

Laudirege Fernandes Lima

**DIREITO À ALIMENTAÇÃO
E
FRUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
GESTÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS**

**Maceió - AL
2008**

Laudirege Fernandes Lima

**DIREITO À ALIMENTAÇÃO
E
FRUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
GESTÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa.

**Maceió – AL
2008**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- L732d Lima, Laudirege Fernandes.
Direito à alimentação e fruição do direito a educação : gestão e escolarização da alimentação escolar na rede pública estadual de Alagoas / Laudirege Fernandes Lima, 2008.
172 f. : grafs. e tabs.
- Orientadora: Elcio de Gusmão Verçosa.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.
- Bibliografia: f. [145]-155.
Anexos: f. [156]-172.
1. Merenda escolar – Alagoas. 2. Merenda escolar – Alagoas – Controle.
3. Gestão democrática. 4. Comunidade e escola. 5. Políticas sociais. I. Título.

CDU: 371.217.2(813.5)

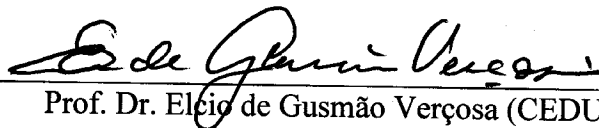
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**DIREITO À ALIMENTAÇÃO E FRUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
gestão e escolarização da alimentação escolar na rede pública estadual
de Alagoas.**

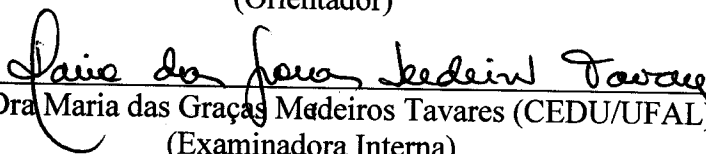
LAUDIREGE FERNANDES LIMA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de fevereiro de 2009.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa (CEDU-UFAL)
(Orientador)



Profa Dra Maria das Graças Mdeiros Tavares (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa Dra Maria de Fátima Machado de Albuquerque (FAMED/UFAL)
(Examinadora Externa)

DEDICATÓRIA

Ao meu inesquecível marido (in memoriam), que, apesar de inexoravelmente contrário ao meu processo de formação profissional, foi, indubitavelmente, e por isso mesmo, o meu maior incentivador.

À minha mãe, pelo enorme esforço que fez para garantir a minha escolarização inicial.

À minha sogra, que soube tão bem encaminhar a “menina-adolescente”, estimulando-a sempre no gosto pela leitura, pelos estudos, pela autonomia, pela responsabilidade e vivência cidadãs.

Aos meus três filhos, Kine, Hugo e Victor, por sempre revelarem sua admiração e orgulho pela Mãe-Estudante-Professora, meu eterno amor e gratidão pela compreensão das ausências contínuas.

À grande amiga Rosa Virgínia, pelo eterno e grande apoio, propiciando-me sempre grandes momentos de reflexão, o que me conduziu ao amadurecimento e crescimento profissionais.

AGRADECIMENTOS

À colaboração imensurável do meu orientador, Prof. Elcio Verçosa, pelo aceite e acolhida inicial ao meu projeto; e, como ser humano admirável que é, altruísta e desprovido de vaidades, agradeço-lhe também pela generosidade e paciência com que sempre me orientou.

Agradeço aos meus professores e professoras do CEDU/PPGE/UFAL, que tão bem souberam me conduzir na imersão em novos saberes e na conseqüente construção de novos conhecimentos.

Finalmente, agradeço também aos colegas e às colegas do Mestrado, que juntos, me deram muito apoio nos meus momentos de fragilidade, especialmente a M^a José Alves, Ana Luiza, Thiago, Copérnico, Arquimedes e Nitecy.

Vi ontem um bicho
Na imundície de um pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava, nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

(Manoel Bandeira, 1970)

RESUMO

O presente trabalho apresenta os principais resultados de uma investigação sobre a gestão da alimentação nas escolas públicas estaduais de Alagoas, com um foco especial sobre o que se convencionou chamar de política de escolarização, que quer dizer gestão da merenda feita diretamente pela escola a partir do aporte dos recursos pelo poder público estadual. Para o desenvolvimento deste estudo, além das referências gerais que fui buscar no campo da história e da política de alimentação escolar praticada no Brasil e em Alagoas, bem como no campo da cultura política dos gestores e dos destinatários das políticas de merenda, procurei fazer um confronto entre a realidade sócio-econômica alagoana e o sentido das políticas de alimentação escolar, compulsando, para tanto, documentos tais como legislação e relatórios produzidos nas instâncias gestoras das políticas em apreço. Tomando como uma das referências centrais do meu estudo o que, a partir da legislação, se convencionou chamar, na rede estadual de ensino de Alagoas, de “gestão democrática da educação”, com tudo o que essa categoria comporta ou deixa de considerar, tentei dar atenção às dinâmicas e processos de gestão, entendida a “gestão” no mais amplo espectro que esse termo pode significar na dinâmica escolar. Daí por que categorias como “participação política” e “controle social” são centrais neste estudo, o que implicou a busca da percepção de como a alimentação escolar era vista e conduzida por gestores e usuários. Evidentemente que aqui usuários são aqueles e aquelas que atuam como responsáveis por estudantes que integram as duas escolas públicas que tomei como caso de estudo. Tomando como caso duas escolas situadas em Maceió, capital de Alagoas, procurei perceber processos, dinâmicas e sentidos da ação dos sujeitos que, na rede estadual de ensino, direta ou indiretamente, lidam com a alimentação escolar e suas políticas. A decisão por dois casos – que denominei de exemplares – foi motivada pela intenção de comparar uma situação considerada bem sucedida, com outra tida como de pouco êxito frente a escolarização da merenda na rede pública estadual. Quanto aos resultados obtidos, com este trabalho de pesquisa, intitulado **DIREITO À ALIMENTAÇÃO E FRUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: GESTÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS**, espero haver obtido resultados explicativos para o alcance e limites do fenômeno da escolarização da alimentação escolar na rede pública estadual, visto que o principal objetivo dessa política foi a democratização da sua gestão. Se os resultados obtidos, por se tratar de um estudo de dois casos, não permite uma generalização taxativa, por outro lado, pela captação de realidades concretas, processos e sentidos, permite um mergulho mais fundo no campo e, conseqüentemente, um aprofundamento na compreensão dos fenômenos analisados. Quanto aos resultados, fica um convite aos interessados pelo tema e pelos objetos pesquisados para que, comigo, empreendam a leitura do trabalho que ora vem a público.

PALAVRAS-CHAVE:

Merenda escolar – gestão pública – políticas sociais - participação – controle social

ABSTRACT

This study presents the main results of an investigation on food management in the public schools of the state of Alagoas with special emphasis on what has been called “the politics of autonomy”, meaning the taking over of food management tasks by the school staff with state government resources. In order to bring it to fruition I went beyond the general references on the subject, scanning both national and local food management policies as well as the political culture of both managers and beneficiaries, striving to bring together the social-economical reality of the state of Alagoas and the deeper meaning of the referred policies, examining several documents such as the general rules and regulations dealing with the subject as well as the reports produced by the food management instances under examination. Taking what has conventionally been called, specially within the Alagoas’ state school system, “democratic educational management” as one of the key references of my study, with all that this particular category take or leave to be considered, I strive to throw some light on the dynamics and process of management, taking “management” in its broadest possible sense as regards the particular dynamics of the school. That’s the reason why such categories as “political participation” and “social control” appear as so important in this study, implying the search for determining the general perception of both managers and beneficiaries of the school nutritional issue. Of course, here the word “beneficiaries” applies mainly to those responsible (parents or tutors) for the students enrolled in the two schools that made up my case-study. Indeed, taking as my case two schools located in Maceió, the capital of the state, I strived to reach a more accurate perception of the different process, dynamics and senses of the actions of the subjects who, in the state school system, deal directly or indirectly with food management and the policies related to it. My intention in studying these particular cases – which I reputed “exemplar” – was to set a comparison between a unit that has been perceived as successful and another one officially seen as flawed as regards the process of giving food management autonomy to schools. As for the results achieved by this study, titled THE RIGHT TO BE FED AND THE FRUITION OF THE RIGHT TO EDUCATION: AUTONOMY AND FOOD MANAGEMENT IN SCHOOLS IN THE STATE EDUCATIONAL SYSTEM OF ALAGOAS, I hope to have pointed out to the strengths as well as the limits of the policy of giving food management autonomy to schools, since the adoption of this policy aimed at the democratization of school management in general. If, on the one hand, the results thus achieved do not allow for a thorough generalization, they do allow, on the other hand, with its grasping of concrete realities, processes and senses, for a deeper understanding of the phenomena under consideration. Be that as it may, I believe that one is perfectly able to judge for oneself what either was or was not achieved after giving some thought to what I hereby propose.

KEYWORDS:

food management in schools – public management – social policies - participation – social control

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARENA - Aliança Renovadora Nacional
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CAE - Conselhos de Alimentação Escolar
CEDU - Centro de Educação
CE – Constituição Estadual
CEPA – Centro Educacional e de Pesquisas Aplicadas Dr. Antônio Gomes de Barros
CF – Constituição Federal
CGE - Coordenadoria de Gestão Educacional
CME – campanha da Merenda Escolar
CNA - Comissão Nacional de Alimentação
CNME - Campanha Nacional de Merenda Escolar
CNAE - Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar
CONSEPE - Conselhos Interativos das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino
CPS – Centro de Políticas Sociais (da Fundação Getúlio Vargas).
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
DEEE - Divisão de Ensino Extra-Escolar
DGE - Diretoria de Gestão Escolar
EDUFAL – Editora da UFAL
EE – Entidades Executoras
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FISI - Fundo Internacional de Socorro à Infância
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNME – Fundação Nacional de Material Escolar
FUNESA – Fundação Universidade Estadual de Alagoas
GAAE - Gerência de Acompanhamento da Alimentação Escolar

IEA - Instituto de Estudos da Alimentação da Universidade de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IETS - Instituto de Estudos do Trabalho e da Sociedade

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MP – Medida Provisória
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAE - Projeto de Alimentação Escolar
PcD - Pessoas com Deficiência.
PDDE - Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola
PEA – População Economicamente Ativa
PEE - Plano Estadual de Educação
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.
PIB – Produto Interno Bruto
PMA – Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD – programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONAN - Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SUNAB - Superintendência Nacional de Abastecimento
TRE – Tribunal Regional Eleitoral
UEX – Unidade Executora
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Em Português, “Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência ea cultura).
UNICEF - The United Nations Children's Fund (em Português, “Fundo das Nações Unidas para a Infância”)
PAE – Projeto de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRODECOM - Programa de Valorização e Desenvolvimento da Comunidade Escolar
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE - Secretaria Executiva de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SUGESE - Superintendência de gestão Educacional
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

I – TABELAS:

- TABELA 01 – OCUPAÇÃO DA TERRA POR NÚMERO DE PROPRIEDADES (2005)
TABELA 02 - PIB ALAGOANO DE ALGUNS MUNICÍPIOS DE ALAGOAS(2004)
TABELA 03 – FORMA DE INSERÇÃO DA POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA EM ALAGOAS (2004)
TABELA 04 – ALAGOAS E MACEIÓ: EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO (1960/2005)
TABELA 05 – PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA DO GOVERNO FEDERAL, VIA MDS, COM NÚMERO DE BENEFICIADOS E VALOR EM R\$ POR MÊS (MARÇO 2008)
TABELA 06 – CRESCIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1999/2004
TABELA 07 –TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E LÍQUIDA DO BRASIL, DO NORDESTE E DE ALAGOAS (2004)
TABELA 09 – DADOS COMPARATIVOS DE REPETÊNCIA, ABANDONO E DEFASAGEM IDADE/ANO CURSADO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALAGOAS FRENTE AO BRASIL E AO NORDESTE (2003-2005)
TABELA 10 – EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO PELAS POLÍTICAS NACIONAIS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (1954 – 1979)
TABELA 11 - RECURSOS FINANCEIROS PÚBLICOS NACIONAIS DESTINADOS À ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E ALUNOS ATENDIDOS (1995-2007)
TABELA 12 – NÚMERO DE CRE's, ESCOLAS E ALUNOS BENEFICIADOS PELO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO E RECURSO APLICADO (2003-2007)
TABELA 13- NÚMERO DE ESTUDANTES DAS ESCOLAS PESQUISADAS ATENDIDOS PELO PNAE
TABELA 14- CARACTERÍSTICAS GERAIS DE IDADE/SÉRIE
TABELA 15- DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ESTUDANTES DA ESCOLA CREUSA MARINHO
TABELA 16- CARACTERÍSTICAS FAMILIARES DOS ESTUDANTES
TABELA 17- CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS AUTOREFERIDAS
TABELA 18- CONCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE EXISTÊNCIA DA MERENDA
TABELA 19- CONCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE QUALIDADE DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
TABELA 20 - CONCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE INFRA-ESTRUTURA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
TABELA 21 – ESCALA DE AFERIÇÃO DA SEGURANÇA ALIMENTAR DE ACORDO COM INSTRUMENTO DA USAID
TABELA Nº 22 - CONCEPÇÃO DOS PAIS ACERCA DA MERENDA

II – GRÁFICOS:

GRÁFICO 01 – FORMA DE OCUPAÇÃO ECONÔMICA DO TERRITÓRIO ALAGOANO

GRÁFICO 02 - PIB DE ALAGOAS POR SETOR ECONÔMICO (2006)

GRÁFICO 03 – PERFIL DE RENDA DA POPULAÇÃO ALAGOANA (2006)

GRÁFICO 04 – PERFIL PROPORCIONAL DA PEA POR SITUAÇÃO TRABALHISTA (2004)

GRÁFICO 05 – PERFIL DEMOGRÁFICO DE ALAGOAS (1970-2006)

GRÁFICO 06 – PERFIL EDUCACIONAL DO ELEITORADO DE ALAGOAS (2007)

**GRÁFICO 07 –EVOLUÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR EM ALAGOAS POR
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA:**

GRÁFICO 08 – REPROVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR EM ALAGOAS (2003):

GRÁFICO 09 – ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR EM ALAGOAS (2003)

GRÁFICO 10 – SITUAÇÃO DE NUTRIÇÃO DA POPULAÇÃO ALAGOANA POR MESORREGIÃO

**GRÁFICO 11 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (1994-2008)**

**GRÁFICO 12- ESTUDANTES DA ESCOLA LAURITA RODRIGUES QUANTO AO
GÊNERO**

GRÁFICO 13- ESTUDANTES DA ESCOLA CREUSA MARINHO QUANTO AO GÊNERO GRÁFICO

GRÁFICO 14 – PERCENTUAL DA COMPOSIÇÃO ÉTNICA DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS

**GRÁFICO 15 – PERCENTAGEM DA COMPOSIÇÃO ÉTNICA DOS ESTUDANTES DAS
ESCOLAS PESQUISADAS**

GRÁFICO 16- PERFIL SOCIOECONÔMICO GENÉRICO, SEGUNDO AUTODECLARAÇÃO

GRÁFICO 17 – FORMA DE OCUPAÇÃO DOS PAIS EM TERMOS PERCENTUAIS GRÁFICO

GRÁFICO 18 – FORMA DE OCUPAÇÃO DAS MÃES EM TERMOS PERCENTUAIS

GRÁFICO 19– ESCOLARIDADE DOS PAIS EM TERMOS PERCENTUAIS

GRÁFICO 20 – ESCOLARIDADE DAS MÃES EM TERMOS PERCENTUAIS

**GRÁFICO 21- PARTICIPAÇÃO DOS PAIS EM PROGRAMAS SOCIAIS-ESCOLA LAURITA
RODRIGUES**

**GRÁFICO 22- PARTICIPAÇÃO DOS PAIS EM PROGRAMAS SOCIAIS - ESCOLA CREUSA
MARINHO**

GRÁFICO 23 - RENDA MENSAL MÉDIA AUTO-REFERIDA PELOS PAIS

**GRÁFICO 24- SEGURANÇA ALIMENTAR DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES DA
ESCOLA LAURITA RODRIGUES**

**GRÁFICO Nº 25 - SEGURANÇA ALIMENTAR NA FAMÍLIA DOS ESTUDANTES DA
ESCOLA CREUSA MARINHO**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – A SOCIEDADE ALAGOANA FRENTE ÀS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ALIMENTAÇÃO DE SUA POPULAÇÃO.....	41
CAPÍTULO II – A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL E EM ALAGOAS.....	69
CAPÍTULO III – A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS – ANALISANDO DOIS CASOS EXEMPLARES	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS E OBRAS CONSULTADAS.....	145
LEGISLAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO OFICIAL CONSULTADA.....	153
ANEXOS	156
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIOS PARA OS ESTUDANTES.....	157
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE SEGURANÇA ALIMENTAR.....	162
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO - PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR.....	163
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO ÀS MERENDEIRAS.....	164
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO ÀS DIRIGENTES DA ESCOLA.....	166
ANEXO 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES DA ESCOLA.....	170
ANEXO 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM MERENDEIRAS.....	171
ANEXO 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES(AS).....	172

INTRODUÇÃO

O presente estudo é decorrência de toda uma trajetória profissional por mim percorrida. Primeiro porque, ao iniciar minha carreira no magistério, sempre procurei me envolver com as questões gerais da escola e não somente com a sala de aula. Em segundo lugar, devido à minha atuação como vice e, em seguida, como diretora-geral de uma escola pública estadual, e, em seguida, graças também à minha atuação como técnica da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), localizada em Viçosa, na Zona da Mata Alagoana, que tinha ação coordenadora e supervisora sobre 21 escolas da rede estadual de ensino, em oito municípios.

As atividades nessa última função, sobretudo, me impuseram observações inevitáveis acerca, não somente do ensino desenvolvido em sala de aula, mas também da gestão da escola no seu espectro mais amplo, em parte significativa da rede pública estadual de ensino, considerando, já a essa altura, a postura da comunidade e sua relação, entre outros elementos, com a merenda escolar.

Por isso, no ano de 2003, ao assumir a administração pedagógica do CEPA (Centro Educacional e de Pesquisas Aplicadas Dr. Antônio Gomes de Barros), localizado em Maceió, capital de Alagoas, com um total de onze escolas, quando vi nascer, de forma restrita, mais um importante programa piloto de descentralização de recursos¹ - desta feita referente à escolarização da merenda em escolas públicas estaduais de Alagoas² - não deixei de prestar especial atenção a essa política pública que, ao meu ver, assumia particular importância para a educação das maiorias social e economicamente excluídas daquele Estado.

Assim sendo, ao longo de parte significativa de minha trajetória profissional, primeiro como professora e gestora escolar numa área urbana do interior do Estado de Alagoas, cuja economia era baseada no setor agrícola, com as enormes carências daí decorrentes, e, em seguida, como coordenadora da ação de gestores

¹ A referência a mais um programa deve-se ao fato de já se encontrarem em curso nas escolas, desde o ano de 1996, programas federais de descentralização de recursos financeiros, tais como o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e, em 1999, um programa estadual voltado para todas as escolas da rede estadual, denominado Programa de repasse de recursos para as Escolas Estaduais. Esse último projeto tinha as Escolas Normais como piloto e nestas chegou ao seu término.

² A chamada “*escolarização da merenda das escolas públicas estaduais de Alagoas*”, por ser uma referência central deste trabalho, terá um tratamento especial mais à frente.

de políticas públicas na capital do Estado – num espaço social que deveria, como era minha esperança, apresentar menor índice de exclusão social de sua população, já que compreendia a capital do Estado -, fui adquirindo uma compreensão cada vez maior sobre a relação entre alimentação e gestão escolar, ainda que restassem sempre situações novas antes não percebidas, ou, quando observadas, carentes de explicação, apesar do meu olhar sempre atento e curioso, ditado pela sensibilidade humana de quem, àquela altura, passara a maior parte de seus dias de cada semana de vida, por exigência profissional, em contato com crianças, jovens e até adultos estudantes oriundos das camadas populares.

Daí que, quando me vi, já em 2004, imersa no PRODECOM (Programa de Valorização e Desenvolvimento da Comunidade Escolar), por força de minha nomeação como Gerente desse programa, no seio da Coordenadoria de Gestão Educacional (CGE), da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas (SEE/AL), deparei-me envolvida com um projeto chamado PAE (Projeto de Alimentação Escolar)³, que estava diretamente submetido organizacionalmente ao PRODECOM, vendo, assim, cair em meus braços a política de merenda escolar de toda a rede estadual, à qual eu já vinha prestando tanta atenção, devido às minhas experiências profissionais e a minha atenção pessoal, como tive já oportunidade de referir.

Desse modo, o que, na rede escolar e em cada escola com que me envolvera até então, era foco de minha atenção e grande preocupação como docente e gestora, vinha agora ficar sob minha coordenação direta, cabendo-me encaminhar e supervisionar a implantação da chamada “escolarização da merenda” que se encontrava já em curso, e, conseqüentemente, cuidar da sua consolidação.

³ A denominação de Programa para o PRODECOM, bem como a de Projeto para o PAE, por mais estranho que possam parecer, designam, não políticas temporárias da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, mas setores administrativos com existência permanente. Isso se deveu à forma como foi reestruturado o organograma desta Secretaria de Estado, mediante a Lei nº. 6.202, de 21 de dezembro de 2.000, que lhe deu nova estrutura, bem como o Decreto nº. 1.790/2004, que a regulamentou. No ano de 2007, com a entrada do novo chefe do Executivo Estadual, por meio de uma Lei Delegada pelo Legislativo, de nº 43, de 28 de junho de 2007, a estrutura da Secretaria Executiva de Educação sofreu nova alteração – inclusive sua denominação, que passou a ser Secretaria de Estado da Educação e do Esporte -, o que fez com que os dois setores acima referidos – PRODECOM e PAE - passassem a se chamar, respectivamente, Diretoria de Gestão Escolar (DGE) e Gerência de Acompanhamento da Alimentação Escolar (GAEE). A fim de evitar duplicidade de denominação, considerando-se que foram basicamente alterados, pelas novas normas legais, apenas os nomes dos setores, com o segundo, inclusive, subordinado ao primeiro, manterei as denominações originais, que eram aquelas de quando esta pesquisa teve início. Quanto à Secretaria de Educação, este problema inexistente, vez que a sigla continuou a mesma.

Isso representava uma responsabilidade imensa para quem, como eu, considerava a merenda escolar como um elemento significativo no processo de acesso das camadas populares ao domínio do saber letrado, considerando-se as carências econômicas e nutricionais da maioria da população de Alagoas.

O meu sentimento de tarefa a ser cumprida com sucesso devia-se, primeiro por ser de natureza pública, e, ainda mais, por considerar a escolarização no Ensino Fundamental num nível satisfatório um dos elementos fundamentais para a inclusão social dos que, pelo modelo econômico em que vivemos, encontram-se fora ou, apenas, nas franjas do banquete social que o constante crescimento econômico do país e do Estado proporciona apenas a uma exígua minoria. Na verdade, estava eu lidando com as condições para o atendimento a uma cláusula fundamental da lei maior da educação nacional.

De fato, é sabido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, no caput do Art. 5º que integra o Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar – que “o acesso ao ensino fundamental é **direito público subjetivo** (grifo meu)”, ao mesmo tempo em que expressa preocupação do legislador em vê-lo cumprido, a partir do momento em que prossegue no texto do citado artigo, dizendo que é facultado a “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, ao Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo [o direito ao Ensino Fundamental]”. Estamos lidando, portanto, com um direito humano fundamental de todo cidadão brasileiro – acesso ao Ensino Fundamental – que exige como pré-condição, dentre outros, o atendimento à necessidade de alimentação num nível satisfatório.

Assim, a coordenação do processo de “escolarização da merenda” representava para mim um desafio cujos resultados, se favoráveis aos seus usuários, poderiam trazer um grande benefício aos estudantes da escola pública estadual – na sua maioria carentes de recursos financeiros para terem providas, de forma adequada, suas carências, inclusive alimentares - e que há muito vêm se debatendo com tantas políticas públicas malogradas no país e em Alagoas, particularmente no campo educacional, sobre as quais irei deter-me com mais vagar no primeiro capítulo deste trabalho.⁴

⁴ Para maiores informações sobre o fracasso das redes públicas de ensino de Alagoas no seu intento de universalizar o acesso ao Ensino Fundamental (entendido acesso não apenas como matrícula inicial, mas também e, sobretudo, como permanência e sucesso no que se faz necessário aprender

Além do mais, mesmo que eu não tivesse vindo a ser responsável direta pela coordenação das políticas de merenda da Rede Estadual naquele momento que, a meu ver, era crucial para a educação de Alagoas, graças às mudanças políticas em curso no âmbito do Governo Estadual, sobre as quais falarei pormenorizadamente mais adiante, as minhas preocupações tão próximas aos temas da Gestão e da Merenda escolar não me abandonariam, visto que, por concurso, passei a exercer, a partir de 2004, na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – naquela época ainda denominada FUNESA - a docência no Curso de Pedagogia, lecionando, no *Campus* III, localizado na cidade de Palmeira dos Índios, no agreste alagoano, justamente as disciplinas de Gestão Educacional e Estágio em Gestão Educacional.

