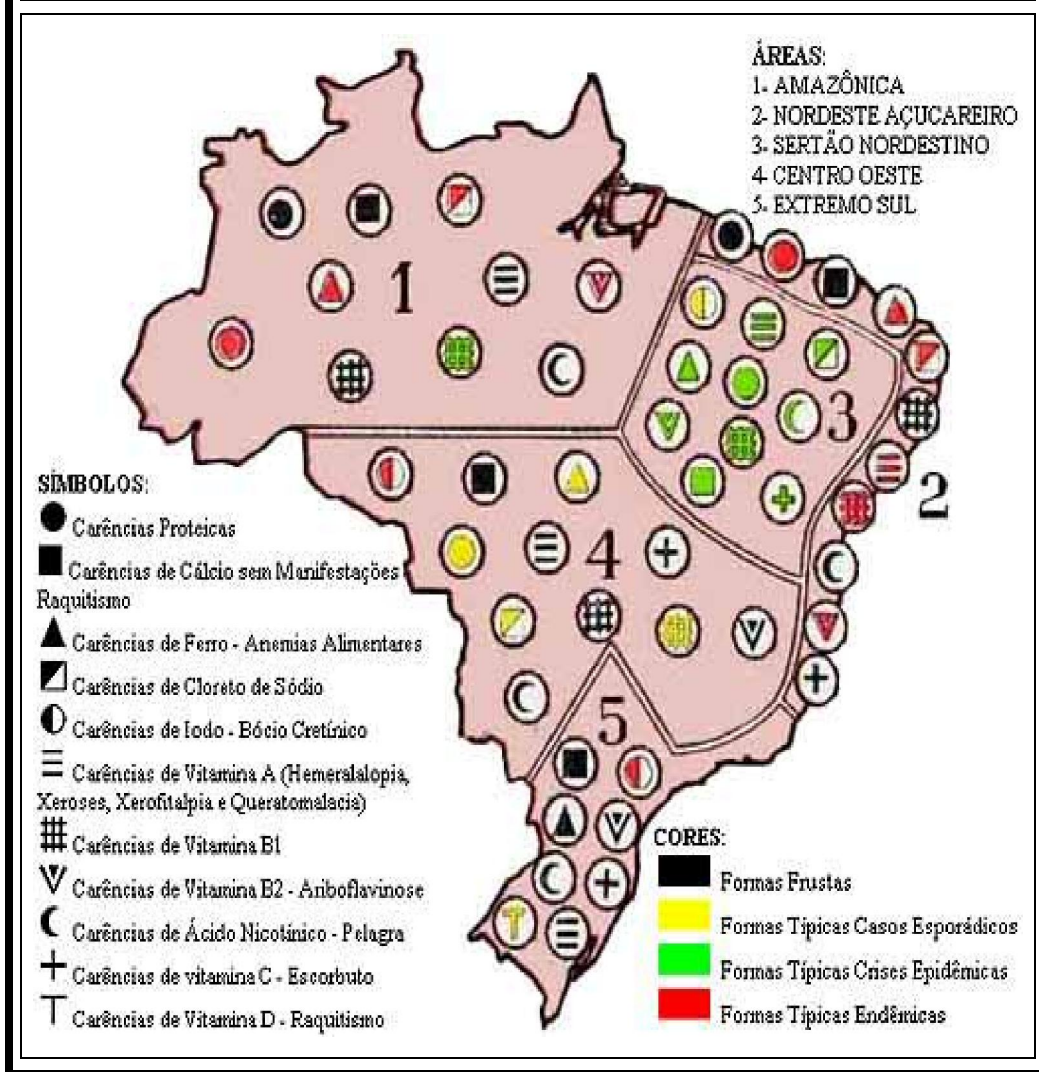
IX) Todos os países devem cooperar, num espírito de comunidade e serviço, para assegurar os cuidados primários de saúde a todos os povos, uma vez que a consecução da saúde do povo de qualquer país interessa e beneficia diretamente todos os outros países. Nesse contexto, o relatório conjunto da OMS/UNICEF sobre cuidados primários de saúde constitui sólida base para o aprimoramento adicional e a operação dos cuidados primários de saúde em todo o mundo.

X) Poder-se-á atingir nível aceitável de saúde para todos os povos do mundo até o ano 2000 mediante o melhor e mais completo uso dos recursos mundiais, dos quais uma parte considerável é atualmente gasta em armamento e conflitos militares. Uma política legítima de independência, paz, distensão e desarmamento pode e deve liberar recursos adicionais, que podem ser destinados a fins pacíficos e, em particular, à aceleração do desenvolvimento social e econômico, do qual os cuidados primários de saúde, como parte essencial, devem receber sua parcela apropriada.