Essa minha forma de inserção acadêmica, evidentemente, considerada a minha forma de ver a escola e sua gestão, não somente reforçava diante de mim, entre outros problemas educacionais, o da merenda escolar, como apresentava, ainda com mais ênfase, o interesse de entendê-lo mais a fundo, considerando sua história, as suas formas de gestão, assim como, por via de consequência, a relação dessa política específica com as políticas mais gerais praticadas na sociedade alagoana.

Não seria necessário acentuar que, para uma professora universitária, na sua tarefa de contribuir para a formação de novos docentes em cujas atribuições funcionais estava incluída a Gestão Educacional, lidar com as explicações freqüentemente ditadas pelo senso comum, inclusive para as misérias do modo como funcionava a merenda escolar na rede pública estadual, era um limite que urgia ultrapassar. Como avançar nesse desafio, portanto, foi o que me impus até quando, em 2006, vi a possibilidade de encaminhamento de solução, ao menos no plano racional, mediante o meu ingresso no Mestrado de Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Como tinha competido a mim a responsabilidade direta de gerir a implantação e implementação da política de escolarização da merenda em todas as escolas públicas estaduais de Alagoas, – entendida essa política, por enquanto, para fins de compreensão, como a ação do Governo Estadual, via Secretaria Executiva de Educação de Alagoas (SEE/AL), de fornecer os recursos financeiros às escolas da

no mundo contemporâneo) e ampliar a oferta dos Ensinos Médio e Superior, ver, entre outros, Carvalho (2007), Verçosa (2006), Tavares & Verçosa (2006 A & B) e Verçosa & Tavares, (2008), que serão a base de minhas reflexões no próximo capítulo.

sua rede para que elas cuidassem da merenda de seus estudantes e de suas estudantes, indo esse cuidado desde a definição dos cardápios, passando pela aquisição dos gêneros alimentícios necessários, até o ato de servi-la na escola e prestar contas ao poder público -, tal fato, por si só, já justificaria o meu interesse em pesquisar tão significativa mudança numa política que, no Brasil já contava com mais de cinquenta anos, sem que nela tivesse havido uma ruptura de gestão de recursos públicos tão drástica como aquela que, com a escolarização da merenda, começava a ocorrer⁵.

Afinal, examinar a aplicação do princípio da “gestão democrática” da educação pública (Art. 3º, inciso VIII da C.F. e Art. 3º., inciso VIII da LDB) também no que dizia respeito ao trato com a “merenda escolar”, acrescida, às razões de natureza acadêmica por mim apresentadas, tornavam mais que plausível o foco de minha pesquisa, que veio a culminar nesta dissertação.

E foi o que aconteceu: a partir do momento em que delineei um projeto de pesquisa e o submeti ao processo de seleção para ingresso como aluna regular do PPGE/CEDU/UFAL, não pude escapar do estudo da merenda escolar e de sua gestão como temas que povoavam minhas preocupações desde meus primeiros passos como profissional da escola, como espero já haver demonstrado.

E, como em todo intento de pesquisa – mormente com vistas a uma dissertação, em que tudo precisa ser claramente estabelecido, sobretudo do ponto de vista do objeto e dos problemas a serem investigados, – no projeto original que apresentei para ingresso no programa, intitulado “A ESCOLARIZAÇÃO DA MERENDA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ALAGOAS: um desafio à comunidade escolar para o fortalecimento da gestão democrática”, e que, ao longo destes dois anos sofreu alguns ajustes, inclusive de título, em meio às múltiplas possibilidades de estudo do tema, esteve sempre presente, desde o início, e preservada até aqui, a minha preocupação com a gestão da alimentação escolar na rede pública de ensino de Alagoas, e as injunções de natureza política dessa ação pública estadual.

A expressão “*alimentação escolar*”, que usei pela primeira vez no parágrafo anterior, embora tradicionalmente secundarizada no trato com o que me propus a estudar, sendo sempre substituída por “*merenda escolar*”, será, daqui por diante, a denominação que empregarei em lugar do nome tradicional, seja porque, segundo

⁵ Sobre essa mudança de política no campo da merenda escolar tratarei pormenorizadamente mais adiante, no 2º Capítulo desta dissertação.

entendo, merenda escolar comporta um alto grau de carga pejorativa, seja porque, embora “*alimentação escolar*” não venha a ser a concepção da legislação brasileira em vigor, como pretendo demonstrar mais adiante, é como “alimentação escolar” que a política vem sendo designada nos últimos tempos pelos poderes públicos⁶.

De fato, é como direito fundamental que a alimentação escolar tem sido estudada por vários pesquisadores, sobretudo desde o processo de redemocratização da sociedade brasileira, após o Golpe Militar de 1964, e, mais precisamente, após a Constituição Brasileira de 1988, quando as questões dos direitos sociais e humanos puderam passar a ser, entre nós, foco de atenção, de discussão, de estudos e de mais intensa reivindicação por parte da sociedade civil. Como exemplo desses estudos podemos citar alguns trabalhos de pesquisadores que se dedicaram às questões relacionadas à fome no Brasil e à nutrição, de modo mais genérico, e à alimentação escolar e sua possível relação com o fracasso e/ou sucesso escolar, de um modo todo particular.

Dentre os que estão no primeiro caso podem ser aqui destacados, “Alimentação e Nutrição no Brasil, 1974-1984”, de Batista Filho e Barbosa (1985), e “O problema alimentar brasileiro: situação atual, perspectivas e propostas de políticas”, de Peliano et al. (1985), um trabalho de Silva, A. C. (1994), que visava fazer uma varredura nas políticas e programas do governo no tocante à alimentação e nutrição, cujo título era “De Vargas a Itamar: políticas de alimentação e nutrição”, bem como “O problema alimentar no Brasil”, de Castro e Coimbra (1985), “O papel do Estado na área de alimentação e nutrição” (1992), passando por Carvalho da Silva, que escreveram, já em 1979, um texto cujo título foi “Políticas de alimentação e nutrição no Brasil”, o qual foi apresentado no seminário “Pobreza, Fome e Desnutrição no Brasil”, no Instituto de Estudos da Alimentação da Universidade de São Paulo - IEA/USP.

Josué de Castro, referência nacional e mundial, combateu no legislativo e escreveu vários trabalhos sobre o tema geral da fome e da desnutrição no país, todos dedicados à problemática da fome, inclusive enfocando a desnutrição e a

⁶ Embora a denominação tradicional de “*merenda escolar*” aparentemente retrate melhor o caráter dessa política, segundo consta na legislação nacional, já que o termo “merenda” acentua o papel complementar da política como ela se efetiva (Ver DICIONÁRIO AURÉLIO – SÉCULO XXI [Do lat. merenda.] - S. f. 1. Refeição leve, entre o almoço e o jantar; 2. O que se leva em farnel para comer no campo ou em viagem; 3. O que as crianças levam para comer na escola, em geral durante o recreio. [Sin. ger.: lanche.]), a partir do momento em que pretendo pensar a educação escolar e tudo o que torna possível sua fruição como direitos humanos fundamentais, passo a assumir o termo “*alimentação escolar*” no lugar de “*merenda escolar*” como objeto de minhas análises, com tudo o que daí possa decorrer.

alimentação escolar no Brasil, sobretudo no Nordeste brasileiro. Entre suas obras podem ser destacadas “A alimentação brasileira à luz da geografia humana”, já em 1937, “O problema da alimentação no Brasil”, em 1939, bem como o “Programa Nacional de Merenda Escolar - Introdução (Ministério de Educação e Cultura, 1954)”, o “Documentário do Nordeste (1965)”, até culminar com a “Geografia da fome”, de 1957, trabalho antológico no Brasil e no mundo sobre o tema, o que fez de Josué de Castro um precursor da temática. Como se pode ver, Castro, já em 1954, tinha sua atenção atraída para a alimentação escolar.

Flávio Valente, que tem se destacado no Brasil nos últimos anos, a ponto de se tornar referência entre aqueles que se dedicam atualmente à problemática da fome no Brasil, escreveu, entre outros trabalhos, “Fome e desnutrição: determinantes sociais”, em 1986, “Do combate à Fome à Segurança Alimentar e Nutricional: o direito à alimentação adequada, de 1997”, “O Controle Social do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no contexto da promoção do Direito Humano à Alimentação e à Saúde”, de 2001, “O combate à Fome e à desnutrição e a promoção da alimentação adequada no contexto do Direito Humano à Alimentação - um eixo estratégico do desenvolvimento sustentável, de 2001 e, em 2002, “Direito Humano à Alimentação: desafios e conquistas”.

Na academia brasileira, sobretudo, o tema sob a segunda perspectiva – fome, nutrição e educação escolar - tem tido seu espaço de estudo. Comprovação disso são vários trabalhos de pós-graduação, dentre os quais seguem enumerados “Merenda Escolar e crescimento”, que foi a tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Saúde Pública da USP, por Rosenberg (1972), já no início da década, além de “Merenda Escolar: uma contribuição ao estudo”, de Fonseca (1988), tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP, “Desnutrição, rendimento escolar, merenda: uma querela artificial” de Moysés, Lima e Collares (1986). Antes deste trabalho, Collares tinha escrito, já em 1982, sua tese de Doutorado, apresentada à USP, denominada “Influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização: um estudo experimental”, além do texto “Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?”, também de 1982. Moysés e Lima também escreveram e publicaram “Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico?”, em 1985, enquanto Collares e Moysés divulgaram, em 1995, “Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda”.

Vamos ter, em seguida, “Merenda Escolar: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança”, uma tese de Doutorado de Stefanini, apresentada à Faculdade de Saúde Pública da USP, em 1997. Freitas, por seu turno, tinha apresentado, em 1995, sua dissertação de Mestrado à Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, denominada “Desnutrição e fracasso escolar: um novo olhar a partir de crianças capixabas”. Como se pode ver, a Academia tem sido um dos lugares privilegiados de onde emanam as reflexões sobre a fome e a educação, sobretudo a partir dos anos de 1980, quando as classes populares começam a se fazer presentes com maior evidência nas salas de aula.

Mas essa forma de focar o problema da fome na sua relação com a escola continuou não sendo privilégio exclusivo dos programas de pós-graduação: sob a chancela dos poderes públicos, Peliano, por exemplo, escreveu vários textos sobre alimentação e escolarização, dentre os quais se pode citar “Quem se beneficia dos Programas Governamentais de Suplementação Alimentar”, sob a chancela do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (1990). Silva (1996), igualmente, escreveu três trabalhos em torno da alimentação escolar, a saber: “Contribuição da merenda escolar para o aporte de energia e nutrientes de escolares do ciclo básico”, “Estado nutricional de escolares matriculados em centros integrados de educação pública” e “A trajetória do Programa de Merenda Escolar (1954-1994) e o estado nutricional de crianças brasileiras”.

De Stefanini, Lerner e Chaves (1994) temos “Fome e política: história, implantação, desenvolvimento, avaliação e implicações de um programa federal de suplementação alimentar no Estado de São Paulo”.

Coimbra, Meire e Estarling (1982), por sua vez, escreveram “Comer e Aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil”, enquanto Ceccim (1995) escreveu “A merenda escolar na virada do século: agenciamento pedagógico da cidadania”. Já Holanda (1996) publicou “A merenda escolar pode ajudar a superação do fracasso escolar?”, enquanto, juntamente com Valla, fez vir à luz, em 1994, “Fracasso escolar, saúde e cidadania”.

Mariza Abreu, que tem se destacado nos últimos tempos por seus estudos no campo das políticas públicas para a educação escolar, dentre os quais aparecem alguns trabalhos sobre a alimentação escolar, como “A escola possível e a merenda escolar”, além de “Alimentação escolar na América Latina: programas universais ou focalizados/políticas de descentralização” e “Alimentação Escolar: combate à

desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico?” todos datados de 1995. Fischmann (1986), por sua vez, escreveu “Educação, alimentação e economia: uma relação de coerência ou de contradição?”, enquanto Belanciano, Moura e Silva escreveram, em 1995, “Direito e Garantia à Merenda Escolar”. Mais recentemente, Pedraza e Andrade (2006) divulgaram o estudo “A alimentação escolar analisada no contexto de um programa de alimentação e nutrição”, ao mesmo tempo em que Oliveira (2007) escreveu “Educação e direito à alimentação”.

Tratando a alimentação e a nutrição em geral, e a merenda escolar, em particular, sob os mais diversos ângulos, como já nos sugerem os títulos anteriormente referidos, é possível perceber que elas – a alimentação e a nutrição – não têm sido consideradas sob o prisma da democratização de sua gestão no plano das redes escolares públicas e das escolas. Quando muito, a democratização frente às dinâmicas e processos de se lidar com a merenda escolar – e a alimentação, ouso dizer – é focada no plano mais geral das políticas públicas.

Isso implica considerar, antes de mais nada, que nos estudos até aqui compulsados, a alimentação escolar como um direito que precisa ser atendido, se quisermos democratizar o acesso ao saber letrado, quando enfocada, tem sido analisada no plano mais geral das formas de exercício do poder – no plano da macro-política, se quisermos sintetizar o problema. Quando particularizada a questão, o enfoque tem se dirigido ao campo mais específico dos níveis nutricionais ou nos resultados da aprendizagem.

O enfoque da alimentação escolar na sua gestão mais regional e local – no plano das redes escolares e das escolas, vale dizer – considerando as formas de participação, no sentido da definição dessa política, mas, sobretudo, no controle social de sua gestão como questões centrais, que contemplem participação e controle social como instrumentos para a fruição do direito à alimentação que é, pela sua própria natureza, um direito humano fundamental, segundo a revisão bibliográfica feita, parece inexistente, quando não tratada de forma tangencial. Daí por que, ao desenhar o projeto de pesquisa que resultou nessa dissertação que ora apresento, se, desde o seu início, pretendia investigar a relação da gestão educacional da rede pública estadual de ensino – tida, desde 1999, como uma gestão que precisa ser democrática nos termos das Constituições Federal (1988) e Estadual (1989) - e a sua relação com a política de escolarização da alimentação como questões fundamentais, aqui, nesse redesenho que fiz do meu intento inicial

de pesquisa, tornou-se central o direito à alimentação como elemento fundamental para a democratização do ensino, o que me levou a pensar a gestão democrática como meio e não como um fim, segundo parecia sugerido pelo meu projeto original.

O que, então, a considerar minha proposta original e os estudos antes referidos, vem como novo para dentro desse trabalho de investigação do ponto de vista da temática e do objeto que aqui é apresentado na forma de uma dissertação?

Pode-se dizer que o novo se encontra no próprio tema e, em relação ao meu projeto original no (re)enfoque desse tema, o que me levou a um novo recorte que, de alguma forma, precisou mais o objeto, trazendo para dentro do estudo um outro sentido. Explico-me: se inicialmente a problemática, no caso em análise, se concentrava na avaliação da gestão – mais ou menos democrática, conforme fosse – dos processos de implantação das novas políticas de alimentação escolar, após estudos sobre políticas públicas recentes nos mais diversos âmbitos sociais, com ênfase para a questão dos direitos humanos, e discussões feitas em eventos e com especialistas no campo dos direitos e da gestão democrática de políticas públicas, passou o meu estudo a ter um novo desenho. Nessa nova forma, o atendimento do direito à educação fundamental seria o foco, e a análise dos modos de viabilizar esse direito, a forma de nos conduzir à compreensão dos limites e possibilidades de alcance do que é devido aos estudantes e às estudantes da rede pública estadual de ensino de Alagoas. No nosso caso, o direito à alimentação é uma condição fundamental, entre outras, de fruição do direito à escolarização plena no nível do Ensino Fundamental, nos termos preconizados pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996.

Essa maior precisão de recorte, importa assinalar, de saída, a meu ver, toma sentido pela repercussão que o processo chamado de “*gestão democrática da educação*” implantado na rede pública estadual de ensino de Alagoas, desde 1999, sempre teve, sobretudo nas políticas de divulgação da Secretaria Executiva de Educação - SEE/AL⁷. Graças às reflexões desenvolvidas sobre o fenômeno em nível nacional e que, em Alagoas, já foram produzidas, inclusive no PPGE/CEDU/UFAL, sobre implantação e desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas mantidas pela SEMED/Maceió desde 1993⁸.e depois pela SEE/AL⁹, e sua real

⁷ Essa foi a denominação tomada pela Secretaria de Estado da Educação, desde a reforma feita em 2000 até 2007.

⁸ Sobre o tema é possível referir o trabalho de Sérgio Onofre Seixas de Araújo, intitulado “Gestão Democrática? Os desafios de uma gestão Participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica (EDUFAL, 2007), além da dissertação de Mestrado produzida no

autonomia no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro, mas sobretudo no alagoano, essa repercussão é bem visível. É que nesses estudos, que têm como referência última a escola e o que nela se desenvolve, a alimentação escolar não tem recebido a consideração que penso merecer quando se fala de democratização do ensino, a se considerar a situação sócio-econômica dos alagoanos e das alagoanas.

Alagoas, que infelizmente é um Estado da Federação que ilustra com frequência páginas de jornais e revistas, e telejornais nacionais, não somente pelas suas belezas naturais e sua riqueza humana e cultural, mas, sobretudo, por deter o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o qual abrange questões como analfabetismo, mortalidade infantil, miséria, desemprego e fome, torna as pessoas ainda mais surpresas e indignadas quando vêem deflagrada, pela Polícia Federal, exatamente no dia 17 de maio de 2005, a “Operação Guabiru”, com vários prefeitos alagoanos sendo presos sob acusação de corrupção ativa, corrupção passiva e formação de quadrilha, envolvendo, justamente, o desvio de recursos financeiros públicos destinados à aquisição da alimentação escolar.

Diante deste fato, ganha espaço a discussão em torno da descentralização de recursos, especialmente sobre o modelo de gestão dos recursos públicos alocados na escola, fomentando na comunidade escolar a premente necessidade de perceber que chegara a oportunidade de gerir todos os recursos de forma coletiva e transparente, o que se transformou num enorme desafio. Como o processo da chamada gestão democrática da educação na rede pública estadual de ensino de Alagoas teve seu início apenas no ano de 1999, (após 11 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988 e 10 anos da Estadual, portanto), podemos afirmar que essa mudança de sistemática de alocação de recursos certamente foi um desafio à comunidade escolar, uma vez que o referido processo é algo recente e, portanto, ainda em fase de aprimoramento.

Sabemos que esta política de descentralização de recursos financeiros, com sua alocação diretamente nas escolas, a exemplo do PDDE, não é uma realidade

PPGE/CEDU/UFAL, da autoria de Vera Lúcia França de Lima (2003), intitulada “Pelos caminhos da democratização: possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió – 1993/1996.

⁹ Sobre a gestão democrática na SEE/AL acabam de ser defendidas duas dissertações no PPGE/CEDU/UFAL: a primeira, de Tiago Leandro da Cruz Neto, denominada “Planejamento Educacional e Participação Democrática: um estudo sobre a rede estadual de ensino em Alagoas (1999 – 2004)” e a segunda, da autoria de Flávia Maria Monteiro de Lima Emiliano, com o título de “Gestão Democrática da Rede Estadual de Ensino de Alagoas: percepções e perspectivas de uma política pública”.

exclusiva de Alagoas. O Governo Federal e muitas unidades da Federação estão, gradativamente, transferindo a responsabilidade da gestão da educação (especialmente no que se refere aos recursos financeiros) para as unidades escolares, não somente por afirmarem ser esta dinâmica uma forma mais democrática de fazer a gestão do ensino público, mas principalmente, como é o caso específico de Alagoas, por não conseguir atender satisfatoriamente à demanda, seja porque o número de unidades escolares extrapola sua capacidade de gestão de todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento do ensino, seja porque, sendo um processo altamente burocrático, o Estado, por meio de suas diversas instâncias, não conseguiu administrá-lo de forma satisfatória, de modo que pudesse suprir as escolas com tudo aquilo de que necessita – particularmente no caso da alimentação - com os gêneros alimentícios e a infra-estrutura de sua preparação em tempo hábil.

Na implantação e no desenvolvimento da política de escolarização da alimentação escolar na rede pública de ensino de Alagoas, minha hipótese central é a de que, além das garantias governamentais referentes aos citados recursos e às condições de trabalho para que ela possa ser desenvolvida de forma satisfatória e voltada ao pleno atendimento aos seus usuários, não é apenas a eficiente administração da prestação do serviço pelos gestores escolares a saída para responder às necessidades alimentares da comunidade escolar; pelo contrário, torna-se imperiosa a participação¹⁰ como elemento central do processo gestor.

O que quero dizer é que essa presença atenta e eficaz dos gestores, para que o processo seja adequado, precisa, também, e principalmente, promover a participação dos demais segmentos que constituem a comunidade escolar, a saber: discentes, docentes, família representada pelos responsáveis dos discentes e servidores técnicos e administrativos, até porque essa participação representa, além do mais, o penhor de que o fornecimento das condições de funcionamento da descentralização da alimentação escolar de forma regular e satisfatória possa ser garantido – ultrapassando, inclusive, os limites da legislação sobre a matéria - donde a necessidade de que sua gestão seja democrática.

Isso posto, procurei, com esta pesquisa, formas adequadas para o estudo da prática de gestão da educação e da escola, perseguindo, na pesquisa de campo,

¹⁰ Participação aqui significa amplo envolvimento na definição das diretrizes a serem seguidas e controle social do processo, desde a concepção até a prestação de contas e não simplesmente a fruição do bem ou serviço, conforme se costuma conceituar participação.

caminhos que resguardassem a cultura da escola e apreendessem o eventual desenvolvimento de condições políticas, econômicas e pedagógicas capazes de promover níveis mais elevados de qualidade social e equidade na escola e na sociedade em que ela se encontrasse inserida.

As questões relacionadas à descentralização da educação da escola pública têm sido objeto de estudo de pesquisadores e especialistas da educação. Podemos citar, dentre tantos estudiosos nesta área, Medina (1987), Lobo (1990), Frago (1994), Casassus (1995), Barreto (1995), Ribeiro (1997), que trouxeram contribuições ao debate, não somente do caso brasileiro, mas de todos os países da América Latina.

Além destes, estudiosos como Paro (1997), Nóvoa (1997), Oliveira (2001), Bastos (1999), Barroso (2000), Dourado (2000), Kuenzer (2000), Libâneo (2001), Lück (2001), Ferreira (2002) Sander (2002) e Veiga (1995) nos vêm possibilitando a compreensão do processo de transformação da administração pública no Brasil, as suas políticas de gestão de educação e da escola, numa perspectiva crítica, contribuindo para pensarmos sobre a democratização dos diversos processos de gestão educacional.

As formas centralizadas de gestão, segundo esses autores, são incompatíveis com a dinâmica da sociedade atual, na qual o progresso tecnológico transforma o mundo num espaço global integrado pela informação, permitindo o envolvimento do cidadão na administração dos problemas sociais. O Brasil, com exceção de breves períodos historicamente recentes, foi freqüentemente administrado de forma fortemente centralizadora desde o período colonial. No entanto, foi certamente a partir de 1930, com a emergência do Estado desenvolvimentista e a ampliação progressiva das funções de governo, que a União tomou para si a responsabilidade explícita no tocante às capacidades financeiras e administrativas em relação aos demais níveis de governo, se não em todos os campos, com toda certeza no campo educacional. Apesar do acentuado federalismo na década de 1930, foi também e, sobretudo, nesta década que os movimentos sociais de caráter educacional tiveram um de seus momentos mais significativos, podendo ser apontado como marco referencial o ano de 1932, com a divulgação do documento da autoria de Fernando de Azevedo, conhecido como o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, que defendia uma educação pública descentralizada, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros.

Se essa tendência à democratização, que apenas anunciada no final dos anos de 1920 pela ação dos Pioneiros da Escola Nova, e que, passada a primeira metade dos anos de 1930, foi sufocada pelo Estado Novo, retornando nos fins da década de 1940 e que, mal tomava corpo e substância nos inícios dos anos de 1950, foi interrompida pela Ditadura inaugurada em 1964, retornou com a redemocratização nos anos de 1980 para somente avançar até onde chegamos, nos dias atuais.

Nesse contexto, configurando-se como resistência da sociedade civil ao autoritarismo vigente no último período ditatorial de que o Brasil foi vítima, a atuação de movimentos sociais foi decisiva para levar o país a um processo de aprofundamento de sua democratização, ampliando espaços de participação e envolvimento democrático na definição e gestão das políticas públicas no Brasil. No seio deste movimento da sociedade esteve sempre presente um significativo grupo de intelectuais voltados para o estudo da realidade social e política vivida pela sociedade nacional.

No caso específico da educação, a partir de 1980, para tomarmos um período mais recente, movimentos constituídos, sobretudo, por profissionais da educação, exerceram forte influência na Constituição de 1988, que consagrou princípios como o direito público subjetivo ao ensino fundamental, à educação gratuita, à (re)definição de percentual mínimo do orçamento destinado à educação para as esferas federal, estaduais e municipais, o conceito do que vinha a ser função-educação como guia para aplicação dos recursos vinculados e participação da comunidade na gestão da educação escolar pública.

Assim, a gestão democrática, ao menos da rede pública de ensino, assume materialidade legal na Constituição de 1988, levada a cabo e defendida na Constituinte de 1987 pelos movimentos em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, reunidos em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), composto por quinze entidades. Segundo Tavares (2003, p. 47), “o princípio da gestão democrática do ensino público é inédito na história da educação brasileira”, representando tal princípio, para a autora, a “legitimação de um movimento real já existente na sociedade brasileira” (p. 47).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – expressa pela lei 9.394, aprovada em dezembro de 1996, tenha sido aprovada desconsiderando um projeto anterior elaborado segundo as reivindicações da

sociedade civil organizada, por força da Constituição, teve de manter a gestão democrática que parecia já ser um princípio consagrado, ao menos como reivindicação e como referência legal, no ensino público brasileiro.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, também ratificou esse princípio da gestão democrática, ainda que de forma limitada, já que o projeto da sociedade brasileira reivindicou e fez constar em seu projeto “o fortalecimento da escola pública estadual e a radical democratização da gestão educacional” (VALENTE, 2001: p. 12). De qualquer forma, o PNE aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei Nº 10.172/2001, que teve por referência a proposta do governo, definiu no Eixo Financiamento “a promoção da autonomia financeira das escolas mediante repasse dos recursos, diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios objetivos”, enquanto que, no Eixo Gestão, estabeleceu a “definição, em cada sistema de ensino, de normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade”, bem como o “desenvolvimento de padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade”.

Em Alagoas, ainda que com os limites de organização e participação de sua sociedade civil, é possível perceber que esta nunca ficou parada. Assim, na Constituinte Estadual de 1989, por exemplo, defendeu e fez constar na Carta Magna Estadual, no seu artigo 200, mais precisamente, que “a organização dos sistemas estadual e municipal de ensino, na conformidade do que dispuser a lei, assegurará estabelecimento, mediante lei estadual, da esfera de competência dos Conselhos Municipais de Educação, participação da comunidade escolar no planejamento das atividades administrativas e pedagógicas, acompanhadas por assistentes sociais, psicólogos e profissionais do ensino”.

Demonstrando claramente esse movimento, o Estatuto do Magistério Estadual de 1º e 2º graus, definido pela Lei nº 5.465/93, confirmou no seu artigo 1º que “o exercício do Magistério Público tem como princípios básicos a participação na gestão democrática do ensino público” e no seu artigo 2º estabeleceu que eram direitos fundamentais dos ocupantes de cargos do Magistério Público Estadual de 1º e 2º graus a participação nas decisões de política pedagógica, de qualificação profissional e planejamento educacional e participação na gestão democrática do sistema de ensino”. Além disso, o Capítulo II, dessa mesma Lei, que trata da Gestão

Democrática nos seus artigos 239, 240 e 241, ratifica a “participação efetiva da comunidade no processo de trabalho da unidade escolar, intercâmbio entre as instituições na elaboração coletiva das diretrizes político-educacionais e de sua concretização, autonomia das diversas instâncias do sistema educacional na tomada de decisão conjunta e coordenada, descentralização e articulação como elementos promotores da organização pedagógica e administrativa do sistema.

Por sua vez, fica garantida, no Conselho Estadual de Educação, por meio do Artigo 203 da Constituição Estadual, além da representação do Poder Executivo, a representação dos estudantes, dos profissionais de educação, e de pais na proporção de $\frac{1}{4}$ (um quarto) para cada segmento, com a gestão democrática garantindo as formas de organização e participação por unidade de ensino e órgão do sistema estadual de ensino.

Ratificando todo esse movimento em prol da democratização do ensino público, o Decreto-Lei nº 36.586/95 irá incentivar a criação de caixas escolares, sob a forma de sociedade civil, nas unidades da pré-escola e do 1º e 2º graus da rede estadual de ensino, e no seu artigo 2º, ratificará que “as caixas escolares, entidades sem fins lucrativos, representativas da comunidade escolar, congregarão professores, servidores administrativos, alunos e pais de alunos, e organizar-se-ão sob a forma de sociedade civil, regendo-se por estatuto próprio”.

Já a Lei Estadual nº 5.945/97, que dispunha sobre a criação dos conselhos interativos das escolas da rede pública estadual de ensino, e dava providências correlatas, quando, no seu artigo 1º, definiu que “ficam criados os Conselhos Interativos das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino - CONSEPE, órgãos colegiados de função deliberativa e consultiva, encarregados de, em cada unidade de ensino, promover a integração do Estado, da Sociedade e da Comunidade Escolar, visando à gestão democrática e ao exercício da cidadania”, caminhava, ao menos no plano legal, no sentido do princípio da gestão democrática do ensino nos termos da CF.

Finalmente, a Lei 6.202, de 21 de dezembro de 2000, que dispôs sobre a estrutura da Secretaria de Estado da Educação - SEE. e o Decreto N^o. 1.790/2004, que a regulamentou, estabeleceu as condições formais básicas para que se pusesse em prática o princípio da gestão democrática consagrados na CF 1988 e na CE 1989.

Por sua vez, confirmando o que se encontra definido no PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE/AL), aprovado em agosto de 2006, e que cobre o período de 2005 a 2015, trouxe como princípios norteadores, no plano da Gestão Democrática da Educação, a equidade, a qualidade, a democratização e a ética; e como diretrizes gerais de ação, aquelas que estão assim formuladas:

- construção de uma gestão educacional democrática e compartilhada entre os entes federados do Estado e a sociedade;
- descentralização da administração educacional, nos marcos de uma redefinição das funções do Estado;
- estabelecimento de meios para construção e/ou fortalecimento da autonomia das escolas.

Já no eixo Financiamento e Gestão, o PEE/AL assim definiu, entre as diretrizes político-pedagógicas afetas ao poder público e aos que fazem a escola:

Gerir os recursos destinados à educação de forma descentralizada e democrática, através de mecanismos colegiados de controle social, para que se evite o desrespeito à vinculação legalmente definida e à aplicação excessiva de recursos nas atividades meio, segundo injunções de natureza política. (PEE/ AL, item 13.2.2)

Apresenta também o PEE/AL, como um dos objetivos e metas a serem cumpridas,

Descentralizar as ações educativas desenvolvidas pelo executivo estadual, possibilitando, cada vez mais, a autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das instituições educacionais. (PEE/AL, item 13.3.1)

Os princípios apresentados no PNE e no PEE/AL têm, também, como seus eixos norteadores, dentre outros, a descentralização, a autonomia e a participação, intrinsecamente indissociáveis, da gestão educacional democrática.

Sabe-se que a construção da democratização dos processos sociais passa necessariamente pelo exercício da cidadania, o que implica uma vivência que demanda, obviamente, convivência dos contrários, divergência de opinião, circulação livre de idéias, sem o radicalismo da rigidez doutrinária, pois “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres, no exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia” (GADOTTI, 1998, p. 20). Nesse sentido, a democratização envolve participação, sendo “a democracia também (...) um aprendizado, [que] demanda tempo, atenção e trabalho” (GADOTTI, op. cit. p. 18).

Aqui, exercício de cidadania como sinônimo de participação política, para além da fruição de benefícios, implica intervenção na definição de políticas e

controle do exercício destas, sendo a fruição do resultado das políticas, antes expressão de um direito do que resultado de uma dádiva.

Neste sentido, quando a população deseja ter espaço, não só para colocar suas idéias, mas também para influenciar nas decisões, cada indivíduo

precisa estar preparado para tanto. Ele tem, antes de tudo, que possuir a cultura da participação. Tem que estar familiarizado com ela. Se a educação tem como princípio básico a preparação do indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania (e é o que estabelece o artigo 205 da Constituição Federal), então ela deve educá-lo para a participação. Não é formando indivíduos submissos e conformados que ela estará fazendo isto. Os atributos que se esperam dos seres sociais e participativos são o espírito crítico, a independência, a solidariedade, a capacidade de amar e ser amado, dentre outros. (CUNHA: 2002, p.2).

Nessa perspectiva, podemos inferir que a Carta de Princípios da Educação do Estado de Alagoas, aprovada no I Congresso Constituinte Escolar, ainda no ano de 2000, reflete a intenção de influenciar decisões políticas.

No caso da alimentação escolar e dos recursos para manter a escola, especificamente, nos princípios 21 e 23 eles são assim traduzidos:

Princípio 21 – Que sejam descentralizados os recursos da merenda para que a escola possa administrá-los com autonomia, universalizando a distribuição para todos os níveis e modalidades;
Princípio 23 – Que os recursos financeiros sejam gerenciados pelos Conselhos Escolares, com autonomia, participação e transparência (prestação de contas periódica à comunidade escolar).

Se a demanda por descentralização/escolarização dos recursos da merenda requer participação direta dos segmentos da comunidade escolar na definição de políticas públicas, podendo conferir um maior ou menor grau de autonomia às escolas, temos de considerar, com Demo (1999) que participação é conquista, é processo infundável, em constante vir a ser. Para ele,

participação é em essência auto-promoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir. (p.18)

Foi nessa perspectiva que todos os estudos realizados na década de 1990 acerca das políticas de descentralização na América Latina tiveram como eixo

central de discussão as questões de descentralização, confrontando-a com a idéia de desconcentração e autonomia da escola e também a associação da descentralização da gestão escolar como forma de melhorar a qualidade da educação. Rivas (1991) destaca três formas de execução da política educacional: a centralização, a desconcentração e a descentralização. Para ele, a centralização ocorre quando as decisões públicas e administrativas são adotadas por um centro de poder do Estado que concentre as decisões diversas do setor educacional, enquanto a desconcentração, ou o descongestionamento do órgão central, acontece por meio da distribuição de tarefas para os órgãos locais, mantendo ainda concentrado o poder de decisão. Já a descentralização propriamente dita dá-se quando se transfere poder de decisão e autoridade com o objetivo de fortalecer a escola, criando um processo de democratização da educação e objetivando o controle das atividades da educação pública pelos agentes que estão diretamente envolvidos, sendo esse o conceito que assumimos quando pensamos o processo de escolarização da merenda na rede pública estadual de educação.

Analisando o que vem ocorrendo na nossa educação escolar, tendo por referência as categorias acima estabelecidas por Rivas, Casassus (1990) afirma que, “salvo poucas exceções, hoje praticamente todos os processos de descentralização educacional, na América Latina, são processos de desconcentração.” (p.17). Defende ainda a idéia de que as experiências de descentralização, muitas vezes sem êxito, resultam de diversos fatores ligados à tradição centralista ou ainda à falta de tradição descentralizadora. O autor aponta também que os objetivos da descentralização aliam-se à lógica dos acréscimos: mais democracia (ou a possibilidade de participação e maior espaço para a diversidade), mais recursos (ou desejo da sociedade civil em participar da política de financiamento); mais eficiência (ou desburocratização dos sistemas centralizados). É inegável que, vista desta forma, a descentralização aparece determinada a alcançar metas relacionadas ao desenvolvimento da qualidade da educação.

Atualmente, tem-se observado a grande atenção que é dada à gestão educacional por parte dos governos (incluindo o brasileiro) e organismos internacionais, pois a ela são atribuídos o sucesso ou o fracasso relativo das instituições educacionais. Nesse sentido, Sander (2002; p.64-65) afirma que

a função da administração é atender às necessidades estruturais e burocráticas das instituições educacionais. Na realidade, a escola e a

universidade são burocracias *sui generis*, definidas em função de seus objetivos específicos e que requerem uma perspectiva de organização e gestão concebida em função dessa especificidade.

Visto dessa forma e levando-se em consideração o arcabouço legal estabelecido, a se ter em vista o que me propus a estudar, a SEE/AL teria como função administrar sua rede levando em consideração as especificidades das escolas e sua autonomia. E não se pode negar que as tradicionais estruturas organizacionais hierárquicas e centralizadas na área da educação estão dando lugar a sistemas mais descentralizados – ao menos no plano formal -, com gestão mais horizontal, tornando as relações mais flexíveis, nas quais o dirigente não deve agir isoladamente, mas cooperativamente, ainda que se considere o que assinala Libâneo (2001, p.20), quando diz que

há pelo menos duas maneiras de ver a gestão centrada na escola. Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Na perspectiva sociocrítica, significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação) em função do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Entendo que a descentralização de recursos na perspectiva democrática não deve ser de modo nenhum vista como um mecanismo de desresponsabilização do Estado e de culpabilização da unidade escolar, dos educadores e das próprias famílias dos seus usuários, mas como um instrumento que possa, a depender das formas como se efetiva, intensificar a autonomia, quando impõe uma efetiva participação da comunidade escolar. Assim,

(...) o reforço da autonomia das escolas não deve ser encarado como uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas sim o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (reunindo professores, funcionários, alunos, pais e outros elementos da comunidade) podem gerir certos recursos melhor que a administração central ou regional. (BARROSO, 2000, p.20)

Por isso, uma das grandes reivindicações democráticas que vem dos anos de 1970 e 1980, e nestas duas décadas teve força incomum, focaliza a descentralização das políticas públicas. Na verdade, a idéia de descentralização foi sempre abraçada pelas forças progressistas como uma grande possibilidade de participação nas decisões, pois a cidadania reivindica, como sempre reivindicou, práticas democráticas consubstanciais. Nessa perspectiva, o processo de descentralização que vários autores defendem e em que acreditam – e com o qual compactuo – pressupõe ou precisa ser desenvolvido concomitantemente com a democracia, com a autonomia e com a participação, tripé que dá sustentáculo ao pluralismo e ao multiculturalismo que, numa ação compartilhada do Estado e da Sociedade Civil, garantam bens e serviços que atendam às necessidades básicas dos seres humanos, sem, contudo, retirar do Estado o seu dever de garantir os direitos básicos dos cidadãos.

Assim, parece conveniente, a esta altura, caminhar para a sistematização do que foi estabelecido para a realização da minha pesquisa que tomou o título definitivo de **“O DIREITO À ALIMENTAÇÃO E FRUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: GESTÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA MERENDA NA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS”**. Como penso ter podido já demonstrar, tive várias vertentes para seguir na minha pesquisa, dentre as quais fiz aqui um recorte, selecionando, como elementos centrais para me ajudar a dar conta de meu objeto de estudo, DIREITO HUMANO, DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA, DESCENTRALIZAÇÃO e PARTICIPAÇÃO referenciados à ALIMENTAÇÃO ESCOLAR e ao ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Tendo já tentado deslindar o que efetivamente para mim significa DESCENTRALIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO e DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR, deixo para mais adiante, nos dois primeiros capítulos desta dissertação, o trabalho de precisar o que entendo por ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR, DIREITO HUMANO e ALIMENTAÇÃO ESCOLAR.

Na realização desta pesquisa lancei mão, antes de mais nada, de documentos referentes ao tema, como as Constituições Federal e Estadual, os Planos Nacional e Estadual de Educação, os instrumentos legais e infra-legais, como Decretos e Portarias, bem como de documentos produzidos pelo Estado e pela Sociedade Civil, alguns dos quais já foram considerados até aqui e que serão

ainda levados em conta. Mas, este estudo não ficou apenas na análise de documentos e textos sobre o fenômeno a ser estudado.

É que a pesquisa documental, que me subsidiou nas questões históricas, legais, técnicas e até políticas, foi insuficiente, como havia previsto desde o início, para dar conta da minha intenção de captar práticas, processos e formas de entender o que pretendia ver explicado, ou seja, a gestão da escolarização da merenda na rede pública de ensino de Alagoas, percebida não apenas como direito humano à alimentação, mas como condição primordial para fruição do direito à educação escolar. Nem mesmo o estudo de inúmeros trabalhos sobre o tema e mesmo acerca das questões específicas neles envolvidas foi suficiente para dar conta deste meu estudo.

Daí por que fui para a pesquisa de campo, iniciada com a caracterização do universo pesquisado, e calcada na observação de processos e na percepção de sentidos das ações, tanto dos gestores, quanto dos demais integrantes da comunidade escolar. É que tinha como um problema central a ser pesquisado a percepção da comunidade escolar como um todo acerca da merenda como política pública e como direito social e humano inalienáveis, já que somente por essa percepção pensei ser possível perceber a gestão democrática da merenda em sua efetiva realização. Por isso, de forma auxiliar à observação, lancei mão de entrevistas e questionários, estes com o intuito primordial, embora não exclusivo, de caracterizar o campo de pesquisa e seus sujeitos.

Como é possível perceber, o enfoque metodológico por mim escolhido para esta pesquisa foi eminentemente qualitativo, visto que o “seu propósito fundamental é a compreensão, exploração e especificação do fenômeno” (SANTOS FILHO, 1995, p. 13-59) por mim selecionado. Com este enfoque, é possível enfatizar a compreensão de um problema singular, dentro do seu contexto, permeado por fatos e eventos que lhes são pertinentes, considerando-se ainda a dinamicidade das relações dos seus protagonistas e da relação do pesquisador com os seus pesquisados, visto que aquele “imerso-se no fenômeno de interesse” (FIRESTONE, 1987, p.16-31), tornando-se, diante do nível de envolvimento, segundo André (2002) autor e ator ao mesmo tempo, pois naturalmente se envolve e participa do processo, já que o objetivo se fundamenta nas pessoas, em suas relações e conseqüentes ações, cuja intencionalidade e sentido visam à transformação e ao aperfeiçoamento da prática.

A opção pela ênfase na dimensão qualitativa deveu-se, assim, ao fato desta privilegiar o estudo das ações sociais individuais e grupais, tratando as unidades sociais investigadas com totalidades que desafiam o pesquisador. É pertinente, neste sentido, a assertiva de Minayo (1996), quando afirma que a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela [a abordagem] se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir das quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

A forma específica de abordagem do objeto, por sua vez, foi um estudo de caso coletivo, envolvendo duas escolas, objetivando investigar como tem se comportado a comunidade escolar diante da política de escolarização da merenda, no tocante à sua gestão e quanto à concepção da alimentação como direito humano. Nesse sentido, o meu interesse não esteve nas escolas em si, mas naquilo que seus protagonistas foram capazes de revelar acerca das concepções de descentralização/escolarização, gestão democrática, autonomia, participação e, sobretudo, da alimentação como um direito humano para o acesso, com equidade, ao saber letrado proporcionado pela escola, e não uma benesse do poder público.

Segundo entendo, a opção pelo estudo de caso se justifica ainda pelo fato deste investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente neste caso, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O reforço pelo estudo de caso se deve, ademais, à compreensão de que esta abordagem representa não apenas “uma tática para a coleta de dados, nem meramente uma característica do planejamento, mas uma estratégia de pesquisa abrangente” (YIN, 2001, p. 33).

De fato, o estudo de caso tem como questão fundamental o conhecimento que se deriva do caso estudado, isto é, o que se aprende ao estudá-lo, de forma mais concreta e mais contextualizada, o que implica responder questões do tipo “*como*” ou “**por que**” tal fato está acontecendo e sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Nesse sentido, a abordagem escolhida é coerente com o estudo em tela, visto que este focaliza um fenômeno particular, e investiga problemas práticos que emergem do dia-a-dia, descrevendo detalhadamente o fenômeno em estudo, isto é, descrição e análise criteriosa da situação investigada, na perspectiva de iluminar a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado.

Finalmente, esse tipo de pesquisa permite elencar dados preciosos, vez que, no dizer de Lüdke e André (1986 p. 18), “encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”, o que, se diminui a possibilidade de generalizações dos resultados, no entanto, leva a se ganhar pela possibilidade de aprofundamento da compreensão do fenômeno.

Para a definição do que estou chamando “estudo de caso coletivo” selecionei duas escolas situadas em Maceió. Os critérios de escolha foram basicamente dois: considerei tanto o fato destas escolas estarem situadas na mesma cidade - que é a capital do Estado -, o que, teoricamente, faria os atores envolvidos encontrarem-se mais desprendidos das amarras e controles políticos para o exercício da participação que se sabe existentes com muita intensidade no interior do Estado, além de mais bem informados, quanto levei em conta o fato de uma das escolas ser considerada pela SEE/AL como bem sucedida no processo de escolarização da merenda, enquanto a outra como mal sucedida¹¹.

Como instrumentos para a coleta de dados privilegiei, como já assinalado, a observação participante, a entrevista semi-estruturada, o questionário e a análise documental.

A observação participante permitiu um melhor contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, oportunizando perceber a perspectiva dos sujeitos envolvidos, pois a observação *in loco* feita com regularidade e durante um período contínuo de tempo, pode e, de fato, pôde me permitir a apreensão do significado que os sujeitos (re)produzem da realidade e de suas ações. A observação deu-se em todos os momentos da pesquisa, desde a primeira visita, onde mantive contatos com membros dos quatro segmentos da comunidade escolar, nos horários e dias previamente estipulados e/ou acordados com o grupo envolvido na pesquisa.

Como já vinha adotando a postura de “Observador Participante” desde que comecei a trabalhar com a merenda escolar – na verdade desde que iniciei minha vida de gestora -, o que me faltou na pesquisa de campo propriamente dita desse caso aqui delineado, busquei recuperar do que havia anteriormente percebido. Utilizei como instrumentos o registro escrito, através do diário de bordo e o registro audiovisual, através de fotografias.

¹¹ Os critérios utilizados pela SEE/AL para definir um processo de escolarização da alimentação escolar como bem sucedido eram, dentre outros, a adequada prestação de contas dos gêneros adquiridos, o armazenamento dos gêneros alimentícios segundo orientação, funcionamento do Conselho Escolar, atendimento ao cardápio definido e a oferta regular da alimentação.

As entrevistas semi-estruturadas visaram não “engessar” as questões e o conseqüente discurso, deixando, assim, os/as entrevistados/as o mais à vontade possível. Além do mais, este instrumento possibilita a captação imediata das informações desejadas, independentemente de quem sejam os entrevistados e quais os tópicos elencados, além do confronto entre o discurso captado na entrevista e a prática percebida na observação.

Embora o meu trabalho tenha sido um estudo de caso coletivo, de cunho qualitativo, no qual a representatividade estatística não era tida como central para a fidedignidade dos resultados, no entanto optei por lançar mão, na aplicação dos questionários, de 30% do total dos sujeitos da pesquisa, tanto no segmento aluno, como no segmento pais e, em ambos, tendo utilizado o critério da Sociologia Clássica.

Já nas entrevistas, até porque seria impossível entrevistar toda a comunidade escolar, ou mesmo 30%, utilizei outro critério e elegi membros dos segmentos dessa mesma comunidade, assim especificados:

- segmento professor: 28
- segmento funcionário: 09¹²
- gestores escolares: 05
- segmento pais ou responsáveis pelos estudantes: 93

Como primeira atividade de campo mais sistemática, para além da observação participante, apliquei um dos instrumentos selecionados para a coleta de dados - **o questionário** – cujos resultados apresento no 3^o. Capítulo. O uso desse instrumento teve o escopo de fornecer um panorama geral das características dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, a aplicação dos questionários objetivou levantar dados para delinear um cenário geral em que a pesquisa iria se desenvolver. Embora, como já assinalado, a aplicação dos questionários não viesse – como não veio - trazer todas as respostas, nem era isso o que eu pretendia, ele, no entanto, sinalizou alguns resultados preliminares, a ponto de se poder considerar esse estudo, numa certa altura, como de feição quali-quantitativa, tamanho é o peso dos dados levantados pelos questionários, sobretudo aqueles que retratam a problemática da segurança alimentar dos estudantes e de suas famílias.

A opção pelo questionário se deveu ao fato dele ser base e, num certo sentido, ter também um caráter complementar para as outras técnicas, como a

¹² Na verdade, dos segmentos merendeiras e gestores, tanto os questionários, quanto as entrevistas cobriram 100% do universo pesquisado, tendo em vista o pequeno número total deles nas escolas, o que possibilitou o meu procedimento.

observação e a entrevista, já que ele foi totalmente estruturado, abrangendo três partes distintas. A 1ª parte, com dados de identificação dos respondentes; a 2ª parte - também fechada - com questões destinadas a tratar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa e a 3ª parte, dedicada às considerações finais – voltada para a tentativa de captar, ainda que preliminarmente, a concepção dos sujeitos sobre a alimentação escolar¹³.

Por representar uma fonte estável, rica e natural de informações, fez-se necessário, nesta pesquisa, que eu analisasse documentos no tocante ao processo histórico da merenda no Brasil, assim como outros referentes à gestão descentralizada no Brasil e em Alagoas. Em se tratando de uma fonte poderosa, podendo ser consultada várias vezes, e, pretendendo ratificar informações obtidas através dos métodos acima mencionados, analisei também alguns documentos dos arquivos escolares, como o projeto político pedagógico, o regimento interno, os cardápios, planilhas de pesquisa de preços, fichas de controle de estoque, notas fiscais e atas das reuniões ordinárias e extraordinárias dos Conselhos Escolares.

Além destes, examinei toda a legislação que permeia o processo de descentralização da merenda como Leis, Decretos, Medidas Provisórias, Resoluções, Instruções Normativas, bem como toda a discussão acadêmica que vem se desenvolvendo sobre a alimentação escolar e o acesso ao saber letrado, enquanto políticas públicas e enquanto direitos humanos fundamentais. Como instrumento para sistematização do material analisado, adotei anotações e esquemas em bloco próprio para tal.

A análise dos dados foi orientada pela bibliografia tomada como referência, o que significa dizer, rastreada pelas categorias centrais já assumidas para esse estudo ou que, porventura, viessem a surgir ao longo da revisão bibliográfica, do aprofundamento teórico ou das ações de pesquisa propriamente ditas.

Na caracterização das comunidades escolares, lancei mão de quadros sinópticos e gráficos do perfil social, de renda e de moradia.

Como resultado das entrevistas, utilizei a análise dos discursos produzidos a partir dessas entrevistas. Já na observação participante, construí configurações de natureza etnográfica, seguindo a orientação fornecida pela antropologia. Além desses instrumentos, outros surgiram em função da necessidade ditada pela pesquisa.

¹³ Cópia do questionário será anexada no final deste trabalho.