A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde concita à ação internacional e nacional urgente e eficaz, para que os cuidados primários de saúde sejam desenvolvidos e aplicados em todo o mundo e, particularmente, nos países em desenvolvimento, num espírito de cooperação técnica e em consonância com a nova ordem econômica internacional. Exorta os governos, a OMS e o UNICEF, assim como outras organizações internacionais, entidades multilaterais e bilaterais, organizações governamentais, agências financeiras, todos os que trabalham no campo da saúde e toda a comunidade mundial a apoiar um compromisso nacional e internacional para com os cuidados primários de saúde e a canalizar maior volume de apoio técnico e financeiro para esse fim, particularmente nos países em desenvolvimento. A Conferência concita todos a colaborar para que os cuidados primários de saúde sejam introduzidos, desenvolvidos e mantidos, de acordo com a letra e espírito desta Declaração.

ANEXO 4

**APA DAS PRINCIPAIS CARÊNCIAS EXISTENTES
NAS DIFERENTES ÁREAS ALIMENTARES DO BRASIL**
= ORGANIZADO PELO AUTOR =



<http://www.josuedecastro.com.br/port/fome.html> acesso em 20/02/2007.

ANEXO 5

LEI PROMULGADA N. 760 de 05 de outubro de 1961.

Procedência: Governamental
Natureza: PL 328/61
DA. 731 de 19/10/61
Fonte: ALESC/Div. Documentação

Aprova termo de acordo.

O DEPUTADO JOÃO ESTIVALET PIRES PRESIDENTE DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA, de conformidade com o disposto no art. 31, combinado com o inciso X art. 22, da Constituição do Estado, faz saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu promulgo a seguinte Lei:

Art.1º Fica aprovado o termo de Ajuste para execução do programa de Merenda Escolar no Estado de Santa Catarina a ser cumprido pela Campanha Nacional de Merenda Escolar do Ministério da Educação e Cultura e pelo Governo do Estado de Santa Catarina.

Art.2º É do seguinte teor o termo de Ajuste referido no art. 1º:

CLÁUSULA PRIMEIRA – Caberá à C.N.M.E., do Ministério da Educação e Cultura, através de sua Representação Federal no Estado de Santa Catarina:

a) fornecer leite em pó desnatado, para a execução do programa da merenda escolar no Estado, em quantidade suficiente para atender, no máximo, 200.000 (duzentos mil) escolares matriculados, gratuitamente, nos estabelecimentos mantidos pelo Governo do Estado de Santa Catarina, de acordo com o plano de atendimento aprovado pela Superintendência do CNME e a resolução sancionada pelo Exmo. Sr. Presidente da República, no ensejo da Reunião Presidencial com os três Governadores do Sul, realizada nesta capital, em 25 de março de 1961;

b) fornecer outros gêneros alimentícios ricos em vitaminas e sais minerais, destinados a complementar as merendas, dentro de suas possibilidades orçamentárias;

c) fornecer aos estabelecimentos de ensino atendidos, exemplares da “Cartilha de Merenda Escolar” editada pela CNME, contendo instruções sobre a organização e o funcionamento do programa;

d) fornecer mapas, fichas e outros materiais gráficos necessários ao controle do trabalho a ser executado;

e) prestar orientação técnica a fornecer material para atividades de educação alimentar a serem desenvolvidos paralelamente de Distribuição da Merenda;

f) colaborar na preparação de técnicos e auxiliares necessários à execução do programa;

g) colaborar na supervisão e controle da execução do Programa no Estado, para que o mesmo se desenvolva dentro das normas em vigor, bem como receber e armazenar os gêneros, até o momento de sua distribuição às Escolas;

h) prestar orientação técnica e assistência administrativa a todas as atividades do Programa da Merenda, segundo as normas em vigor na CNME;

i) promover e custear as despesas com a instalação do escritório da Representação Federal da CNME, no Estado.

CLÁUSULA SEGUNDA – Caberá ao Governo do Estado de Santa Catarina:

a) empregar uma verba concedida diretamente aos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Governo do Estado, suficiente para a execução do programa, destinada à aquisição de gêneros alimentícios (açúcar, Toddy, sal, cereais, farinhas, etc.), instalação de CANTINAS (cozinha, fogão, panelões, canecas, baldes, etc.) e COBUSTÍVEL (lenha, querosene, etc.) a fim de complementar o preparo da merenda escolar;

b) fornecer, anualmente, à Representação Federal da CNME, no fim do período letivo, uma relação das escolas primárias existentes no Estado (estaduais, municipais e particulares) com as seguintes informações:

- 1 – nome do estabelecimento de ensino;
- 2 – se é gratuito;
- 3 – se é fiscalizado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado;
- 4 – localidade onde está situado;
- 5 – nome do diretor;
- 6 – número de alunos matriculados;
- 7 – frequência média;

c) fornecer anualmente à Representação Federal da CNME, para seleção, relação das escolas a serem incluídas no programa e que irão receber, conseqüentemente, o auxílio do Estado para a preparação e distribuição da merenda, conforme estipula a Cláusula Segunda, alínea “a” deste ajuste;

d) custear as despesas correspondentes ao desembarço, despachos portuários e alfandegários, inclusive armazenagem, estiva, carga e descarga, de leite em pó, gêneros e materiais fornecidos pela CNME, provenientes do exterior;

e) custear as despesas de transporte do leite em pó, gêneros alimentícios e materiais fornecidos pela CNME, dos armazéns dos portos de descarga, até os depósitos da Representação Federal da CNME em Santa Catarina;