Assim, o presente trabalho está estruturado em cinco partes.

A primeira parte, que é a **Introdução**, situa o estudo, seus objetivos, sua justificativa e a metodologia esposada, enfocando o recorte que é feito, elegendo e explicitando as categorias-chave que conduzem às categorias-núcleo, a saber, **Direito humano à alimentação e direito à educação escolar**, ao tempo em que busca estabelecer a magnitude e atualidade do tema.

A segunda parte, representada pelo Capítulo I, cujo nome é “**A SOCIEDADE ALAGOANA FRENTE ÀS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ALIMENTAÇÃO DE SUA POPULAÇÃO**” apresenta, de forma objetiva, alguns dados sobre a situação sócio-educacional do Brasil e, especialmente, de Alagoas, sem, contudo, deixar de apresentar o contexto histórico, político e social alagoano no qual se inserem as escolas estudadas e a alimentação que elas proporcionam, assim como elementos conceituais sobre o que significam e onde e como se inserem os direitos fundamentais dos alagoanos, com destaque para a educação e a alimentação.

Já a terceira parte, constituída pelo Capítulo II, denominado “**A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL E EM ALAGOAS**”, **busca** apresentar um panorama histórico geral da alimentação escolar no país e no Estado, bem como a evolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e dos encaminhamentos de gestão oficial dessa política em Alagoas, de suas origens aos dias atuais.

A quarta parte, representada pelo Capítulo III, com o nome de “**A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS – ANALISANDO DOIS CASOS EXEMPLARES**”, e que representa a pesquisa de campo propriamente dita, faz uma caracterização mais fina do universo da pesquisa, apresentando um breve histórico da merenda nas escolas estudadas, as formas de gestão da política de alimentação nelas desenvolvidas, bem como as percepções das comunidades escolares sobre as políticas de alimentação praticadas pelas escolas, fazendo um breve escrutínio das políticas de gestão democrática frente aos processos de gestão da alimentação escolar nos casos estudados.

A quinta e última parte, representada pelas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, trata dos possíveis avanços e limites que a escolarização da alimentação trouxe para as escolas estudadas, enfatizando aqueles aspectos e/ou questões que foram se evidenciando mais fortemente na análise dos dados. Trata, ainda, das constatações acerca das possibilidades e dos empecilhos que porventura se interpuseram ao

longo dos anos e ainda recentemente se interpõem a partir de traços da cultura política do povo alagoano, provocando ou minorando a exclusão social no seio da sociedade alagoana.

Assim, apresentadas as referências gerais do estudo por mim empreendido, convido os leitores e as leitoras a me acompanharem na exposição dos resultados a que cheguei e que espero venham a ser de algum proveito para a educação pública de Alagoas e para os/as que a fazem, sejam estes/estas gestores, docentes ou usuários/as da ação educativa escolar empreendida pela rede pública de ensino do Estado. Para mim será considerado de proveito tanto o que vier a ser modificado ou reforçado nas políticas por conta do que aqui apresento, quanto novos estudos que, das minhas indagações ou lacunas, possam surgir sobre a temática.

CAPÍTULO I

A SOCIEDADE ALAGOANA FRENTE ÀS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ALIMENTAÇÃO DE SUA POPULAÇÃO.

Alagoas é
o que se ama e dói.
(Dirceu Lindoso, 1981)

Tecer considerações acerca do Estado de Alagoas, sobretudo de sua realidade social, nos leva imediatamente a refletir sobre uma expressão que tem sido amplamente discutida: refiro-me à exclusão social que é marca da maioria dos que fazem essa sociedade.

Para o entendimento desse fenômeno, de saída, é imperioso afirmar que nada pode ser dito sem considerar os problemas estruturais que permeiam a vida dos alagoanos e das alagoanas neste Estado, desde sua origem como espaço socialmente construído. A combinação da pobreza e da miséria dos que nele vivem, expressa pelos desoladores indicadores sociais divulgados ano após ano, em oposição à opulência de poucos, representa apenas a parte visível de seus maiores problemas.

Começando pelo modo como o espaço social alagoano foi formado ao longo de cinco séculos – a contar da chegada dos portugueses em terras alagoanas – podemos afirmar, com Verçosa (2006) que, logo que os invasores se certificaram da impossibilidade de ter os integrantes dos povos indígenas aqui encontrados, como mão de obra farta e submissa, para tocar o projeto econômico definido como o único viável para as terras ocupadas no litoral do que, depois, vem a ser o Brasil e o que hoje se conhece como Alagoas – que era o cultivo da cana-de-açúcar, lançam mão do latifúndio e do trabalho escravo desenvolvido pelos integrantes de povos trazidos, à força, do continente africano, estruturando

uma organização social de natureza bem característica em que, com as franquias governamentais, o senhor de engenho, mestre de imensos domínios, vai exercer seu poder sobre grande território e muita gente. (...) Esse padrão de assentamento vai se manter por

séculos afora, chegando até o século XX, adotado inclusive até a década de 50 pelas usinas. Junto ao sítio destinado às residências e à casa de engenho, a cana tem primazia na ocupação do espaço, com as terras dos engenhos e das primeiras usinas divididas segundo os usos: os vales úmidos, irrigados pelos rios – as várzeas – e as colinas suaves – as encostas – eram ocupadas pelo plantio da cana, os vales destinavam-se ao gado, as chãs e grotas eram para o cultivo dos trabalhadores livres e as matas eram mantidas como reserva de terra descansada para plantio futuro. (2006, p. 30-32)

Em Alagoas, esse padrão de exploração do território, quando teve alguma alteração no correr dos períodos correspondentes à Colônia, ao Império e a muitas décadas da República, foi para agregar outros produtos voltados para o mercado externo: refiro-me ao algodão e ao fumo que, com o tempo, foram entrando em decadência, o que, contudo, se vez por outra aconteceu também com a cana-de-açúcar, jamais fez com que esta retroagisse. No mais, a mudança se deu para pior, com a subtração, nas últimas décadas, das terras dos tabuleiros e das grotas dos agricultores livres, onde eram plantados gêneros alimentícios de primeira necessidade, como mandioca, arroz, feijão e milho.

No geral, enquanto dois dos três produtos nobres – refiro-me ao algodão e ao fumo - chegaram a quase desaparecer, o algodão hoje ausente com certeza e o fumo em profunda crise, a cana-de-açúcar, sobretudo, desde a mais severa crise dos engenhos bangüês nos anos de 1930, sempre contou com o apoio oficial, cuja face mais visível e tradicional foi o Instituto do Açúcar e do Alcool - IAA, socializando, desse modo, por décadas, as perdas ocorridas no tempo das chamadas “vacas magras”, proporcionadas pelas baixas de preço do açúcar no mercado externo.

Nos últimos anos, reavivada pela necessidade de substituição dos combustíveis fósseis, a cana-de-açúcar, mesmo sem o IAA, mantém-se pujante, já que dela se tornou possível produzir açúcar e álcool, ou, como se costuma chamar hoje, *commodities*¹⁴, viáveis, tanto pelo aporte intensivo de tecnologia nas várias

¹⁴ **Commodity** – que é a forma de **commodities** no singular - é um termo de língua inglesa que significa “mercadoria”, sendo utilizado nas transações comerciais de produtos de origem primária nas bolsas de mercadorias. É usada como referência aos produtos em estado bruto ou com pequeno grau de industrialização, de qualidade quase uniforme, produzidos em grandes quantidades e por diferentes produtores. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Commodity>. Acessado em 25 de abril de 2008.

fases de sua produção, quanto pela brutal exploração da mão de obra nelas envolvidas¹⁵.

De qualquer modo, nascida e criada como *plantation*¹⁶, a cana de açúcar gerou, em Alagoas, uma sociedade pauperizada, com as riquezas concentradas até os nossos dias em poucas mãos. Assim, a cana continua hoje, como dantes, sendo a principal fonte de ocupação dos alagoanos, precisando, para isso, de uma ocupação territorial assentada no latifúndio e na mão de obra sub-escolarizada e sub-assalariada e que, quando substituída ou articulada, faz nascer ao seu lado a criação extensiva de gado, pouco produtiva e altamente poupadora de mão de obra (cf. CARVALHO, 2007).

Seguindo a tendência histórico-política até aqui esquematicamente apresentada, tem-se, como expressão clara da forma como a terra vem sendo ainda hoje ocupada em Alagoas, o quadro abaixo que mostra como chegou até nós a distribuição do nosso território, segundo dados do IBGE:

TABELA 01 – OCUPAÇÃO DA TERRA POR NÚMERO DE PROPRIEDADES (2005)

DIMENSÃO EM HECTARES	NÚMERO DE PROPRIEDADES	EM RELAÇÃO AO TOTAL DAS PROPRIEDADES	ÁREA OCUPADA
MENOS DE 10 HECTARES	108.000	82%	11%
MAIS DE 100 HECTARES	8.000	5%	62%

FONTE: IBGE (2005)

¹⁵ Apenas como um exemplo da exploração dos trabalhadores e das trabalhadoras envolvidos na parte mais ampliada do trato da cana de açúcar – sua colheita – imagine-se o que é cortar uma tonelada no sol a pino para se ganhar um pouco mais de R\$ 3,00, considerando-se que o mais forte dos trabalhadores não chega a cortar 10 toneladas por dia. Isso quando o apontador não trapaceia na medição da cana cortada. Para se ter um exemplo da massa salarial produzida por essa atividade canavieira que envolve o maior número de trabalhadores, vale ter em conta o que diz Carvalho (2006), quando afirma que, considerando-se a massa salarial gerada no corte da cana em 2004, quando Alagoas colheu 25 milhões de toneladas, (cada tonelada de cana cortada a R\$ 2,40), se toda a cana tivesse sido colhida manualmente, a renda teria sido de R\$ 60 milhões de reais. Esse valor, quando comparado com o que foi pago pelo Programa Bolsa Família (R\$ 165 milhões naquele ano), corresponderia a menos de uma terça parte do que foi injetado por este programa federal em Alagoas (Cf. CARVALHO, 2007).

¹⁶ **Plantation** é um tipo de sistema agrícola baseado na monocultura para exportação mediante a utilização de latifúndio e mão-de-obra escrava. É constituída de uma grande propriedade monocultora, para produção de gêneros tropicais em sua maioria, normalmente voltada para exportação, já que o mercado interno ficaria saturado destes gêneros. Típico de Países subdesenvolvidos, amplamente utilizado durante a colonização européia nas Américas, hoje em dia alguns países subdesenvolvidos ainda usam este tipo de sistema agrícola, para isto contando com mão-de-obra sub-assalariada ou trabalho escravo ilegal. No Brasil, por exemplo, a *plantation* é usada em vastas porções do território nacional nos moldes tradicionais, principalmente nas áreas de cultivo de café, soja e cana-de-açúcar.

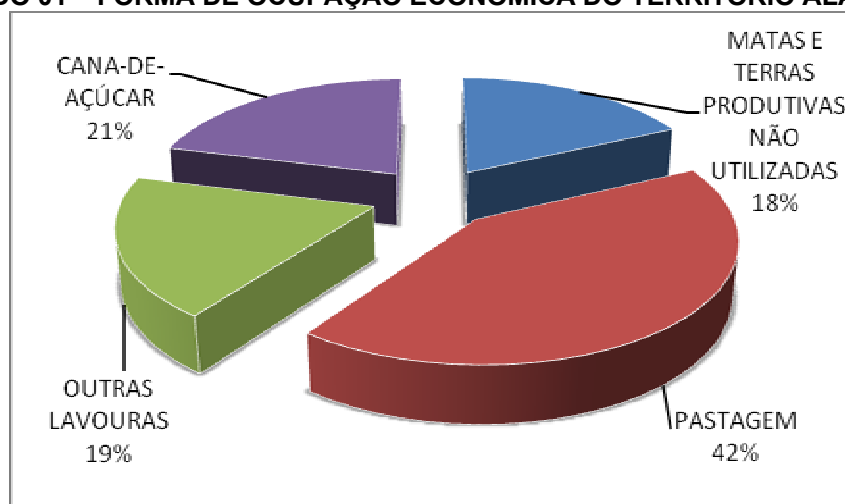
Pelos dados sinopticamente apresentados na tabela acima, é perceptível, sem grande esforço, o quanto a propriedade encontra-se concentrada em Alagoas, com um sério agravante: refiro-me à existência do altíssimo percentual de propriedades – 82% - com 10 hectares ou menos, que somente seriam capazes de proporcionar bem-estar aos seus proprietários se tivessem altíssimo aporte de tecnologia, o que não é o caso, sobretudo porque em nosso Estado a assistência técnica aos agricultores, praticamente extinta no âmbito do governo estadual por quase duas décadas, somente recentemente é que parece estar sendo reavivada, assim mesmo devido ao apoio do Governo Federal.

É possível ter uma idéia mais exata dos dados acima se considerarmos o que afirma Carvalho (2007), quando diz que

para termos outra leitura da situação no campo alagoano, podemos analisar a relação entre os estabelecimentos familiares e o conjunto patronal. Os considerados patronais são aqueles que utilizam majoritariamente mão de obra assalariada; os familiares são aqueles que têm na mão-de-obra familiar sua base de sustentação. A polarização é clara: os patronais são apenas 7% do total, mas ocupam 64% da área agrícola do Estado e realizam 76% do valor bruto da produção. Por outro lado, os estabelecimentos familiares representam mais de 90% do total, mas ocupam apenas 36% da área agrícola, realizando tão somente 23% da riqueza agropecuária de Alagoas. (p.20)

Para se ter uma idéia ainda mais clara de como se deu a “modernização” da economia alagoana, parece ilustrativo observar como vem se dando a ocupação do seu principal meio de produção – a terra – mediante o exame do gráfico, a seguir:

GRÁFICO 01 – FORMA DE OCUPAÇÃO ECONÔMICA DO TERRITÓRIO ALAGOANO

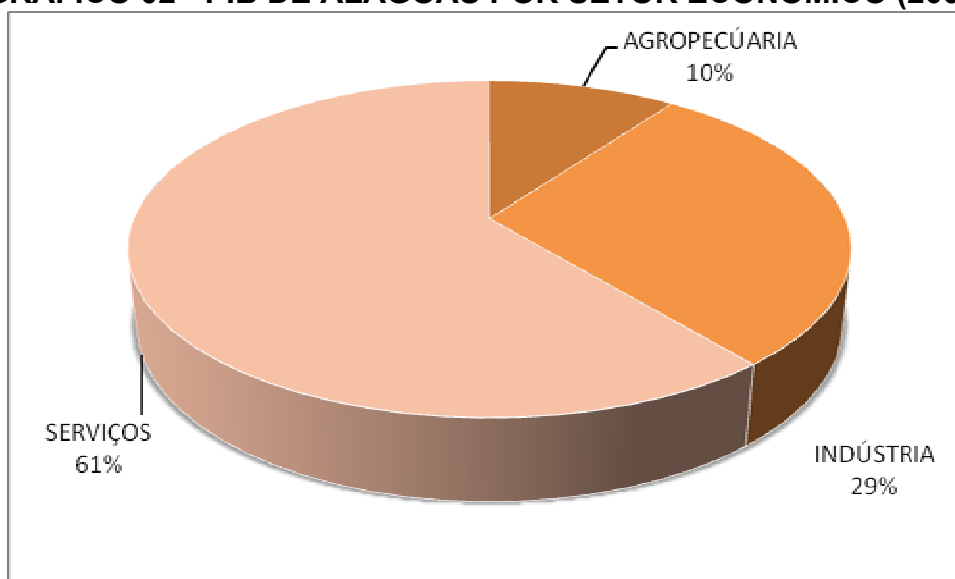


FONTE: IBGE/PNAD (2006)

Numa primeira olhadela, poder-se-ia concluir que a cana tem pouca importância, quando confrontada com a pecuária, em vista da extensão territorial ocupada. Mas, se considerarmos que a cana-de-açúcar vem crescendo em produção, ao tempo em que poupa área ocupada, via incorporação intensiva de tecnologia, em oposição à pecuária, que sendo extensiva, vem sendo desenvolvida com baixíssimo aporte de tecnologia, ao mesmo tempo em que, pela própria natureza da cultura, é grande poupadora de mão de obra, veremos que as chamadas outras lavouras – em boa parte referentes a produtos voltados para o consumo externo, como o fumo, por exemplo – em Alagoas ainda se encontra voltada para a produção de *commodities*, tendo a produção de alimentos para o mercado interno como atividade marginal – desenvolvida, normalmente pelos pequenos produtores, pela agricultura familiar, em suma – com menos de 19% da área plantada, enquanto 18% do território é propriedade especulativa, na mão dos grandes proprietários ou protegidos pelas leis ambientais.

A pouca produtividade da pecuária alagoana e de sua indústria – esta, majoritariamente representada, como vimos, pelo setor sucro-alcooleiro – pode ser observada pelo gráfico a seguir, que apresenta o Produto Interno Bruto (PIB) alagoano por setor econômico, o que, num primeiro momento, parece correspondente a uma economia moderna, já que avulta a presença marcante do setor de serviços:

GRÁFICO 02 - PIB DE ALAGOAS POR SETOR ECONÔMICO (2006)



Fonte: IBGE/PNAD (2006)

De fato, essa presença marcante do setor de serviços seria um ganho para a economia alagoana, se ela não estivesse fortemente concentrada no setor público ou no setor informal.

Segundo Carvalho (2007),

como a economia de Alagoas é frágil, a importância da presença do Estado é muito grande. O poder público é um grande empregador. São 56 mil funcionários estaduais, 18 mil federais e 13 mil somente na Prefeitura de Maceió. O IBGE mostra que o número de funcionários municipais (administração direta e indireta) em Alagoas não pára de crescer: 73.000, em 1999; 75.000, em 2001; 82.000, em 2002; 88 mil em 2004, e 92.800 em 2005. É um contingente que apenas perde, numericamente, para os trabalhadores da informalidade e para os beneficiários da Previdência. (p.16).

Considerando que os poderes públicos – sobretudo os executivos e a esfera municipal – pagam baixos salários, e como se não bastasse o restrito mercado interno que o tipo de economia voltado para as *commodities* formou no território alagoano, tivemos, ainda segundo Carvalho (2007), durante todo o Século XX, a economia alagoana dependente das atividades agrícolas ou agroindustriais

e, por isso, as classes urbanas, tanto os trabalhadores assalariados quanto os da classe média, são relativamente pequenas. A precoce urbanização criou uma realidade na qual o setor terciário ocupa, com suas atividades tipicamente urbanas, 2/3 da área econômica alagoana. Mesmo com a distribuição das atividades produtivas revelando uma forte presença do setor de serviços, Alagoas tem apenas 15 mil pequenas empresas e microempresas formais na área de serviços e comércio. Enquanto isso, a pesquisa *Economia Informal Urbana*, do IBGE (2005) revelava a existência de 205 mil pessoas ocupadas trabalhando por conta própria ou nas 166 mil empresas informais de até cinco pessoas. (p.16)

O baixo peso relativo da indústria na economia alagoana em todos os tempos, por seu turno, dá-se em função de três fatores apontados por Carvalho (2007) como altamente limitantes: um deles é o restrito mercado interno, enquanto o outro é a ausência histórica de pólos dinâmicos capazes de substituir importações e realizar exportações. Esses fatores são limitantes por conta do tipo de formação social já assinalada acima, que faz avultar a presença das “*comodities*”, enquanto o terceiro fator resulta da incapacidade do setor público – sobretudo, do estadual e dos setores municipais - de realizar investimento, a par da cultura dominante que

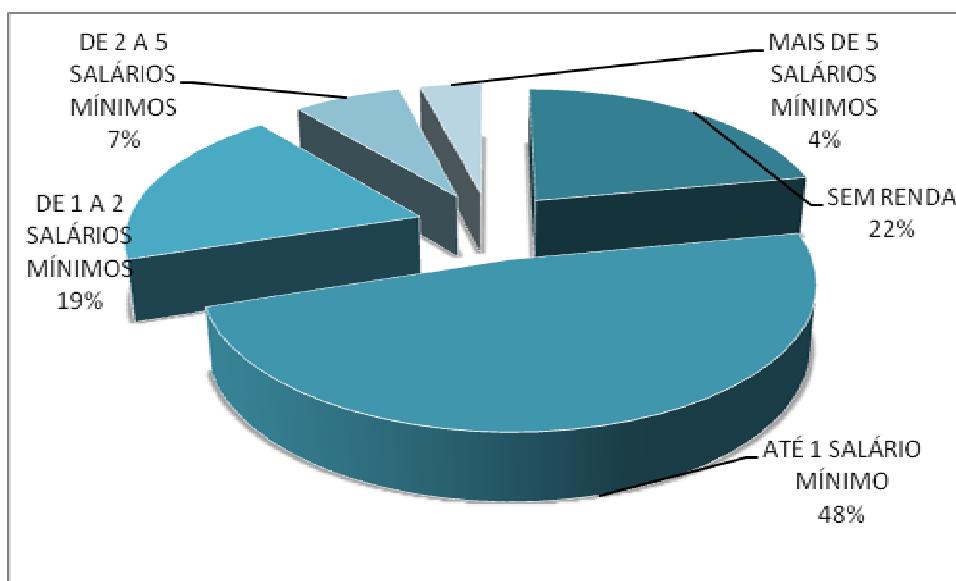
praticamente não dissocia o público do privado, criando, assim, obstáculos para projetos de desenvolvimento voltados para o interesse das maiorias (cf. VERÇOSA, 2006).

Em vista do quadro acima esboçado, temos em Alagoas, segundo os indicadores apurados pela pesquisa *Radar Social* do IPEA, 62% da população alagoana como pobre e cerca de 50% considerada como alvo do Programa Fome Zero, sendo, por isso, beneficiária do Programa Bolsa Família.

Isso tem feito com que Alagoas, segundo o índice de Gini¹⁷, apurado pelo IPEA (2006), apresente um indicador correspondente a 0,575 que sinaliza uma maior proximidade da perfeita iniquidade do que de uma maior igualdade.

De fato, as condições sociais da população alagoana mostram uma situação de renda que pode ser assim sintetizada:

GRÁFICO 03 – PERFIL DE RENDA DA POPULAÇÃO ALAGOANA (2006)



Fonte: IBGE/PNAD (2006)

Essa situação de renda super-concentrada faz com que, em Alagoas, 1% dos **MAIS RICOS** fique com 31% da RENDA, enquanto os 50% **MAIS POBRES** detenham apenas 13% da RENDA que circula em Alagoas.

Esses dados contribuíram para que Alagoas ocupasse, em 2004, segundo pesquisa do IPEA/PNUD (2004), o 26º lugar no ranking nacional em relação ao

¹⁷ Mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula).

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁸ – que é, na verdade, o penúltimo lugar -, apresentando um valor igual a 0,649 (IPEA/PNUD, 2004).

Já o Instituto de Estudos do Trabalho e da Sociedade (IETS), baseado na Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD), do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, apontava Alagoas, em 2003, como o Estado a deter os índices mais negativos dentre as unidades da federação, e, ratificando essa constatação, o IBGE divulgou em 2006 que a economia de Alagoas, medida a partir do PIB, continuava superando apenas o Piauí, dentre os Estados nordestinos.

Como se não bastassem os limites de nosso Produto Interno Bruto, ele se encontrava distribuído, nos anos de 2002, 2004, da forma mais iníqua possível – com um visível agravamento com o passar do tempo -, como se pode ver pela tabela a seguir, em que são apresentados os indicadores de alguns municípios das diversas macrorregiões do Estado:

TABELA 02 - PIB ALAGOANO DE ALGUNS MUNICÍPIOS DE ALAGOAS(2004)

MUNICÍPIO	VALOR EM MILHÕES DE REAIS	
	2002	2004
Maceió	4.050.592	6.749.339
Arapiraca	435.109	477.205
Marechal Deodoro	222.215	396.813
Pilar	103.364	281.000
São Miguel dos Campos	225.070	264.958
Palmeira dos Índios	188.441	171.275
Roteiro	10.541	8.883
Feliz Deserto	9.871	7.393
Palestina	8.329	6.561
Pindoba	7.781	5.251
ALAGOAS	8.767.282	11.552.232

FONTE: IBGE

Pelo que se pode observar, em dois anos, o PIB alagoano cresceu menos de 50%, enquanto Maceió ultrapassou os 60%, fazendo com que o segundo município com maior PIB, ainda que com um leve incremento nos mesmos dois anos, tenha guardado uma distância ainda maior da capital do Estado. Já vários outros municípios apresentaram um acentuado decréscimo na sua produção de riqueza,

¹⁸ Para o cálculo do IDH considera-se o resultado de uma média entre os indicadores da saúde, educação e renda, da seguinte forma: a saúde é medida pela expectativa de vida ao nascer, a educação é contabilizada pela alfabetização e pelo número de matrículas da população em idade escolar e a renda é calculada pela riqueza total dividida pelo número de cidadãos. No caso do IDH, temos um parâmetro oposto ao usado para o Índice de GINI, sendo desejável uma maior proximidade de 1 como indicativo de melhor qualidade de vida.

fazendo com que, assim, Maceió sozinha acumulasse mais de 60% de todo o PIB de Alagoas.

Uma das características mais perversas dessa economia que se desenvolve em Alagoas, além da sazonalidade que lhe é peculiar, graças ao predomínio da agroindústria e do turismo, e que deixa, assim, muitos alagoanos sem renda ou com renda incerta por meses a fio, é o modo como as pessoas se encontram inseridas na produção dos bens e serviços no território alagoano, segundo se pode perceber na tabela a seguir:

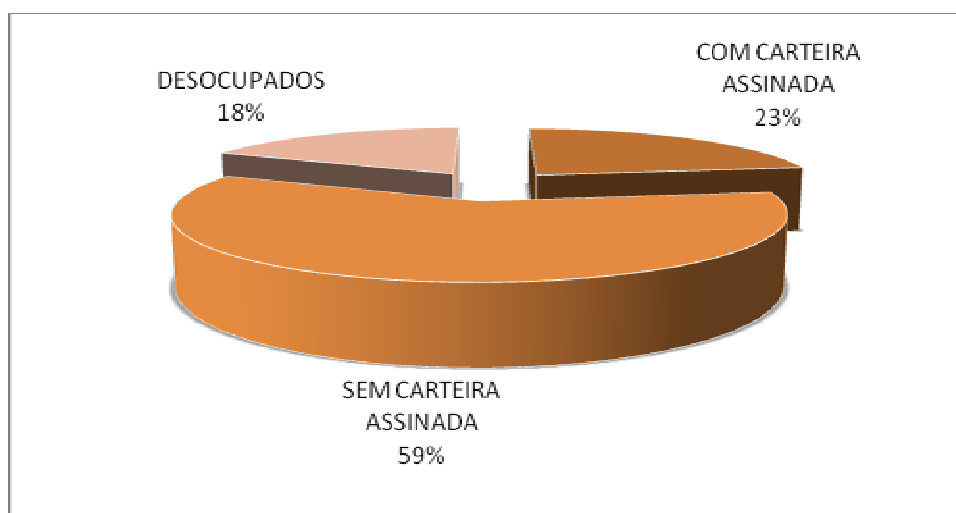
TABELA 03 – FORMA DE INSERÇÃO DA POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA EM ALAGOAS (2004)

PEA	OCUPADAS	COM CARTEIRA	SEM CARTEIRA	DESOCUPADOS
1.100.000	900.000	250.000	650.000	200.000

Fonte: IBGE

O quadro acima nos mostra, em termos proporcionais, o seguinte perfil da PEA em 2004:

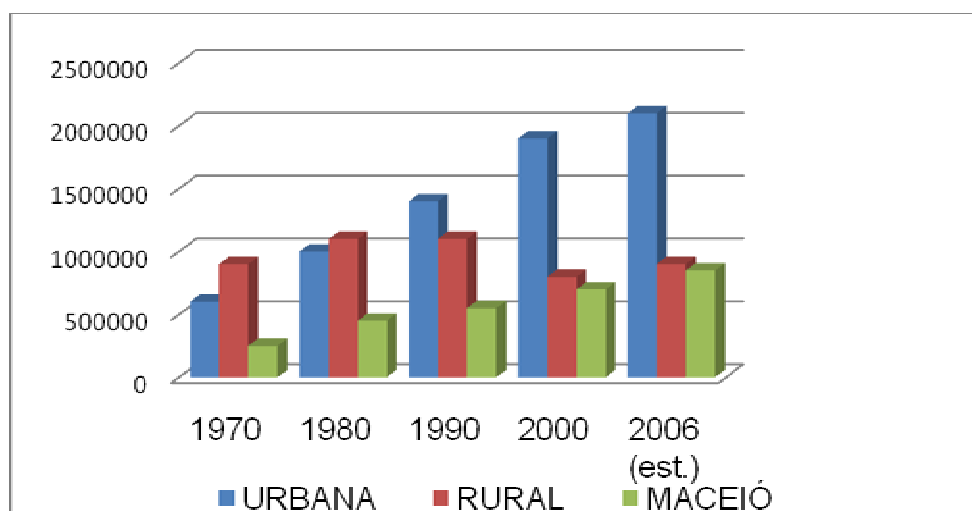
GRÁFICO 04 – PERFIL PROPORCIONAL DA PEA POR SITUAÇÃO TRABALHISTA (2004)



Fonte: IBGE

Pelo que se pode constatar, quase dois terços da PEA de Alagoas encontra-se desempregada ou na informalidade, havendo menos de um quarto com alguma segurança trabalhista. Frente a tal perfil ocupacional, combinado com a concentração do PIB alagoano, não é de se estranhar a forma como a população do Estado foi se fixando ao longo dos últimos 36 anos, segundo o gráfico apresentado a seguir:

GRÁFICO 05 – PERFIL DEMOGRÁFICO DE ALAGOAS (1970-2006)



Fonte: IBGE

É claramente visível, pelos dados do gráfico acima, não somente a forte urbanização da população alagoana nas últimas três décadas e meia, mas, também o incremento vertiginoso da população de Maceió, num movimento provocado pela concentração da riqueza produzida na capital, em oposição à pauperização do interior. Essa, reforçada pelo conhecido movimento de expulsão dos trabalhadores da cana das terras em que moravam, sobretudo nas duas últimas décadas, feita pelos usineiros e fornecedores de cana, para escapar das obrigações trabalhistas antes desconsideradas.

Tal ritmo de crescimento da população de Maceió frente ao perfil demográfico de Alagoas, como um todo, fica ainda mais visível quando nos detemos nos dados apresentados na tabela a seguir:

TABELA 04 – ALAGOAS E MACEIÓ: EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO (1960/2005)

ANO	ALAGOAS	MACEIÓ
1960	1.258.170	242.982
1970	1.588.109	351.299
1980	1.982.591	514.671
1991	2.514.100	776.079
2006	3.015.901	922.458

FONTE: IBGE (2006)

De fato, como a renda produzida pelo Estado, como vimos, encontra-se fortemente concentrada, sobretudo em Maceió, seu crescimento demográfico se deu de forma vertiginosa nas últimas três décadas e meia, e vem progredindo ainda mais, tendo, para 2007, uma população estimada pelo IBGE de 996.965 habitantes; Isso, porém, vem acontecendo em condições tais que, segundo Carvalho (2007)

a cidade cresceu rapidamente, mas foi “ruralizada” pela presença massiva de uma população originária do campo alagoano, que trouxe para a capital suas práticas e valores, determinando o cotidiano da vida de bairros inteiros. Outro aspecto importante desse crescimento urbano acelerado é que ele acontece de forma desigual, com o ritmo mais forte nas áreas dos aglomerados subnormais (favelas, palafitas, grotões, encostas, cortiços, loteamentos clandestinos, etc) e nos bairros mais pobres e periféricos do que na parte rica da cidade (condomínios fechados e nos bairros de classe média). É essa polarização social crescente o principal problema a ser enfrentado na cidade. (p.33)

Essa forma de crescimento demográfico de Alagoas – e de Maceió, em particular – merece uma consideração toda especial no que tange ao bem-estar social dos seus habitantes, com ênfase na problemática da fome, já que essa é uma questão central do meu estudo. Considerando-se o *Mapa do Fim da Fome II*, elaborado pela Fundação Getúlio Vargas - FGV, como uma versão atualizada e ampliada do “*Mapa do Fim da Fome*”, divulgado em 2001, em que Alagoas já se encontrava em situação bastante desvantajosa, observa-se que os cinco estados que possuem maior número de miseráveis, estavam todos na região Nordeste, ficando Alagoas com um índice de 63,75% de sua população em situação de fome, somente tendo atrás de si o Maranhão, que exibia 68,42%. Importa ressaltar que o estudo da FGV considerou como renda mínima mensal o montante de R\$ 79,00 - correspondente ao valor necessário para garantir o consumo das necessidades calóricas mínimas, fixadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) – como valor limite acima do qual se considerou a pessoa como fora da linha da miséria¹⁹.

Diante desse quadro social, temos Alagoas como uma unidade da Federação que sobrevive às expensas do erário nacional. Informes do MDS – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME - davam conta, em 25 de abril de 2008, por meio de seu sítio eletrônico²⁰, que programas de sua responsabilidade estão chegando a 2,1 milhões de pessoas em Alagoas, ou seja, a mais de dois terços da população do Estado que, por se encontrarem sob esse pálio de proteção federal, apresentam baixa renda e, conseqüentemente, insegurança alimentar.

De fato, segundo o MDS, o Estado de Alagoas recebe por ano, R\$ 715,3 milhões para execução de programas sociais. Segundo esse órgão do Governo Federal, em Alagoas

¹⁹ Informações obtidas no site www.fgv.br/ibre/cps/, acessado em 26 de abril de 2008.

²⁰ O sítio eletrônico do MDS – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME é <http://www.mds.gov.br>

as ações nas áreas de transferência de renda, assistência social e **segurança alimentar** (grifo meu) beneficiam 2,1 milhões de pessoas. O Bolsa Família, maior programa de transferência de renda do País, transfere por mês R\$ 28 milhões para 353,2 mil famílias alagoanas. (...) Para os programas de assistência social, o Ministério destinou de janeiro a março [de 2008] R\$ 55,1 milhões para realizar 353 mil atendimentos em Alagoas. O MDS investe R\$ 1,1 milhão no Programa para Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no Estado, para tirar 27,1 mil crianças e adolescentes do trabalho entre janeiro e março. Cerca de 1,7 mil pessoas são beneficiadas com o programa Agente Jovem, que aplica R\$ 139,6 mil em 2008. No Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), os 97 Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), também conhecidos como Casas das Famílias, oferecem atendimento psicológico e de assistência social para 232 mil pessoas com repasse de R\$ 1,1 milhão.

Em relação à **Segurança Alimentar** que, como os demais setores acima referidos já vinha sendo apontada por Carvalho (2007) como fortemente dependente dos recursos repassados pelo Governo Federal, por meio de suas políticas compensatórias, o sítio do MDS diz que “os repasses do governo em segurança alimentar em Alagoas alcançam R\$ 39,1 milhões, atendendo 468 mil pessoas”, com o Programa de Aquisição de Alimentos voltado ao incentivo da produção de alimentos pela agricultura familiar²¹.

Segundo o informe referido, a distribuição destes produtos para pessoas em situação de insegurança alimentar disponibilizava, na data da consulta à Internet, R\$ 3,24 milhões para beneficiar 125,9 mil pessoas. Com três Restaurantes Populares, em fase de construção, o governo federal, além de buscar proporcionar alimentação saudável a preços populares, propõe-se a desenvolver uma política educativa voltada para a orientação de hábitos alimentares saudáveis, com um investimento de R\$ 306,3 mil na educação alimentar para Comunidades Tradicionais, Quilombolas e indígenas.

Em suma, essa “*federalização da economia de Alagoas*”, segundo dizer de Carvalho (2007) – que é também da segurança alimentar, diria eu -, é o que tem impedido que milhares de alagoanos pereçam por conta da miséria, aportando recursos mensais que, em suas linhas gerais, podem ser assim pormenorizados:

²¹ Essa referência à SEGURANÇA ALIMENTAR infelizmente não incorpora, ainda, pela recência da política, os valores que estão sendo envolvidos nos TERRITÓRIOS DA CIDADANIA, que, em Alagoas, começam a investir fortemente na agricultura familiar e nos assentamentos da reforma agrária.

TABELA 05 – PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA DO GOVERNO FEDERAL, VIA MDS, COM NÚMERO DE BENEFICIADOS E VALOR EM R\$ POR MÊS (MARÇO 2008)

PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA	NÚMERO DE BENEFICIADOS	VALOR EM R\$ POR MÊS
Bolsa Família	353,2 mil famílias	28.000.000
PETI ²²	27,1 mil Crianças	1.100.000
Agente Jovem	1,7 mil Jovens	139.600
BPC ²³ – PcD ²⁴	40,3 mil Pessoas com Deficiência	30.400.000
BPC – Idosos:	28,6 mil Idosos	21.700.000
Atenção à Família:97 CRAS	232 mil pessoas	1.100.000
Agricultura Urbana:	4,5 mil pessoas - Hortas, feiras, defumados e doces.	986.600
Restaurante Popular	-- 3 Restaurantes	3.500.000
Educação Alimentar	Comunidades Tradicionais - Quilombolas e indígenas	306,3 mil
Cozinha Brasil	4,7 mil alunos	16 unicípios atendidos
Cisternas	35,8 mil pessoas 8,1 mil unidades	12.000.000
Programa do Leite	234 mil pessoas	53.300/dia
Cestas de Alimentos	61,2 mil pessoas (14,8 mil cestas (1,3 mil Indígena e 520 Quilombola)	796.600
PAA – CONAB	41,1 mil pessoas 238 agricult. (466 toneladas)	543.900
PAA Compra	84,8 mil pessoas (822 agricultores)	2.700.000

Fonte: MDS (2008)

Sob as condições sócio-econômicas em que se vem dando o crescimento de Alagoas, não é de se estranhar que o perfil de escolarização de sua população acompanhe o perfil sócio-econômico, sendo confirmado como o mais baixo de todo o Brasil, segundo dados da última Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar(PNAD) feita pelo IBGE em 2006, ultrapassando, inclusive, o Maranhão, que era o mais baixo do Nordeste e do País.

Sobretudo quanto ao número de analfabetos absolutos, se considerarmos os dados do Tribunal Regional Eleitoral de Alagoas – TRE/AL²⁵, vemos como os dados relativos e absolutos apresentam a realidade que temos no gráfico a seguir

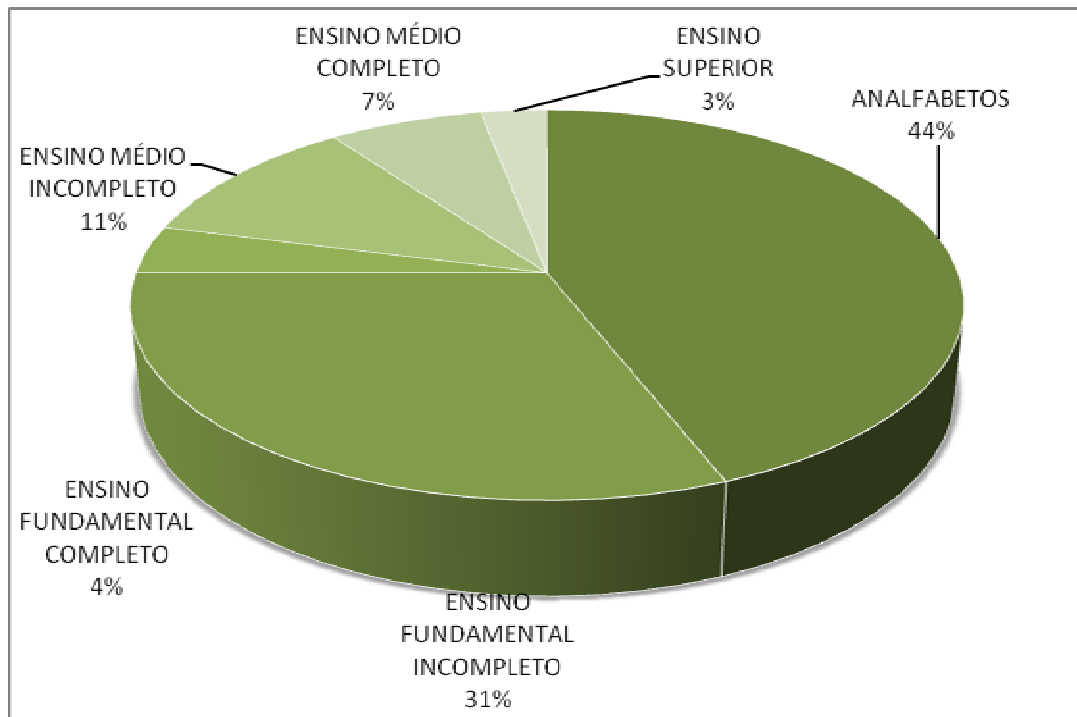
²² PETI quer dizer Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

²³ BPC significa Benefício de Prestação Continuada, o que quer dizer um valor monetário transferido mês a mês, por meses a fio.

²⁴ PcD significa Pessoas com Deficiência.

²⁵ Optei pelas referências do TRE/AL sobre o perfil educacional dos alagoanos por considerá-las mais confiáveis quanto à indicação do número de analfabetos absolutos, já que são considerados como tais todos aqueles que, com mais de 16 anos, registram sua presença nos documentos do Tribunal – inclusive nas folhas de votação – com a impressão do polegar, enquanto o IBGE faz seu registro com base apenas no que diz o informante.

GRÁFICO 06 – PERFIL EDUCACIONAL DO ELEITORADO DE ALAGOAS (2007)



Fonte: TRE-AL (2007)

O quadro de sub-escolarização é evidente no gráfico acima, com apenas 7% da população com Ensino Médio completo, que é hoje, segundo posição de todos os que estudam a relação entre educação e emprego, a escolarização mínima para uma pessoa conseguir uma ocupação que pague um salário acima do mínimo, até porque é com esse nível de escolarização que se torna possível lidar, com familiaridade, com o uso de novas tecnologias. Parece não ser por acaso que o número dos que detêm diploma de nível superior – 3% - praticamente coincida com os que têm ganhos acima de 5 salários mínimos, segundo consta do Gráfico 03 apresentado anteriormente.

Se a situação de escolarização da população acima de 16 anos se apresenta, em Alagoas, nas condições deploráveis que vimos no gráfico 06, no entanto, dados recentes da matrícula inicial dos diversos níveis e modalidades da educação escolar em Alagoas – sobretudo referentes ao Ensino Fundamental – nos dão conta de um avanço que, se no que diz respeito à Educação Infantil, é praticamente nulo, no caso do Ensino Fundamental, que, segundo a LDBEN, é de oferta obrigatória, já que é direito público subjetivo, parece avançar para a chamada universalização, como pode ser observado nos dados apresentados na tabela que segue:

TABELA 06 – CRESCIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1999/2004

NÍVEL/MODALIDADE	1999	2004
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR	701.643	729.780
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	46.697	103.600

Fonte: INEP/MEC

Salvo o grande crescimento da matrícula na modalidade de Jovens e Adultos – que indica claramente uma alta taxa de estudantes com defasagem entre idade cronológica e ano escolar cursado -, ainda que de 1999 a 2004 o crescimento pareça discreto, a matrícula de 2004 já atendia a mais de 90% dos estudantes no Ensino Fundamental. Examinando comparativamente os índices de atendimento educacional de Alagoas, frente aos índices do Nordeste e do Brasil, tínhamos, em 2004, os dados apresentados na tabela a seguir para as matrículas líquida e bruta²⁶:

TABELA 07 – TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E LÍQUIDA DO BRASIL, DO NORDESTE E DE ALAGOAS (2004)

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Educação Superior	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
Brasil	117,6	93,8	81,4	44,4	18,6	10,5
Nordeste	127,9	91,6	71,3	27,9	11,1	5,9
Alagoas	133,9	91,1	61,7	20,5	8,9	4,0

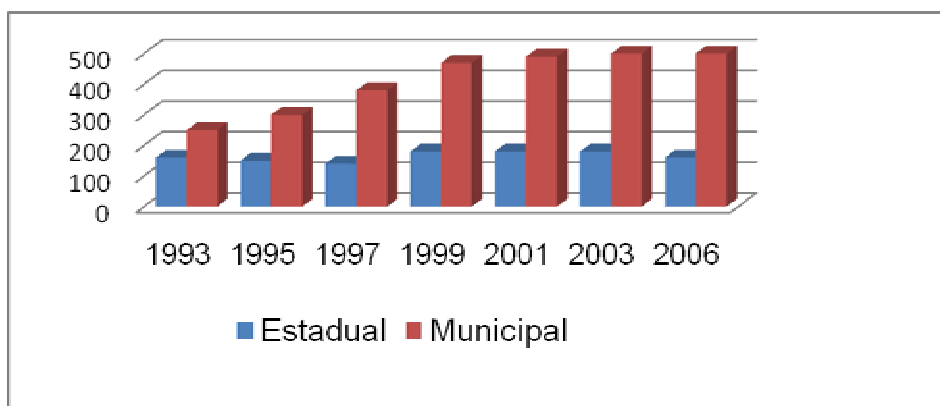
Fonte: MEC/INEP (2004)

Os dados referentes a 2006 apontam para uma matrícula líquida inicial no Ensino Fundamental em Alagoas para além de 95%, o que representa um avanço bastante significativo em relação a 2004.

Quando examinada, porém, a forma como se deu a ampliação dessa oferta do Ensino Fundamental em Alagoas, temos uma situação complexa para todo o atendimento, desenhada pelo gráfico que segue:

²⁶ Considera-se **MATRÍCULA LÍQUIDA**, aquela que envolve estudantes na faixa etária regularmente considerada pela lei para o nível de escolarização em que se encontra cursando, enquanto **MATRÍCULA BRUTA** leva em conta todos/as os/as estudantes, independentemente de idade. Assim, quanto maior a MATRÍCULA BRUTA, maior a defasagem entre idade cronológica e ano cursado.

GRÁFICO 07 –EVOLUÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR EM ALAGOAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA:



Fonte: INEP (2007)

É visível, pelos dados acima, o quanto, em Alagoas, cresceu a oferta do ensino público municipal, em detrimento da escola pública estadual, sendo ocioso dizer que esse crescimento assim aconteceu, seja porque o Ensino Fundamental é responsabilidade legal do Município, ainda que, segundo a LDB, de forma compartilhada com o Estado, seja porque, não havendo, via FUNDEF, recursos para a Creche e a Educação Infantil, que é exclusiva responsabilidade do ente municipal, este deixou esses dois últimos níveis de educação ao Deus dará.

O fato é que, com os municípios alagoanos, sem exceção, açambarcando mais de $\frac{3}{4}$ de todo o Ensino Fundamental, com um crescimento progressivo desde a vigência do FUNDEF, temos hoje em suas mãos uma parcela considerável desse nível de ensino – que é aquele, segundo a CF e a LDB, o nível de escolarização que representa direito público subjetivo e ao qual se destinam as políticas de alimentação escolar – que pode ser, por todos os marcos regulatórios da educação escolar em vigor, exigível por qualquer integrante da sociedade brasileira, por si próprio, por responsável seu, ou mesmo, por qualquer organização da sociedade civil²⁷.

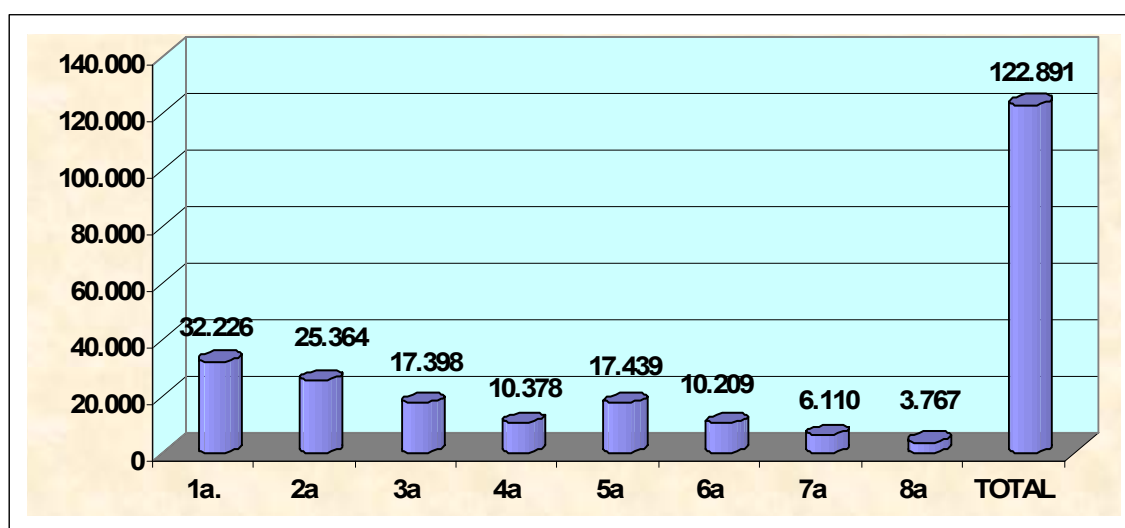
O fato hoje concreto em Alagoas é que o atendimento cada vez mais ampliado no Ensino Fundamental, que desde os anos de 1970 se dá pela municipalização, foi se tornando cada vez mais precário nas séries iniciais,

²⁷ Conferir, nesse sentido, o Art. 5º, que prescreve textualmente: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

expandindo-se essa precariedade para as séries finais, a ponto do SAEB/INEP/MEC já indicar que o analfabetismo funcional que atingia, em 2003, a quase dois terços dos estudantes da então 4ª. série²⁸, hoje começa a se avizinhar, em montante também expressivo, do ano final do Ensino Fundamental

Dados oficiais recentes, apurados pelo IBGE, sobre a escolarização em Alagoas, confirmam esse quadro de improdutividade escolar. Isso se torna perceptível se, para além da consideração apenas das matrículas iniciais, considerarmos, por exemplo, os índices de reprovação registrados no Ensino Fundamental em 2003, expressos no seguinte gráfico:

GRÁFICO 08 – REPROVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR EM ALAGOAS (2003):



Fonte: INEP/MEC (2004)

Se tomarmos como base o montante de alunos com matrícula inicial no Ensino Fundamental, no ano de 2004, que era de 729.780 estudantes, percebe-se claramente, pelos dados acima, que, dentre estes, 122.891 foram reprovados ao longo do ano. Este fato é ainda mais agravado quando se observa que, proporcionalmente, o maior índice de reprovação se dá nos dois anos iniciais²⁹. A

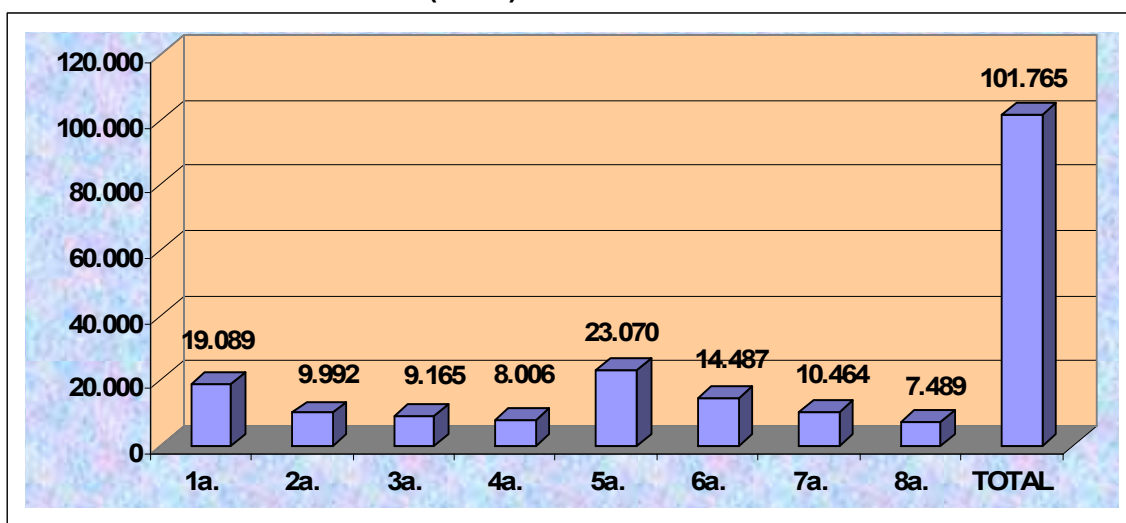
²⁸ Sobre essa precariedade do atendimento no Ensino Fundamental, representado pelo baixo nível de escolaridade, o SAEB nos dava conta, em 2003, que em Alagoas, 31,7% dos estudantes do 4º. Ano tinham o nível muito crítico de desempenho em Língua Portuguesa, enquanto 43,2% apresentavam nível crítico, representando, respectivamente, Muito Crítico, não ser capaz de desenvolver habilidades de leitura, não estar alfabetizado adequadamente e não conseguir responder os itens da prova, enquanto o nível Crítico significa não ser leitor competente, ler de forma truncada, apenas frases simples.