f) custear o transporte de leite em pó, gêneros e materiais fornecidos pela CNME, dos depósitos da Representação Federal da CNME em Santa Catarina, aos estabelecimentos de ensino a que se destinem, mantidos pelo Governo do Estado, tanto na capital como no interior;

g) por à disposição da Representação Federal da CNME do seu quadro de servidores do Departamento competente, o pessoal administrativo necessário ao funcionamento da Representação Federal da CNME no Estado, inclusive inspetores especializados, professores, datilógrafos, serventes, motoristas, almoxarife, o qual ficará diretamente subordinado ao Representante Federal da CNME, no Estado;

h) colocar à disposição da CNME, imóvel destinado ao funcionamento do escritório da Representação;

i) colocar à disposição da CNME as instalações (depósito) necessárias à estocagem de gêneros e de material destinado ao Programa da Merenda, de acordo com as especificações formuladas pela CNME;

j) custear as despesas com a aquisição de combustível, manutenção e reparos das viaturas da CNME a serviço do Programa da Merenda Escolar no Estado;

k) aparelhar devidamente os estabelecimentos escolares mantidos pelo Estado, com a instalação de Cantinas (cozinha, fogão, panelões, canecas, baldes, etc.), conforme Cláusula II – alínea “a”, deste Ajuste;

l) promover a aquisição de produtos regionais e gênero alimentícios (açúcar, sal, cereais, farinha, etc.) a fim de permitir a variação dos cardápios das merendas nas escolas, de acordo com a orientação da CNME, conforme Cláusula II, alínea “a” deste Ajuste.

m) providenciar a constituição e permanência do pessoal necessário à preparação e distribuição das merendas nas escolas;

n) designar, em cada jurisdição escolar, de seu quadro de servidores, pessoa categorizada, conhecedora dos problemas educacionais, para a supervisão do Programa nos municípios da região, a qual receberá orientação técnica e administrativa da Representação Federal da CNME, seja diretamente, seja por intermédio de inspetores credenciados;

o) promover a criação de hortas escolares nos estabelecimentos de ensino, principalmente naqueles situados na zona rural;

p) facilitar a reunião das professoras estaduais para o recebimento de instrução ou participação em cursos relacionamentos às atividades do Programa;

q) facilitar, no Estado, o trabalho de supervisão, orientação e controle a ser executado pelo pessoal da CNME;

r) providenciar para que sejam remetidos, pelas diretoras das escolas à Representação Federal, os mapas e relatórios para o controle da execução do Programa, preenchidos devidamente, conforme as instruções recebidas e empenhando-se para que não haja atraso nessa providência.

CLÁUSULA TERCEIRA – a) a Representação Federal da CNME fornecerá os gêneros e materiais, parceladamente, de acordo com as disponibilidades de estoque;

b) os artigos fornecidos pela Representação Federal da CNME, serão encaminhados, diretamente, às Escolas incluídas no Programa, acompanhados das respectivas Guias de Remessa, em cujas segundas vias as Diretoras ou Responsáveis deverão passar o recibo desses artigos;

c) os gêneros alimentícios de que se trata o presente convênio se destinam, exclusivamente, ao preparo da merenda escolar a ser servida nas escolas, não sendo permitida a distribuição para outras finalidades ou, sob outra qualquer modalidade, salvo expressa autorização do Superintendente da CNME.

CLÁUSULA QUARTA – O presente convênio visa atender, exclusivamente, aos escolares do curso pré-primário, de caráter gratuito.

CLÁUSULA QUINTA – Os casos omissos, relativos ao desenvolvimento de Merenda, serão submetidos à apreciação dos signatários do presente Termo de Ajuste, para solução de comum acordo.

CLÁUSULA SEXTA – O presente Termo de Ajuste, para solução de comum acordo.

CLÁUSULA SEXTA – O presente Termo de Ajuste entrará em vigor na data da sua assinatura, podendo ser ampliado, renovado ou modificado a qualquer tempo, quando for de interesse das partes, expirando a sua vigência aos 31 de dezembro de 1961.

CLÁUSULA SÉTIMA – Às partes contratantes ficará reservado o direito de, a qualquer tempo anular o presente Termo de Ajuste e, neste caso caberá ao Governo do Estado devolver os gêneros e materiais recebidos e não utilizados, mediante apresentação dos mapas de comprovação de que foi aplicado.

E por assim terem ajustados e acertado as entidades interessadas, foi lavrado o presente termo, que vai assinado pelo Exmo. Sr. Celso Ramos, Digníssimo Governador do Estado de Santa Catarina, e pelo Sr. Manoel Marques Brandão, Representante Federal da CNME em Santa Catarina.

Florianópolis, março d 1961.

aa) Celso Ramos – Governador do Estado de Santa Catarina

Manuel Marques Brandão – Representante Federal da CNME em Santa Catarina.”

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.”

PALÁCIO DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA,
em Florianópolis, 05 de outubro de 1961.

JOÃO ESTIVALET PIRES
Presidente

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)