²⁹ Passarei a me referir a cada grupo de estudantes por classe pelo termo “ano” em vez de “série” por ser essa a terminologia corrente nos dias atuais, por conta da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

reprovação no 1^o e no 5^o anos, por seu turno, totaliza 49.665 estudantes, o que representa 40.41% do total de reprovados, chamando nossa atenção para o fato de que apenas a reprovação em dois anos – para mim cruciais, porque, quando feito o levantamento, os anos iniciantes de etapas importantes do Ensino Fundamental³⁰- perfazem 2/5 do total.

Já os índices de abandono, também no Ensino Fundamental, que expressam improdutividade do trabalho escolar, considerados para o mesmo ano de 2003, não são também mais animadores, como se pode ver pelo quadro a seguir:

GRÁFICO 09 – ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR EM ALAGOAS (2003)



Fonte: INEP/MEC (2004)

Mais uma vez repete-se aqui o observado no gráfico anterior, quando o maior índice de reprovação concentrava-se no 1^o e no 5^o anos: os que abandonaram o Ensino Fundamental em Alagoas, em 2003, perfizeram um total de 42.159 alunos reprovados, o que significa 42,41% do total dos oito anos considerados.

Observados os dados das tabelas 7 e 8 no seu conjunto, vê-se que eles totalizam 224.653 estudantes, ficando evidente que o acesso à escola, por si só, não é expressão de sua universalização, exigindo-se, para tanto, permanência com sucesso.

Tentando atualizar mais os dados acima e colocando-os, no seu conjunto, sem considerar ano a ano de escolaridade, em confronto com os indicadores do país e do Nordeste, com o acréscimo do índice médio de defasagem entre idade

³⁰ Com o Ensino Fundamental de 9 anos, as duas etapas que, infelizmente, ainda subsistem dos antigos Primário e Ginásial que parecem o início de dois cursos autônomos são o 1^o e o 6^o. Ano.

cronológica e ano escolar cursado, que é também forte indicador de iniquidade, temos os dados que seguem para 2004 e 2005:

TABELA 09 – DADOS COMPARATIVOS DE REPETÊNCIA, ABANDONO E DEFASAGEM IDADE/ANO CURSADO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALAGOAS FRENTE AO BRASIL E AO NORDESTE (2003-2005)

CATEGORIA	2004			2005		
	BR	NE	AL	BR	NE	AL
REPROVAÇÃO	13,0%	16,7%	18,9%	13%	16,3%	18,5%
ABANDONO	8,3%	13,6%	16,4%	7,6%	12,3%	15,5%
DEFASAGEM IDADE/SÉRIE	31,5%	45,6%	51,4%	30%	43,9%	49,5

Fonte: MEC/INEP (2006)

Analisando a tabela acima, observa-se que Alagoas, quer seja nos índices de reprovação, quer seja no de abandono e de defasagem idade-série, sempre supera o país e o Nordeste, mostrando o quanto o Estado precisa avançar no tocante às políticas públicas educacionais, sobretudo no que concerne, não apenas ao acesso, mas, sobretudo, à qualidade da educação escolar que ministra. E aqui é imperioso frisar que entre nós, quando há um decréscimo nos indicadores acima explicitados em relação ao Nordeste e ao país, este se dá de forma tímida, para não dizer inexpressiva, insignificante, pois o decréscimo é representado por menos de um ponto percentual.

Vale ainda registrar que os índices de abandono de Alagoas em relação ao país representam quase o dobro, tanto no ano de 2004, quanto no ano de 2005, o que só comprova o “desastre educacional” numa terra conhecida por grandes luminares das letras, como Guimarães Passos, Aurélio Buarque de Holanda, Ledo Ivo, Graciliano Ramos e Jorge de Lima, os três primeiros, inclusive, integrantes da Academia Brasileira de Letras.

Em resumo, é imperioso dizer que, embora dados do INEP dêem conta, em Alagoas, de uma evolução do Ensino Fundamental de 1993 a 2006, de 497mil para 707 mil, o que representa um crescimento regular de mais de 40%, todos os dados acima mostram que o crescimento na matrícula inicial pouco representa diante dos indicadores desfavoráveis de evasão, de reprovação e de defasagem entre idade cronológica e ano escolar cursado.

Esse panorama de escolarização nos remete, inexoravelmente, aos dados perversos relativos à pobreza, à concentração de renda e à desigualdade social de Alagoas. É possível afirmar, com apoio em Verçosa (2006) que, em última instância,

foi a forma como Alagoas foi colonizada e vem sendo governada que tem determinado, em grande parte, a brutal exclusão social. Na verdade, a forma como Alagoas foi colonizada e estabeleceu seus padrões de produção da vida material e social parece explicar não somente as origens, mas também a permanência da profunda exclusão social, incluindo a de natureza educacional.

De fato, as relações sociais vivenciadas, dos primeiros povoados até os dias atuais, originaram um imenso poder de natureza oligárquica, já que o latifúndio e o trabalho escravo – hoje, em grande parte, sub-assalariado = consolidaram e continuam a consolidar a autoridade caprichosa e despótica dos senhores da terra e, conseqüentemente, do poder político. Segundo Verçosa (2006, p. 47) esse verdadeiro “modo de vida”, que nunca conseguiu ser apenas “meio de vida”, representa, ainda hoje, os núcleos fundamentais da sociedade alagoana, “tecendo os laços de submissão não apenas do escravo, mas também do trabalhador livre, fundamentais para o futuro do sistema”. Essa relação poderia ter sido rompida, ou, ao menos, fraturada, não fosse a permanência hegemônica, até os dias atuais, da cana-de-açúcar e do gado, que, de algum modo, sempre a acompanhou, cujas relações de produção mal foram tocadas com a substituição do bangüê pela usina. Isso se pode dizer quando abordada a dimensão estrutural da sociedade alagoana.

No que diz respeito à conjuntura, ressalte-se a política econômica secular sempre adotada pelos Poderes Públicos do Estado quando das crises dos produtos de exportação (álcool / açúcar) no mercado mundial, que foi sempre o de socorrer as oligarquias e seus apaniguados, favorecendo particularmente o setor sucro-alcooleiro até bem recentemente – vide Acordo dos Usineiros³¹. Por isso, este setor consegue manter-se hegemônico até os dias de hoje, inclusive à frente do próprio aparelho de Estado, seja por seus representantes, seja por um usineiro em pessoa, como é o caso dos dias atuais.

Nesse sentido, constata-se claramente que, ao longo dos anos, em Alagoas a política adotada tem visado atender especialmente – quando não exclusivamente – via políticas de Estado, aos interesses de uma minoria já tão bem aquinhoadas. É nessa realidade de exclusão que se tem feito, quando inevitável, o encaminhamento

³¹ Da forma mais simplificada possível pode-se dizer que o ‘acordo dos usineiros’ representou um contrato celebrado, na década de 1990, entre o Governo de Alagoas e os usineiros desse Estado, fazendo um “acerto de contas”, por meio do qual os industriais do açúcar e do álcool não apenas não continuariam pagando imposto pela cana própria, por ser bitributação, já que pagavam imposto pelos produtos produzidos pela indústria a partir daquela matéria prima que era sua, como receberiam de volta o que haviam pago por anos – incluindo-se no pacote todas as empresas da *holding*, quando fosse o caso – o que levaria o Estado a uma crise fiscal da qual se encontra prisioneiro ainda hoje.

de políticas sociais direcionadas à grande população excluída. Evidentemente que o desejável seria a implementação de políticas estruturais e auto-sustentáveis de inclusão, que viessem a promover emprego e/ou renda de camadas cada vez mais amplas da população alagoana, capazes de redistribuir riqueza e, assim, promover bem-estar, alçando-se, aqui, com relevo, à promoção de níveis cada vez mais altos de escolarização. Para isso, porém, faz-se indispensável a promoção de algumas medidas, ainda que emergenciais, no campo das políticas sociais, dentre as quais toma vulto a problemática da alimentação.

Sendo o acesso à comida em quantidade, mas, sobretudo em qualidade, uma condição do simples existir, refletir sobre essa questão numa realidade tão socialmente iníqua como a alagoana, na perspectiva da fruição, não apenas desse direito que, para além de social, é inerente à condição humana, faz-se condição indispensável para se pensar a garantia de acesso à escola e permanência nela com sucesso e é o que farei a seguir, como condição primordial de possibilidade de se ter inclusão na educação formal.

A alimentação escolar está inscrita na Constituição Cidadã de 1988 como um direito humano social de toda criança ou adolescente que freqüente, desde a Educação Infantil até o 9^o. ano do Ensino Fundamental. Todavia, mesmo sendo o direito à alimentação garantido em dispositivos legais específicos (CF/1988 - Art. 208, VII e LDBEN/1996, Art .4^o, VIII), nós acabamos tendo políticas compensatórias, indo, inclusive, o estudante à escola para matar a fome do dia, tão grave é a situação de segurança alimentar em Alagoas, a ponto de aqui serem contempladas cerca de **duzentas mil** crianças e adolescentes, com um investimento anual de mais de **seis milhões** de reais.

Diante destes fatos, importa assinalar que, a considerar o que nos ensina Marshall (1967), a cidadania não é vivenciada na área da alimentação, como da escolarização, em sua plenitude, pelo povo alagoano, já que a vivência da cidadania implica ter garantido o atendimento a três dimensões dos direitos - o civil, o político e o social -, todos imbricados e, por isso, indissociáveis.

Na verdade, em Alagoas, se considerarmos o enfoque tripartite apresentado por Marshall, a cidadania não estaria formalmente sendo integralmente negada em todos os aspectos. Afinal, há um aparato civil que busca garantir o direito de ir e vir, a liberdade de opinião e de imprensa, o direito à propriedade e à justiça, sendo este último o direito que, segundo o sociólogo inglês, converge para uma luta no sentido

de defender e afirmar todos os outros direitos. No entanto, quando se trata da cidadania social, que tem direitos correspondentes - os direitos sociais - que iniciam, segundo Marshall, com o direito a um mínimo de bem-estar econômico e de segurança, chegando ao direito de participar e levar uma vida com dignidade, o que significa ter acesso aos bens comuns como trabalho, alimentação, moradia, educação, saúde e lazer, percebe-se a desigualdade a que a maioria dos alagoanos e das alagoanas está submetida, pois, como vimos, muitos vivem numa situação de indigência total ou de profundas carências. Daí porque me parece mais apropriado pensar a questão do acesso à alimentação, como de escolarização da população de Alagoas pela perspectiva dos “direitos humanos”, pelas razões que passo a apresentar.

Os Direitos Humanos proclamados em declaração específica e assumida pelos integrantes da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual participa o Brasil, são mais do que um código moral. Na verdade, compõem um código legal mundial, cujo comprometimento dos países lhes impõem responsabilidades administrativas e às sociedades envolvidas, a compreensão/internalização dos princípios morais e éticos que alicerçam esses direitos de forma indivisível, criando um todo que é devido a cada ser humano pelo simples fato de assim ser.

Considerando a fome e a miséria como se apresentam em Alagoas e a maneira como a alimentação escolar é proporcionada aos estudantes, isso tende a reforçar todas as idéias já arraigadas na mentalidade patrimonialista dominante de que se trata de um favor, em detrimento de uma concepção onde a alimentação, tanto quanto a educação, representam uma política, não apenas assegurada constitucionalmente como um direito inalienável do ser humano, mas, também, uma responsabilidade do Estado a cada alagoano e cada alagoana pelos simples fato de ser pessoa humana integrante do grupo e beneficiário dos bens produzidos socialmente. Na verdade, segundo penso, a execução de políticas de alimentação também na escola pública está embasada na promoção do Direito Humano à Alimentação, no contexto da indivisibilidade dos direitos humanos, civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. Durante muitos séculos, graves violações envolvendo esses direitos, como desemprego, desnutrição e mortalidade infantil, foram considerados conseqüências inevitáveis do desenvolvimento global da sociedade, podendo ser solucionados somente após o tão sonhado desenvolvimento econômico a ser alcançado. No entanto, essa concepção equivocada é responsável

não só pela separação entre os direitos, mas, sobretudo, por uma hierarquização entre essas “categorias” de Direitos Humanos.

Nesse sentido, o que se deve ter em mente ao tratar, tanto de direitos econômicos, sociais e culturais, como civis e políticos, é o fato de todos serem fundamentados pela noção de dignidade, inerente aos seres humanos, sem discriminação alguma por motivo de etnia, sexo, língua, religião, condição econômica e orientação política. E é exatamente essa noção que explicita o caráter universal, indissociável e interdependente dos Direitos Humanos em geral, devendo, assim, ser tratados de maneira justa e igual, nas mesmas bases e com a mesma ênfase por todos os atores que compõem a sociedade internacional, a nacional e a local. E é nessa perspectiva da indissociabilidade que será possível promover o desenvolvimento humano que incorpore os conceitos de equidade e sustentabilidade.

No que tange especificamente à alimentação, o código de Conduta Internacional sobre o direito à alimentação adequada, no seu art. 4º, dispõe que

o Direito à alimentação adequada significa que todo homem, mulher e criança sozinha ou em comunidade deve ter acesso físico e econômico, a todo tempo, à alimentação adequada através do uso de uma base de recurso, apropriada para a sua obtenção de maneira consistente com a dignidade humana. O direito à alimentação adequada é uma parte distinta do direito a um padrão de vida adequado. (Instituto Internacional de Pesquisa de Política Alimentar-IFPRI-1999, apud Valente, p.246)

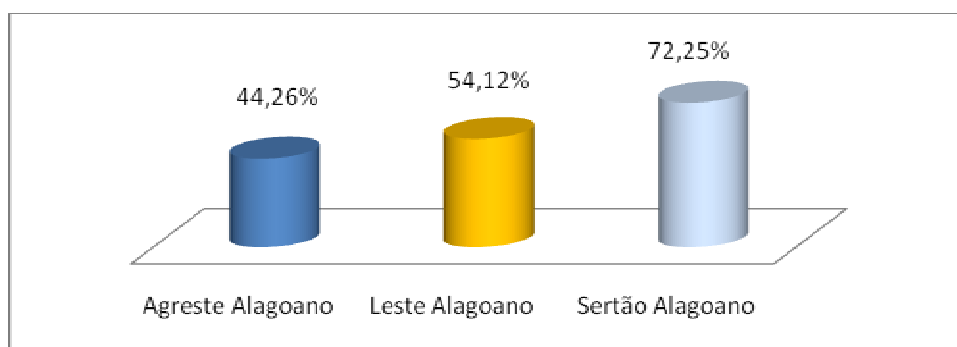
O ser humano, não há como negar, necessita de se alimentar adequadamente. Isto é intrínseco à sua cultura, à sua família, a seus amigos. Assim, o Direito à Alimentação passa pelo direito de alimentar-se de acordo com os hábitos e práticas alimentares de sua cultura, de sua região ou de sua origem étnica, o que fortalece sua saúde física e mental, assim como sua dignidade humana. Faz parte, também, do Direito à Alimentação, o poder comer alimentos seguros onde quer que esteja, assim como dispor de informações corretas sobre o conteúdo dos alimentos, sobre práticas alimentares e estilos de vida saudáveis.

O médico Josué de Castro, reconhecido internacionalmente e ex- presidente do Conselho da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) escreveu uma metáfora a respeito da fome no Brasil, da qual ressaltamos o que segue: “No Brasil, ninguém dorme por causa da fome. Metade, porque está com

fome e a outra metade porque tem medo de quem tem fome.” E, quando vemos os dados sociais de Alagoas, somos obrigados a concordar com o ilustre pernambucano.

Atualmente, o Brasil está no 3^o lugar entre os maiores exportadores mundiais de alimentos, sendo a décima maior economia do mundo, com produção suficiente para alimentar toda a sua população. Apesar dessa realidade, porém, milhares de alagoanos ainda sofrem de fome ou, ao menos, de um certo grau de desnutrição, estando, conforme micro-dados da PNAD/IBGE, organizados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para 2002, que são os dados mais recentes, assim distribuídos por mesorregiões:

GRÁFICO 10 – SITUAÇÃO DE NUTRIÇÃO DA POPULAÇÃO ALAGOANA POR MESORREGIÃO



Fonte: FGV/2002

Diante dos dados apresentados, há que se considerar que a magnitude da fome em Alagoas é uma flagrante afronta à dignidade humana. O reconhecimento da alimentação enquanto um direito humano – e seu fim, não como expressão da caridade cristã, como se constituiu historicamente no Brasil - assumiu uma dimensão de grande amplitude no país com a criação da *Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida*, em 1992, e com a instituição do *Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA)* em 1993, e se fortaleceu com o processo de preparação da *Cúpula Mundial de Alimentação*, em 1996, e a criação do *Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional*, em 1998. A implementação do *Programa Fome Zero* e a proposta de elaboração de uma política de segurança alimentar e nutricional, no contexto da promoção do direito humano à alimentação adequada, são, de certa forma, resultados deste longo processo de luta e mobilização da sociedade brasileira em relação ao tema.

No entanto, apesar dos avanços observados, a implementação das políticas necessárias à efetiva realização dos direitos humanos à alimentação ainda se apresenta distante do discurso. Vale aqui registrar que, para os organismos internacionais, segundo Melo (2005, p.77) “a pobreza é agora vista como a incapacidade de alcançar os padrões básicos de nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida de pessoas de baixa renda” e, nesse sentido, ainda conforme Melo, “a pobreza e o aumento da desigualdade social acabariam sendo responsabilidade e culpa não só de países, mas também de indivíduos incapazes de, em um mundo cheio de possibilidades, informar-se e participar.” (2005, p. 77).

Quando tratamos da garantia dos direitos sociais, é nosso dever assinalar que os governos atuais persistem em uma política equivocada, concentrada na violação de alguns deles, de forma totalmente apartada da dimensão dos direitos humanos, econômicos, sociais e culturais como um todo indivisível. Nesse sentido, os programas e políticas de segurança alimentar ainda têm sua implementação impregnada de assistencialismo, vinculada a condicionais, quando não manipulados de forma eleitoreira, em razão da ausência de mecanismos efetivos de monitoramento público em todos os níveis e de controle social efetivo. Atualmente, embora no discurso daqueles que se comprometem com a consolidação da democracia e com a eliminação/redução das desigualdades sociais, esteja a construção de políticas públicas como garantia dos direitos elementares do cidadão, a prática tem mostrado o contrário, conforme aponta Janete Azevedo (1987, 101), quando afirma que as políticas públicas têm colocado o cidadão na condição de assistido, beneficiário ou favorecido pelo Estado, e não na posição de usuário ou consumidor de um serviço ou benefício a que tem direito como cidadão. Se isso é verdade para o Brasil como um todo, o que dizer de Alagoas, cujas relações políticas primam por ser mais de tipo pessoal do que de natureza pública e social (Cf. VERÇOSA, 2006).

É nesse contexto que, segundo entendo, o programa de alimentação escolar – como, de resto, qualquer outro programa de alimentação - ganha uma imensa relevância social, especialmente em Alagoas, à medida que continuamos tendo um imenso contingente daqueles que vão à escola em jejum, com a alimentação dispensada pela escola apresentando-se, para muitos, como a única refeição diária.

As crianças e adolescentes que, devido ao baixo grau de acesso de sua família aos bens essenciais a uma vida com dignidade, mal se alimentam em casa, apresentam um quadro de desnutrição e fome incompatíveis com os direitos humanos que lhes são inerentes. A desnutrição, que resulta de uma alimentação inadequada é, como regra geral, determinada pela falta de recursos financeiros para a aquisição de alimentos na quantidade ou com a qualidade necessária ao desenvolvimento do organismo humano. Decorrente da pobreza, portanto, a desnutrição faz parte de um “complexo de doença social”, à qual se juntam precárias condições de habitação, de saneamento básico e de saúde, além dos baixos índices de escolarização e informação dos pais, que, quando com recursos, adquirem freqüentemente alimentos inadequados. Nesse sentido, a desnutrição está imbricada à realidade socioeconômica que a determina.

Em decorrência disso, a desnutrição provoca danos que, segundo o grau, pode levar a lesões no sistema nervoso; a fome, ao contrário, é uma situação transitória, ou potencialmente transitória, que não provoca lesões irreversíveis, embora dificulte a realização de qualquer atividade, dentre elas a escolarização, pois a chamada “fome do dia” interfere no processo de aprendizagem, tanto quanto se torna difícil aprender quando se está com muito frio, muito calor ou na iminência de realização de necessidades fisiológicas.

Como já afirmado, a alimentação adequada é um direito humano básico, reconhecido em pacto internacional e, sem a qual não se pode discutir os outros direitos, pois sem uma alimentação adequada em quantidade e qualidade não há sequer o direito à vida. E o direito à alimentação se inicia pela luta contra a fome, isto é, pela garantia de que todos os cidadãos e todas as cidadãs tenham acesso diário à alimentação em quantidade suficiente e com qualidade para o atendimento às necessidades nutricionais diárias essenciais à manutenção da saúde.

Segundo VALENTE (2002, p.38),

a alimentação para o ser humano tem outras conotações importantes. A alimentação humana tem que ser entendida como processo de transformação de natureza – no seu sentido mais amplo – em gente, em seres humanos, ou seja, em humanidade.

Assim, o direito à alimentação implica o direito ao acesso aos recursos e meios para obtenção de alimentos seguros e saudáveis, sendo este acesso “um

direito humano básico que está acima de qualquer outra razão que possa tentar justificar sua negação, seja de ordem econômica ou política.” (VALENTE, 2002, p.40).

Apesar de ser o acesso à alimentação, como vimos, um direito humano inalienável, frente a uma sociedade eivada de carências como a alagoana, no entanto, a Constituição Federal de 1988 consagra, no seu artigo 208, VII, o “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de **programas suplementares** de material didático escolar, transporte, **alimentação** e assistência à saúde.” (grifo nosso) E é aí que reside um visível retrocesso desta Constituição em vigor, quando observamos que a Constituição de 1934, no seu art. 157, § 2º, ao menos no plano do legalmente estabelecido, ao se referir a fundos sociais já garantia que

parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimentos gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para villegiaturas.

De qualquer modo, como derivação da ordem constitucional atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº. 9.394/96 – no seu título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, reafirma o “atendimento ao educando, no **ensino fundamental público**, por meio de **programas suplementares** de material didático - escolar, transporte, **alimentação** e assistência à saúde. (grifos meus).

É bem verdade que, frente às restrições acima, dentre os objetivos e metas para o ensino fundamental consignados no Plano Nacional de Educação, (PNE)- Lei nº.10.172/2001, com vigência para o período 2001-2011, encontra-se definida a necessidade de se garantir, com a colaboração entre União, Estados e Municípios, o provimento da alimentação escolar e o equilíbrio necessário, garantindo os níveis calóricos-protéicos por faixa etária, e isso representa, sem dúvida, um avanço trazido pelo PNE, já que nele, constatados os limites presentes na CF e na LDBEN, tenta-se contornar o drama presente nas carências alimentares de grandes parcelas da população brasileira – da alagoana, com toda a clareza que os dados analisados nos exibem – co-responsabilizando os três entes federados - UNIÃO, ESTADOS e MUNICÍPIOS - pelo seu provimento.

Cabe aqui fazer algumas reflexões mais pormenorizadas acerca do que está posto nas leis acima citadas. Em primeiríssimo lugar, é imperioso assinalar, segundo os ditames legais, a quem se destina a alimentação escolar, ou seja, apenas aos alunos matriculados no ENSINO FUNDAMENTAL. Evidentemente que essa exigência arbitrária exclui de forma violenta os jovens e adolescentes matriculados no Ensino Médio. Revendo apenas alguns dados sócio-econômicos postos neste trabalho sobre Alagoas, podemos constatar, com toda clareza, o quão excludente e discriminatória é esta disposição legal e, conseqüentemente, político-prática. Os alunos do Ensino Médio são também, em grande parte, oriundos das populações carentes – muitas, alvo do programa Fome Zero e outros de natureza assistencial - e, portanto, também sentem fome, sem falar, ainda, do enorme constrangimento por que passam quando, diante dos colegas da mesma escola que freqüentam, não resistindo à alimentação servida, “ousam” penetrar na fila dos alunos do Ensino Fundamental e são imediatamente alertados para o fato de que a merenda é para os “pequenos” - isto é, para os alunos do Ensino Fundamental – como se grande parte destes, devido à defasagem idade/série não fossem jovens ou mesmo adultos como aqueles.

Frente ao que vim até aqui desenvolvendo, em Alagoas, particularmente, considerando-se a forma como recentemente se posicionaram os Poderes Públicos Estaduais frente à descentralizando da alimentação escolar, impõe-se uma arqueologia dos modos como esta foi instituída e se desenvolveu no país e no estado, bem como a análise dos processos de sua administração e execução para captar, não apenas a forma como vêm sendo encaradas as políticas de alimentação escolar, mas também como elas vêm contribuindo para as políticas de inclusão educacional das maiorias economicamente desprivilegiadas, ultrapassando até os limites que esses programas carregam. E é o que farei nos próximos capítulos, começando pela trajetória histórica da alimentação escolar – a tão falada merenda – no Brasil e em Alagoas.

CAPÍTULO II

A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL E EM ALAGOAS

Gente foi feita para brilhar,
e não para morrer de fome.
(Vladmir Maiakóviski, 1982)

É importante, de saída, considerar que, além da questão vital – a sobrevivência – por meio da alimentação escolar, são agregados outros elementos como a formação de hábitos e atitudes alimentares, a depender de como ela é gerida e ministrada. Mediante a alimentação para o corpo, a escola poderá, segundo penso, desenvolver representações sobre comida, cultura, saúde, longevidade e, sobretudo, dignidade e direitos humanos, enquanto contorna os efeitos negativos sobre a aprendizagem e as perdas causadas pelo absenteísmo e a evasão, ditados pela necessidade de sair da escola para lutar pela sobrevivência que representa, em última instância, batalhar pela aquisição de alimentos, que é o que praticamente consome todos os ganhos dos mais pobres.

Em Alagoas, segundo Verçosa (2006), os determinantes desse e de outros problemas de natureza social vão se tornar mais presentes, perceptíveis e ainda fortemente sobreviventes³² pela estrutura social de longa duração que, como realidade, conceito e ferramenta de trabalho acadêmico, nos chegam pelos caminhos da Nova História. Assim, ainda que seja uma política indispensável ao apaziguamento da fome e da miséria que são encontradas em Alagoas, a alimentação escolar parece tender a ser proporcionada aos estudantes como um meio de reforçar as idéias já arraigadas na mentalidade patrimonialista dominante de que o “dever” da efetivação das políticas sociais é, na verdade, “um favor” para as classes dirigidas. O conceito de impessoalidade é substituído pelas concepções do apadrinhamento, típico da tradicional sociedade segmentar dos tempos coloniais e imperiais, realimentando, portanto, o privilégio de poucos em detrimento de muitos, mediante a apropriação privada ou o uso simbólico dos recursos financeiros e

³² Sem deixar de reconhecer que esta é uma característica da cultura nacional, Verçosa entende – como também entendemos – que esta é uma marca notadamente mais presente no mundo social e político alagoano do que no país como um todo.

humanos que deveriam ser direcionados e geridos em favor da classe dirigida – do público, em suma – que é a quem eles se destinam.

Exemplo de parte do que acabo de dizer foi o que resultou da recente e tão propalada ação da Polícia Federal em Alagoas, tristemente conhecida como “Operação Guabiru”, em maio de 2005. Naquele momento, vários prefeitos alagoanos, não satisfeitos com os baixos valores per capita destinados à alimentação escolar, foram presos sob acusação de corrupção ativa, corrupção passiva e formação de quadrilha, envolvendo o desvio de recursos financeiros destinados à aquisição da alimentação escolar, mediante fraude em licitação, manipulação de notas fiscais frias e coisas do tipo. Somente por esse exemplo dá para perceber, claramente, como se entrelaçam inextricavelmente a questão da cultura, da história de formação das elites econômicas e políticas de Alagoas.

É considerando esse contexto que ganha espaço a discussão em torno do sistema de gestão dos recursos públicos focados na escola – dentre os quais aqueles destinados à alimentação -, induzindo a comunidade escolar a perceber que é já passada a oportunidade de gerir estes recursos de forma democrática, coletiva e transparente, enquanto empreende uma luta para sua ampliação. E, através desta aprendizagem, perceber a alimentação escolar como um direito inalienável do ser humano, que precisa ser administrado em quantidade e qualidade compatíveis com a dignidade dos estudantes.

Outra mentalidade construída historicamente sobre a alimentação escolar e que merece discussão é a sua associação com a fome, implicando que as discussões levantadas sobre a temática da alimentação escolar levem a vê-la como um meio de minimização da fome daqueles e daquelas que não têm nada para comer em casa e têm na escola a possibilidade de fazer a única refeição do dia. Desta forma, o modo como o processo histórico sobre a alimentação escolar foi sendo processado estigmatizou, via senso comum, a política de alimentação dos estudantes, já que era vista com o propósito da minimização de um problema social brasileiro típico dos miseráveis, que era a fome.

É fato que não há como fugir da realidade que se apresenta, mormente quando muitas crianças vão à escola com o intuito principalmente de alimentar-se, a ponto de que, não havendo comida na escola, torna-se perceptível a baixa frequência escolar. No entanto, é preciso considerar que a alimentação escolar “precisa ser encarada como uma refeição para manter a criança alimentada

enquanto está na escola, independente de suas condições socioeconômicas, e não instrumento para erradicar a desnutrição” (Abreu, 1995, p. 5), sendo essa, em última instância, uma questão de políticas mais gerais do Estado Brasileiro.

Para se pensar a educação escolar como um direito fundamental é imprescindível, portanto, pensar-se a interação na qual se concretizam a conquista e a garantia dos direitos humanos em duas dimensões: a primeira, no âmbito da política, em que se organizam as instituições de um país e o poder do Estado, garantindo aos Cidadãos um maior ou menor número de direitos, enquanto a segunda se situa no campo social, em que os diversos estratos, classes e comunidades que integram a sociedade com seus interesses e aspirações, muitas vezes contraditórios, reivindicam do Estado o reconhecimento dessas aspirações como novos direitos que lhes devem ser garantidos, dentre os quais o da alimentação e da escolarização.

Alagoas disputa hoje, com o Maranhão, o título de Estado mais pobre do país. No entanto, é aqui onde está a maior proporção de pobres, e a 2ª menor renda real média (a menor é a do Maranhão). Segundo o IETS, de 1998 a 2004, houve uma queda ininterrupta na renda real média alagoana, de 28,5%.

Antes de entrar na história nacional da alimentação escolar propriamente dita, cabe ainda registrar que Alagoas é hoje o Estado que possui a maior proporção de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza, e ainda se destaca por ter “cristalizado”, por uma década – de 1995 a 2005 - a proporção de indigentes, significando dizer que é o que menos progrediu em termos da redução da indigência, ainda que não tenha havido redução – pelo contrário, como vimos - do crescimento considerável do PIB do Estado.

O problema da subnutrição sempre gerou preocupações mais acentuadas em escala mundial que remontam ao início do século XX, mais precisamente em 1908, quando, em Nova York, um movimento em prol da alimentação escolar visou atender crianças subnutridas. A iniciativa contava com a oferta de um prato quente que era servido ao meio dia às crianças pobres. Posteriormente, em 1917, estudos davam conta de que 21% das crianças da cidade de Nova York sofriam de subnutrição, enquanto em 1918, foi constatada a sua presença nos estudantes dos Estados Unidos em torno de 15% a 25%, fato este que conduziu, embora de forma gradativa, para o fortalecimento de um Programa de Alimentação Escolar que, contudo, somente veio a acontecer de fato em meados da década de 1930.

O Japão, na dianteira dessa iniciativa, já realizava, em 1889, um programa alimentar, destinado às crianças pobres e mal nutridas. Este programa foi expandido e se mantém até hoje, atendendo desde os estudantes da pré-escola aos de nível médio.

Em 1904, na Grã-Bretanha, foi sancionado o Ato de Provisão das Refeições que fomentava o fornecimento de refeições aos estudantes da escola elementar, tendo o Governo, mais tarde, exatamente em 1943, anunciado para a Inglaterra um inédito programa de serviço à saúde, que viria a se tornar uma ação marcante na história da saúde comunitária, sobretudo no tocante à nutrição, devido à grande crise econômica que se instalara em todo o mundo, no período de 1929 a 1936, como consequência da depressão econômica que atingiu o mundo.

Enquanto isso, no período que permeia a 1ª Grande Guerra Mundial e lhe é subsequente (1914 –1918), por conta do rescaldo nutricional que sempre acompanha os grandes eventos bélicos, discute-se, em todo o mundo, com maior intensidade, o valor do alimento e é nesse contexto que surgem as Escolas de Nutrólogos.

No Brasil, já se discutia e se criticava nesta época a falta de políticas de alimentação, a ponto de se criarem, na década de 1930, as caixas escolares, numa iniciativa particular-assistencialista que tinha mais caráter caritativo do que de política social, até porque a Sociedade Civil brasileira, àquela altura, tinha uma organização ainda bastante localizada em setores específicos, e muito precária, frente ao autoritarismo dos governos.

Aqui, em nosso país, estudos científicos pioneiros do médico pernambucano Josué de Castro, datados de 1932, feitos na cidade do Recife, vão apontar para o grave problema da fome e da subnutrição que envolvia as classes populares. A pesquisa, que abrangeu 500 famílias, totalizando 2.585 pessoas, revelou, com seus resultados, a presença entre estes pernambucanos de uma dieta alimentar composta quase que exclusivamente por farinha com feijão, charque, café e açúcar, o que traduzia uma grande riqueza de carboidratos e um baixo valor calórico (CASTRO, 1957).

Seguindo-se essa movimentação, ainda tímida, em torno da problemática da alimentação e da nutrição do povo brasileiro, em fins da década de 1940 e início dos anos de 1950, já se assinalava a fome e a desnutrição como um grave problema de saúde pública na maioria dos países latino-americanos. Estudos pioneiros de

Frederico Gomez et al. (1956), no México, confirmavam a desnutrição como uma epidemia na América Latina. A partir daí, grande número de programas foram e têm sido colocados em prática, visando combater a desnutrição neste sub-continente, inclusive no Brasil.

Assim, já contando com uma significativa retaguarda de estudos e discursos em prol da atenção à má alimentação das maiorias, o Brasil toma a iniciativa, no início dos anos de 1940, de instituir o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE-, quando o Instituto de Nutrição defendia a proposta de o Governo Federal oferecer alimentação escolar, o que não foi concretizado nesse primeiro momento, porque não havia, na época, políticas públicas que disponibilizassem recursos para um Programa de tal natureza. Foi ainda na primeira metade desta década que foi criada a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), por meio do Decreto 7.328, de 17 de fevereiro de 1945.

Tendo finalmente sido implantado na década de 1950, desde seus primórdios o PNAE e sua gestão sempre despertaram interesses variados e muita cobiça no meio político e industrial, devido a sua grande abrangência territorial e ao montante de recursos globais nele envolvidos. O principal interesse, porém, desde o início foi, sobretudo, eleitoreiro, o que perdurou ao longo dessas quase seis décadas. De fato, quando se observam os números que envolvem o Programa, entende-se, em parte, o porquê de tal cobiça. Atualmente, o PNAE atende 36 milhões de usuários em todo o país, com um orçamento previsto de cerca de 1 bilhão e 600 milhões de reais para o ano vigente de 2008. Por isso, o Congresso Nacional - sobretudo a Câmara dos Deputados -, manteve-se e mantém-se até hoje atento às políticas de alimentação escolar, concomitantemente aos interesses de privilegiar certos setores produtivos e/ou direcionar para este ou aquele eleitorado tamanho montante de capital.

A primeira grande reestruturação da Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), que era como então era denominado o Programa, ocorreu em 1959, quando aquela deixa de ser uma simples repartição da Divisão de Ensino Extra-Escolar (DEEE) e o seu superintendente ganha mais autonomia, além de um discurso elogioso, o que já sinalizava, àquela época, uma luta pelo controle do tão cobiçado cargo da CNME.

Ainda em 1959, dois deputados do PTB pernambucano (Josué de Castro e Estácio Souto Maior), protagonizaram o mais acalorado debate acerca da CNME. Em 2 de março de 1961, o deputado Josué de Castro fez um longo discurso no qual

denuncia o programa de ajuda alimentar Norte-Americano, cujo lema era “Alimento para a Paz”³³. O deputado adjectiva o programa norte-americano de paternalista e inaceitável, por gerar dependência, classificando-o como estratégia do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos da América para se livrar dos alimentos excedentes que prejudicavam o preço dos alimentos no mercado mundial. Categoricamente, ele asseverava:

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. (Discurso proferido na Câmara dos Deputados Federais, em 2 de março de 1961).

Finalizando seu discurso, o Deputado Josué de Castro, dirigindo-se ao Presidente da República, em forma de apóstrofe, afirma:

que não venda 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 forte 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.

Àquela época, como agora (lembrando a Operação Guabiru, deflagrada em Maio de 2005), já havia indícios de desmandos administrativos, como bem denuncia o deputado pernambucano Souto Maior, ao subir à tribuna e atacar ferozmente a postura do Superintendente da Campanha da Merenda Escolar, Tenente Coronel do Quadro do Magistério Militar, Walter Joaquim dos Santos³⁴. O Deputado acusou-o de distribuir o leite no Estado de Pernambuco às vésperas das eleições de 1954, o que levou à eleição de alguns dos seus amigos, além de, segundo ele, estranhar suas constantes viagens, inclusive ao exterior, com recursos oriundos da CNME.

Ainda segundo o Deputado, a Campanha havia gasto, de março de 1955 a março de 1959, a quantia de Cr\$ 73.416.000,80 (setenta e três milhões, quatrocentos e dezesseis mil cruzeiros e oitenta centavos), no atendimento a 1

³³ No original em inglês chamava-se “FOOD FOR PEACE”.

³⁴ O ex-assessor do Col. Walter Santos, jornalista Ruy Paes de Castro, corroborando as denúncias do deputado, publicou denúncia semelhante no jornal “Correio Brasiliense” acerca dos desmandos administrativos do seu ex-chefe.

milhão e 800 mil escolares. É que, quando o Coronel Santos assumiu a Superintendência, esta dispunha de dotação orçamentária no valor de Cr\$ 460.000.000,00, e, considerando que ele poderia ter recebido apenas $\frac{1}{4}$ deste valor, mesmo assim ele recebeu Cr\$ 395 milhões para os anos de 1959 e 1960, o que representava mais de 5 vezes o que gastou a administração anterior, sem aumentar o atendimento aos usuários do programa. Afirmava o deputado, ainda, que os recursos tinham sido desviados em mais de 74% para despesas como instalações suntuosas para a sede da superintendência, compra de veículos, descalabros nas aquisições de leite e gêneros, assim como na contratação de funcionários, cujo número passou de 36 em 1956 para 98, e, posteriormente, para mais de 250 pessoas.

Assim como hoje, logo depois desse debate na Câmara dos Deputados ocorreu a exoneração do Cel. Walter Santos, e criou-se uma legislação de caráter eminentemente regulatória para as aplicações dos recursos, bem como foi definido o “*modus operandi*” da Campanha.

Em 1963 seria criada a Superintendência Nacional de Abastecimento (SUNAB), com a responsabilidade de coordenar o abastecimento de gêneros alimentícios no país e ainda indicar o Superintendente da CNME, o que parece ter paralisado as ações da Campanha, haja vista que todos os pronunciamentos dos parlamentares sobre o tema eram comunicações ao MEC, solicitando liberação de recursos ou gêneros que tinham deixado de ser distribuídos e/ou quando distribuídos, feitos com bastante atraso (no 1º e 2º semestre daquele ano).

O ano de 1964 seria marcado por dois momentos díspares: o primeiro, marcado por críticas por ocasião da demissão de funcionários antigos ou eficientes da Campanha, além do abandono dos escolares, enquanto que o segundo, marcado pelo retorno - via Projeto de Lei - da CNME à custódia do MEC.

Entre 1965 a 1968 percebe-se um “afastamento” gradual dos parlamentares, provavelmente em decorrência da “militarização” da Campanha por conta do golpe militar de 1964. A princípio enviando requerimentos de informações, que eram respondidos indiretamente, em seguida, pela crescente vinculação com programas de ajuda externa (como a Aliança para o Progresso, USAID, PMA, FAO) e pelo crescente número de denúncias acerca dos desvios em alguns Estados, envolvendo os gêneros e recursos da Merenda, o “interesse” dos parlamentares vai, ao menos publicamente, escasseando até se fazer “ausente” por completo.

Ainda que pareça impermeável à pressão parlamentar, a Campanha passa a, publicamente, despertar interesse de diversos grupos produtores de alimentos no país, quando em 1967, o deputado da ARENA³⁵ por São Paulo, Marcos Kartzmam, encaminha Projeto que propõe o aproveitamento do café estocado para a Merenda Escolar.

O ano de 1968 ainda seria marcado por debates acirrados acerca da merenda, quando a oposição fazia críticas ao empreguismo da Campanha, além de criticar violentamente a criação do FNDE, como possibilidade de ser este “um instrumento de promoção pessoal do Ministro da Educação”. (MEC/CNAE B, 1981, p.21)

Estes foram os últimos debates parlamentares sobre a campanha durante seus primeiros 15 anos de existência e, a partir daí, pode-se inferir, então, que a alimentação Escolar foi um tema secundário, que apenas se sobressaía quando ameaçava alterar resultados eleitorais ou quando era colocado no centro de uma discussão que tinha uma conexão mais abrangente, internacional, sendo a maior parte dos seus primeiros três lustros servido como instrumento de disputas pessoais, conflito entre burocratas, ou entre parlamentares que, contudo, em nenhum momento, questionavam a essência da política de alimentação escolar vigente.

É possível afirmar que isto se deve ao fato da base alimentar da Campanha ter sido de origem estrangeira ou adquirida em setor que ainda não despontaria no setor da agroindústria e, complementando a justificativa, cabe dizer que a representação da população-alvo do programa de merenda escolar dedicava-se a outros temas, mesmo aqueles do PTB, inclusive o principal teórico e fomentador da Campanha, o deputado Josué de Castro.

Assim, a participação internacional no Programa de Alimentação Escolar brasileira foi intensa nos seus primeiros 15 anos, (de 1955 a 1970), com o total e nítido predomínio da participação externa, sendo esta, portanto, elemento crucial para compreender a política e suas características. Aqui vale, de saída, ressaltar que toda essa influência sofrida de fora para dentro não aconteceu no vácuo, mas encontrou ressonância no país.

A análise da participação internacional dá-se de forma cronológica que pode ser assim apresentada.

³⁵ ARENA (Aliança Renovadora Nacional) foi como se chamou o partido político instituído pelos militares para dar respaldo ao Golpe de 1964, surgindo, como seu opositor, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

1 - **ETAPA FISÍ** – concretizada principalmente nos anos de 1950, quando os alimentos são oriundos do FUNDO INTERNACIONAL DE SOCORRO À INFÂNCIA.

2 - **ETAPA USAID** – empreendida principalmente nos anos 1960, quando os alimentos provêm do Programa “Alimentos para a Paz”, mantido pela AGÊNCIA NORTE-AMERICANA PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL³⁶.

Dos anos de 1970 para cá podemos identificar no Programa de Alimentação Escolar uma ETAPA NACIONAL, com os gêneros provindos do próprio país.

Essa tipificação cronológica não se deve apenas ao fato de os alimentos terem origem, unicamente, no FISÍ ou na USAID, mas sobretudo por estas subordinarem toda a lógica da campanha aos interesses que representavam, assim como as regras de operação e gestão interna, como a supervisão e a definição de prioridade ao atendimento empreendidos pela Campanha. Na verdade, o funcionamento global desta tomava como referência a fonte de onde vinham os gêneros transferidos, mesmo que ela não fosse a única, e muito menos aquela de onde se originava a maior quantidade dos alimentos.

No intuito de tornar mais claro o que acabo de afirmar, passo a apresentar mais pormenorizadamente as características da primeira etapa acima assinalada - a **ETAPA FISÍ** – enquanto a etapa **USAID** aparecerá oportunamente nesse mesmo capítulo.

O Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISÍ) foi criado pela ONU em 1946 e só é compreensível no contexto que se segue à 2ª Guerra Mundial, consubstanciado pelo sentimento coletivo de solidariedade diante da situação de milhares de crianças europeias que viviam em situação de abandono, miséria, sofrimento e perdas, que despertariam a atenção, após cessado o conflito, em meio ao triunfalismo dos Aliados.

Assim, o fundo nasceu objetivando atender às regiões mais atingidas da Europa pelos conflitos, como Itália, Alemanha e França, sendo custeado por quase todos os governos do mundo, além de Contribuições privadas voluntárias que representaram cerca de 25% do total do fundo. Outra característica do fundo é a de que nasceu com a idéia de “fundo de emergência”, sinalizando para algo transitório. No entanto, no início dos anos 1950, uma rediscussão dentro da ONU sobre o FISÍ, não só resultou na sua manutenção para a distribuição da “alimentação em massa

³⁶ Essa é a tradução de USAID que significa em inglês “UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT”.

em áreas mais necessitadas”, como para o atendimento à América Latina, à Ásia e à África.

Desta forma, a partir de 1949, o FISI se manteve firme no propósito de contribuir com programas de auxílio às crianças fora do continente europeu, além de um projeto piloto de alimentação escolar para a América Central, aliado a outros mecanismos para melhoria da escola do campo, além de um grande projeto de saúde infantil (gabinetes dentários e equipamentos de raio X) para o Uruguai.

O Brasil desempenhou um importante papel na consolidação do FISI e também na sua expansão para a América Latina. E isso não aconteceu porque o país tivesse feito contribuições generosas; ao contrário, pois o país somente efetivou sua participação financeira no fundo em junho de 1950, com Cr\$ 2.000.000,00, ainda que, desde 1948, tivesse vindo, através de um trabalho diplomático desenvolvido pela Delegação Brasileira na ONU, exercendo influência tal que obteve, não só a expansão das ações do Fundo, como substanciais contribuições de equipamentos e gêneros. Assim, o país apresenta-se, em 1951, como o país da América Latina a possuir o maior programa apoiado pelo FISI, com 44% dos recursos destinados à região aplicados somente no Brasil.

Foi o acordo Brasil – FISI que permitiu a implantação do 1º programa brasileiro apoiado pelo Fundo, com um gasto de cerca de US\$ 500.000,00 para um amplo programa que contemplava os estados do Ceará, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte, com previsão de leite em pó, margarina e cápsulas de vitamina para crianças, nutrizas e gestantes, além de melhorias a Hospitais Materno–Infantis, vacinas contra crupe e difteria, treinamento de parteiras e uma campanha de Educação e saúde para mães.

Foi na década de 1950 que, finalmente, foi elaborado no Brasil um abrangente plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. É aqui que, pela primeira vez, se estrutura um programa de merenda escolar com perspectiva de permanência de seu desenvolvimento. Este programa foi pensado e implementado por Josué de Castro, ainda que mais uma vez financiado com recursos oriundos de outros países, via Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), atualmente UNICEF (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA), que permitia a distribuição do excedente do leite em pó (destinado inicialmente à campanha de nutrição materna infantil), infelizmente, sem abrangência nacional.

Entre os anos de 1950 a 1954, vários programas foram aprovados pelo FISI para o Brasil, a saber:

- Assistência Materno-Infantil;
- Usina de Pasteurização do Leite em João Pessoa e Alimentação de crianças e gestantes;
- Equipamentos de novas Instituições de proteção à Maternidade e à Infância e Treinamento de Parteiros;
- Alimentação de crianças e gestantes;
- Fábricas de leite em pó e Bolsas de Estudos.

O 2º programa brasileiro apoiado pelo FISI (1951) já incluía outros estados como Maranhão, Pernambuco, Sergipe e Bahia e aqui entra o Estado de Alagoas, além dos precursores.

A existência dos excedentes agrícolas nos Estados Unidos obrigou-os a direcionar sua safra para fora do país, mesmo que a preços extremamente baixos. Assim, pode-se afirmar que foram os excedentes estadunidenses que tornaram possível a implantação do 1º Programa Nacional de Alimentação Escolar, embora este já estivesse pensado, estruturado e experimentado pelos grupos de trabalho dos profissionais da Nutrição, nascendo aí o que se pode chamar efetivamente como a primeira política nacional de alimentação escolar no Brasil.

O Projeto de Merenda inicial, dentro dessa primeira política de assistência alimentar ao escolar, previa a distribuição de leite em escolas para 250 mil alunos, com recursos na ordem de US\$ 538.400, incluindo, ainda, o atendimento materno-infantil que deveriam cobrir os Estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Bahia, e também Alagoas, além de prever sua expansão para Mato Grosso³⁷ e Goiás.

A acelerada expansão do programa, que iniciou apenas em 4 estados, depois 9, 11 e depois 13, trouxe preocupações quanto à sua manutenção, pois se acreditava que, dificilmente, o Governo Federal pudesse assumi-lo, quando não contasse mais com o apoio externo. E, como previsto, menos de um ano após a implantação do Programa, as remessas do FISI já se mostraram insuficientes, forçando o governo brasileiro a complementá-los com compras diretas no Mercado Americano.

³⁷ Não esquecer que, naquela altura, o Mato Grosso constituía um único Estado, abrangendo todo o território que hoje compreende o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul.

Em 1955, o Brasil participaria da assinatura de um novo convênio MEC/FISI (1955-1956), exatamente em 20 de junho. Sua validade seria por 2 anos e tinha como meta a distribuição do leite em pó numa proporção de 40g diários por escolar durante os 200 dias do ano letivo, atendendo aos Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe e Alagoas. O valor global das mercadorias bancadas pelo FISI importava em US\$ 215.000, mas o governo brasileiro se obrigava a complementar o montante com dotações aos 6 Estados contemplados no valor total de Cr\$ 1.400.000.000, para aquisição de gêneros alimentícios de alto valor nutritivo a serem utilizados concomitantemente ao leite doado. É válido frisar que desde o início do programa da Merenda já se incluíam alimentos formulados, pois era isto que significava o termo “alto valor nutritivo”. É ainda importante perceber a presença do mecanismo da “contra-partida”, que significava o quanto o Governo Brasileiro deveria aportar à política alimentar em tela, sem que, com isso, pudesse definir a natureza e o rumo da política.

Somente em 31 de março de 1955, é que foi assinado o Decreto nº 37.106, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao MEC. Na época, foram celebrados convênios com o FISI e outros organismos internacionais para uma ação coadjuvante de apoio à Campanha. Vale ressaltar que a Campanha somente abrangia alguns Estados do Nordeste, dentre os quais Alagoas, e o vale do Jequitinhonha (MG).

No ano seguinte, um novo Decreto (nº 39.007) de 11 de abril, mudaria a nomenclatura da campanha, que passaria a se denominar Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), pressupondo, pela própria nomenclatura, o atendimento em âmbito nacional.

Foi em fins da década de 1950 e durante toda a década de 1960, no contexto do enfrentamento de forças políticas nacionais e regionais que iria resultar no golpe militar de 1964, que tomou corpo e força a presença da **USAID** no cenário brasileiro, sendo o Programa **ALIMENTO PARA A PAZ**, mantido por aquela agência, o carro-chefe das políticas de assistência alimentar, com uma presença muito forte no Nordeste. Até o golpe, essa presença corria, muitas vezes, de forma paralela aos governos constituídos, e, depois do golpe, em perfeita comunhão com os prepostos da ditadura militar. Assim, foi a partir de 1965 que um novo Decreto (nº 56.886/65) alteraria o nome de CNME para CNAE (Campanha Nacional de Alimentação Escolar), surgindo, justamente, neste período, vários programas de ajuda americana

via Alimento para a Paz, financiados pela USAID, como o Programa de Alimentos para o Desenvolvimento e o Programa Mundial de Alimentos, financiados pelas Organizações das Nações Unidas, por meio da Organização para o Alimento e a Agricultura (FAO). É aqui que, como se pode perceber, é efetivada a **ETAPA USAID** da história da alimentação escolar no país, por conta do perfeito alinhamento entre Governo Ditatorial Brasileiro e o Governo dos Estados Unidos da América. É o momento da “desova” dos excedentes agrícolas norte-americanos, inclusive alguns com problemas sérios de natureza ética, cujo emblema foi constituído pelo leite magro e carente da vitamina A, que ficava na origem, devendo ser aqui repostas artificialmente em forma de cápsulas, o que freqüentemente deixava de ser feito pelos destinatários, uma vez que não entendiam para que servia aquela adição ao leite ou, até, terem medo de ingerir aquilo que eles desconheciam. Esse fato ficou marcado tragicamente na história da população brasileira pelos danos aos olhos que o leite “doado” pelos norte-americanos provocou.

Financiada pelo MEC e gerenciada pela CNAE, em 1976 a política nacional de alimentação escolar já era parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) que, somente em 1979 passou a ser denominado Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Tinha sido por força do Decreto nº 72.034, de 30/03/1973, que o governo brasileiro passara a assumir definitivamente todos os custos da operação do Programa, dispensando, a essa altura, bens e recursos de origem externa. É aqui que Alagoas, já beneficiado anteriormente desde o 2º programa brasileiro apoiado pelo FISI (1951) entra definitiva e regularmente na política nacional de alimentação escolar.

Desde sua implantação, mais precisamente a partir de 1976, o PNAE apresentava problemas na sua implementação em âmbito nacional. Dentre estes obstáculos, podemos citar, segundo pesquisa efetuada por DRAIBE (1997), o atraso na chegada dos gêneros (50,9%), a falta de gêneros alimentícios (46,4%) e a distribuição de produtos com data de validade vencida (26,9%).

Concomitantemente aos problemas vivenciados pelo Programa, já se defendia, desde os anos 1980, a descentralização radical de todas as políticas públicas no Brasil – inclusive das políticas de alimentação escolar –, de forma que se reduzissem drasticamente as atribuições do governo central na gestão das políticas, transferindo grande parte da esfera decisória para Estados e Municípios.

Enquanto isso a **FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR (FNME)**, existente no MEC, seria alterada, por meio da Lei nº. 7.091/83, para **FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE (FAE)**, ficando esta responsável pelo PNAE até 1997, havendo no interior desta fundação, da sua criação, até 1994, uma discussão para a mudança do paradigma de gestão da alimentação escolar de totalmente centralizado para uma gestão descentralizada.

No entanto, somente em 1994, essa decisão de descentralizar os recursos para a execução do programa, a par de sua sintonia com o espírito da CF 1988, de fato se concretizou, vindo ao encontro dos reclamos da sociedade, respondendo, desse modo, também, a razões de ordem econômica e política. Assim, a descentralização dos recursos para execução do PNAE foi instituída pela Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994, mediante celebração de convênio com os municípios, e com as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, passando Alagoas, no rastro dessa deliberação, a ser uma unidade a receber recursos federais regulares descentralizados.

Em 1998, por meio da Lei 9.649, é criado o **FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)**, em substituição à FAE, passando as políticas de alimentação escolar do governo federal a serem geridas pelo fundo então criado.

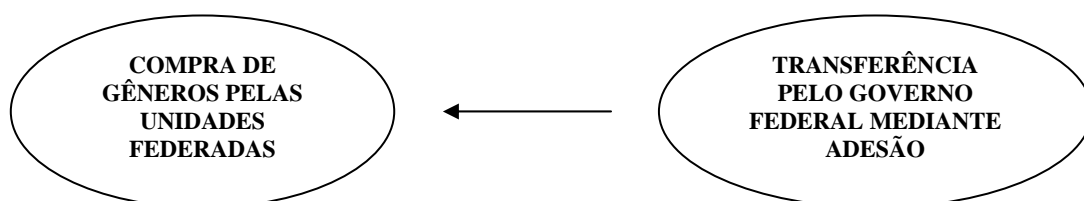
A Consolidação da descentralização, já sob o gerenciamento do FNDE, ocorreu através da Medida Provisória (MP) nº 1.784, de 14/12/1998. Os recursos financeiros provenientes do Tesouro Nacional seriam assegurados no Orçamento da União. O FNDE passaria, assim, a transferir a verba às Entidades Executoras (EE) - Estados, Distrito Federal e Municípios – automaticamente em contas correntes específicas, a quem competiria administrar estes recursos e complementá-los, conforme o estabelecido na Constituição Federal. A Transferência passaria a ser feita em dez (10) parcelas iguais, de fevereiro a novembro, cobrindo os duzentos dias letivos, conforme preconiza a LDBEN/ 96.

Tentando apresentar esquematicamente esse processo de descentralização, que num primeiro momento (de 1994 a 1999) se dava por adesão, e que, num segundo momento (de 1999 aos dias atuais), acontece de forma compulsória, com os recursos sendo depositados nas contas das Unidades Federadas independentemente de manifestação de interesse, cabendo apenas a informação de

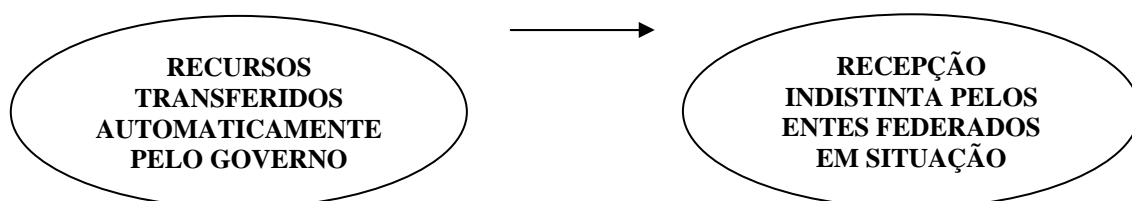
estudantes a serem atendidos, via Censo Escolar do ano anterior, a par de uma prestação de contas do exercício passado, temos o gráfico apresentado a seguir:

GRÁFICO 11 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (1994-2008)

1º MOMENTO – 1994/1998:



2º MOMENTO – de 1999 para cá



Considerando o alcance das políticas de alimentação escolar do Brasil de 1954 até 1979, temos o gráfico a seguir que considera, numa série histórica, número de municípios atendidos, bem como número de escolas, escolares e merendas servidas:

TABELA 10 – EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO PELAS POLÍTICAS NACIONAIS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (1954 – 1979)

ANO	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	ESCOLARES ATENDIDOS	MERENDAS SERVIDAS
1954	137	340	85.000	
1955	285	1.896	23.948	13.961.738
1956	849	7.559	724.991	80.833.272
1957	1.150	9.345	908.118	93.755.427
1958	1.492	11.330	1.487.632	60.329.469
1959	1.601		1.901.442	60.295.334
1960	1.661	19.891	2.572.426	53.589.184
1965	2.097	52.483	5.680.257	308.736.424
1970	3.385	92.273	10.416.347	1.187.358.240
1979	3.549	110.297	14.003.762	112.813.100 ³⁸

FONTE: MEC/DNE (1979)

³⁸ A queda de quantitativo referente a 1979 na sua relação com 1970 deve-se ao fato de que aquele diz respeito a Kg. disponibilizado, enquanto os dados referentes a 1970 representam, como os demais, número de refeições servidas.

Avançando ainda mais, de modo a representar a extensão da política de alimentação escolar até os dias atuais, em âmbito nacional, tomando em conta a descentralização dos recursos federais e analisando uma série histórica da dotação destinada à essa política que vem de 1995 até o ano de 2007, frente ao número de estudantes atendidos, temos os seguintes dados disponibilizados pelo FNDE em seu sítio eletrônico:

TABELA 11 – RECURSOS FINANCEIROS PÚBLICOS NACIONAIS DESTINADOS À ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E ALUNOS ATENDIDOS (1995-2007)

Ano	RECURSOS FINANCEIROS (EM MILHÕES DE R\$)	ALUNOS ATENDIDOS (EM MILHÃO)
1995	590,1	33,2
1996	454,1	30,5
1997	672,8	35,1
1998	785,3	35,3
1999	871,7	36,9
2000	901,7	37,1
2001	920,2	37,1
2002	848,6	36,9
2003	954,2	37,3
2004	1.025	37,8
2005	1.266	36,4
2006	1.500	36,3
2007	1 600	36,3

FONTE: PNAE/FNDE/MEC

Assim sendo, o PNAE atende, hoje, aos alunos da pré-escola e do ensino fundamental, cujo custo, per capita, por dia, é atualmente de R\$ 0,22 para creches públicas e filantrópicas, pré-escola e ensino fundamental, sendo diferenciado esse valor para os estudantes das creches e escolas quilombolas e indígenas, cujo valor per capita diário é de R\$ 0,44.

O Programa atendeu, no ano de 2007, a mais de 36 milhões de estudantes, com um desembolso de 1 bilhão e 600 milhões de reais. Para acompanhar a execução do programa, foi definida, para cada município e Estado brasileiro, a existência de Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), como órgãos deliberativos,

fiscalizadores e de assessoramento, a partir da MP nº 1.979, de 2000, devendo sua constituição ser formada por membros da comunidade, professores, pais de alunos e representantes dos poderes Executivo e Legislativo, não podendo integrar os CAEs os presidentes das Entidades executoras (EEs), nem das Unidades Executoras do Programa (UEXs) em qualquer nível de governo.

O PNAE vem procurando desenvolver uma mudança do paradigma assistencialista tradicional a partir do qual nasceu e se desenvolveu a política nacional de alimentação escolar, caminhando para a visão da alimentação como um direito e o controle social de sua gestão como uma prerrogativa da sociedade, e não uma responsabilidade exclusiva da União, dos Estados e Municípios.

Os Princípios hoje definidos pelo PNAE são de que este seja universal, equânime, contínuo, descentralizado e com participação social, segundo as seguintes diretrizes:

- estimular o exercício do controle social;
- respeitar os hábitos regionais e a vocação agrícola;
- oferecer alimentação de boa qualidade a todas as escolas, garantindo no mínimo, 15% das necessidades nutricionais diárias;
- responsabilizar todos os entes federados.

Neste sentido, seus objetivos parecem claros e explícitos: promover o crescimento e o desenvolvimento dos/as estudantes, promover o processo de ensino e de aprendizagem (rendimento escolar), além de formar hábitos alimentares saudáveis, numa perspectiva de consolidar o reconhecimento, a concretização e o fortalecimento do direito humano à alimentação.

Como vimos anteriormente, no final da década de 1990, os Estados brasileiros passaram a fazer a efetiva gestão dos recursos transferidos, primeiro por adesão voluntária, e, depois, automaticamente, do Governo Federal para as contas específicas das EEs, para a aquisição dos gêneros alimentícios.

No entanto, a forma de gestão no âmbito dos Estados e dos Municípios permaneceria centralizada nas Secretarias de Educação. Em Alagoas, como em outras unidades da federação, bem como em muitos municípios, essa prática de gestão centralizada dos recursos da alimentação escolar logo passou a apresentar dificuldades, para dizer o mínimo. Inicialmente, por conta do processo licitatório, procedimento que levava os entes públicos a obedecerem ao que preconizava a Lei Federal nº 8.666/93. O processo, extremamente burocrático e moroso, trazia, no seu bojo, outros problemas como a falta freqüente de merenda nas escolas, além do

envio de gêneros alimentícios com data de validade a vencer (muito próxima) ou já vencida, sem falar na velha cobiça sobre os recursos que, se eram insignificantes na sua destinação per capita, passavam a ser significativos quando considerados no conjunto. Isso logo despertaria a velha prática de gestores públicos de pôr a mão nos recursos sociais, pondo em ação velhas práticas que iam desde capciosas formas de apropriação, via superfaturamento ou vício no processo licitatório, até a grosseira apropriação pura e simples do recurso, mediante o desvio de gêneros alimentícios ou, o que é pior, a depreciação das rações alimentares por meio de cardápios totalmente inapropriados.

Assim, essa logística logo se mostrou frágil e passível de desvios que por muitas vezes escandalizaram a comunidade local. Como exemplo dessa apropriação indébita de recursos públicos, cuja face mais visível tem sua síntese nos indiciados da “Operação Gabiru”, pôde-se acompanhar, por exemplo, no dia-a-dia o descalabro de um gestor regional que chegou a vender os gêneros aos comerciantes locais por valores ínfimos, e, confiante na “proteção política”, chegou ao cúmulo de instalar barraca na feira livre da cidade, tendo à frente seus filhos, para venderem os gêneros alimentícios que eram, de fato e de direito, destinados à alimentação daqueles que freqüentavam as escolas públicas estaduais.

Importa assinalar que, para além do mau uso dos recursos, tanto a SEE como as Coordenadorias Regionais tiveram dificuldades com a logística do transporte adequado para chegar a tempo em todas as escolas da região, inclusive àquelas localizadas na zona rural, havendo dificuldade no pagamento do transporte dos gêneros e instrumentos para a preparação dos alimentos, como os botijões de gás, por exemplo. Até a precariedade das vias de acesso às localidades onde ficavam as escolas era, muitas vezes, elemento dificultador de uma gestão adequada da alimentação centralizada no Estado ou mesmo descentalizada nas CREs. O fato real é que os recursos públicos destinados à aquisição da alimentação escolar sofriam duplo desvio: o primeiro na gestão central e o segundo nas Regionais, quando não deixavam de chegar no destino pura e simplesmente.

Nesse contexto, Alagoas buscou encontrar outros modelos de promoção da alimentação escolar, talvez até numa tentativa de viabilizar melhor sua gestão. Durante um breve período, por exemplo, a SEE/AL comprava os gêneros alimentícios e os enviava às Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE's), hoje

Coordenadorias de Ensino (CEs), para que seus gestores os enviassem às unidades escolares.

De qualquer modo, e mesmo com a eleição de um Governo Social-Democrata em 1999, foi somente no ano de 2003 que a Secretaria Executiva de Educação (SEE) de Alagoas deu início ao processo de implantação da gestão descentralizada/escolarizada da alimentação escolar com um projeto piloto em quatro escolas de Maceió, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2004, dando continuidade a esse processo, descentralizaram-se os recursos em três Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), abrangendo 42 unidades de ensino³⁹, em 29 municípios de Alagoas⁴⁰.

Em 2005, diante dos resultados apresentados pela experiência levada a efeito no ano anterior e pressionada pelo Conselho Estadual de Alimentação Escolar (CEAE), pela sociedade civil organizada e, principalmente, pela comunidade escolar que manifestara, como já assinalado, o desejo de gerir esses recursos, a SEE/AL expandiu o projeto para todas as escolas da rede, plenificando a política de ESCOLARIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR.

Essa deliberação de descentralização plena encontrava seu respaldo legal na Medida Provisória nº 2.178-36 (de 24 de agosto de 2001) que dispunha sobre o repasse de recursos financeiros da PNAE, e que, no seu art. 1º, § 6º assim dizia:

É facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios repassar os recursos do PNAE diretamente às escolas de sua rede, observadas as normas e critérios estabelecidos de acordo com o disposto no art.11 desta Medida Provisória.

Tal definição legal abriu, de fato, a possibilidade para que o Governo Estadual de Alagoas institísse o programa de escolarização dos recursos financeiros da alimentação escolar, por meio do Decreto nº 1.476, de 22 de setembro de 2003, atendendo, assim, à pressão social que se fazia já bastante vigorosa.

³⁹ Deixo de referir os nomes das escolas aqui e, depois, no trabalho de campo, por um posicionamento de respeito e ética no desenvolvimento da pesquisa.

⁴⁰ Foram os seguintes os municípios em que primeiro começou a ampliação da descentralização da alimentação escolar: 2ª CRE: São Miguel dos Campos, Teotônio Vilela, Barra de São Miguel, Coruripe, Junqueiro, Boca da Mata, Anadia e Campo Alegre; na 4ª CRE - Viçosa, Cajueiro, Capela, Atalaia, Mar-Vermelho, Pindoba, Paulo-Jacinto e Chã-Preta; na 11ª CRE: Porto Calvo, Campestre, Matriz de Camaragibe, Passo do Camaragibe, São Miguel dos Milagres, Porto de Pedras, São Luiz do Quitunde, Maragogi, Japaratinga, Jacuípe e Jundiá.

Desta forma, amparado pela CF/1988, pela LDBEN/1996, pela MP nº 2.178/2001 e pela Resolução FNDE/CD/nº 035/2003, é instituído oficialmente, a partir de 2005, o Programa de Escolarização dos Recursos Financeiros de Alimentação Escolar da Rede Pública do Estado de Alagoas.

A essa altura, a política estadual de descentralização apresenta os seguintes resultados em termos numéricos:

TABELA 12 – NÚMERO DE CRE'S, ESCOLAS E ALUNOS BENEFICIADOS PELO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO E RECURSO APLICADO(2003-2007)

ANO	Nº DE CRE'S	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS BENEFICIADOS	RECURSOS APLICADOS EM R\$
2003	01	04	1.091	11.455,50
2004	03	42	17.581	165.645,15
2005	15	282	105.592	3.794.640,00
2006	15	315	162.486	4.542.687,60
2007	15	299	157.000	7.222.000,00

FONTE: SEE/SUGESE/GAAE (2008)

O processo de descentralização dos recursos para aquisição da merenda escolar na rede estadual de ensino de Alagoas se constituiu como uma resposta à reivindicação da própria comunidade escolar, quando da realização do **I Congresso Estadual Constituinte Escolar**, no ano de 2000, ocasião em que foi aprovada a **Carta de Princípios da Educação**, a qual estabelecia a escolarização desses recursos e sua forma de gestão como uma de suas reivindicações centrais.

O processo acima referido teve como eixos norteadores reivindicados a descentralização, a autonomia e a participação. Nesse sentido, era de se esperar que a escolarização dos recursos da merenda escolar viesse a contribuir para implantar e fortalecer a democratização da gestão escolar, uma vez que requeria a participação direta dos segmentos da comunidade escolar numa de suas políticas a demandar decisão e controle, envolvendo, além do mais, recursos financeiros.

Como a escolarização dos recursos da merenda é uma realidade recente não somente em Alagoas, mas também no Brasil, ela está a carecer de maiores discussões e um amadurecimento do seu processo, o que implica reflexões acerca da sua importância e de sua dinâmica no aprimoramento da gestão e da autonomia da comunidade escolar, com vistas à viabilização de direitos essenciais aos usuários da escola. No caso de Alagoas, particularmente, que é um Estado historicamente marcado pela violência, corrupção, autoritarismo, paternalismo e coronelismo

político (cf. VERÇOSA, 2006), este caso da merenda escolar, como tudo o que tem a ver com a desconcentração do poder social e seu controle, merece especial atenção, sobretudo na forma como se implantou e se desenvolveu a política em tela, o que parece justificar plenamente este estudo.

Numa visão retrospectiva para as normas legais e infra-legais que vieram avançando no sentido da democratização das políticas voltadas para educação nacional e estadual – particularmente no campo da alimentação escolar, que é o foco de nossa pesquisa - deparamo-nos, primeiro que tudo, com a Constituição Federal de 1988 que veio, pela primeira vez, estabelecer, no seu artigo 208, incisos IV e VII, o direito à alimentação escolar "em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade", bem como ao educando, do ensino fundamental, através de programas suplementares", como uma determinação de nível inarredável, porque constitucional, ainda que desde a sua criação, até o ano de 1993, a execução do programa se tenha dado de forma centralizada e, na atual CF, permaneça a presença do caráter suplementar da política de alimentação escolar.

O Brasil, desde o início de sua colonização até a República-Velha, foi administrado de forma ininterrupta de modo fortemente centralizado, o que, ainda que se tenha vivido de lá para cá, a maior parte do tempo, sob regimes mais ou menos democráticos, não deixou de retornar ao panorama político autoritário pelo menos mais duas vezes depois da Revolução de 1930 – refiro-me ao ESTADO NOVO (1037/1945) e ao GOLPE MILITAR DE 1964 (que vai de 1964 a 1985), que tem seu fim com a eleição, ainda que indireta, de Tancredo Neves.

Em todos esses momentos, porém, se o controle sempre esteve de alguma forma nas mãos do Poder Público Federal – leia-se Poder Executivo – contudo, as responsabilidades com a gestão e, freqüentemente, com a manutenção concreta das unidades geo-políticas que compunham a Nação, vez por outra foi deixada por conta daquelas que, desde o regime de Capitânicas, constituíram o mapa brasileiro. Na educação, essa postura política de gestão tem seu paradigma no Ato Adicional de 1834 à Constituição de 1824, que descentralizaria todas as responsabilidades educacionais aquém do Ensino Superior para as Províncias e, em seguida dos Estados, sem, contudo, perder o controle do que era feito.

Foi certamente a partir de 1930, com a emergência do Estado desenvolvimentista e a ampliação progressiva das funções de governo, que a União passou a assumir responsabilidades educacionais explícitas no tocante às

capacidades financeiras e administrativas em relação aos demais níveis de governo, sobretudo os estaduais, no que diz respeito ao Ensino Fundamental e agora, via FUNDEB, também com a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Apesar do acentuado federalismo na década de 1930, foi também e, sobretudo, nesta década que os movimentos sociais – inclusive na área educacional - no Brasil passaram a se expressar com maior visibilidade, tendo como marco o ano de 1932, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação pública descentralizada, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros. A atuação desses movimentos tem sido considerada decisiva para levar o país a um processo mais ampliado de democratização, alargando espaços de participação e envolvimento democrático na definição, manutenção e gestão das políticas públicas no Brasil, no que pese, de 1930 para cá, ter o país vivido duas ditaduras, como assinalado anteriormente.

Foi frente à crise vivida por esta última ditadura, a partir da segunda metade dos anos de 1970, que movimentos constituídos, sobretudo, por professores e profissionais da educação, juntamente com outros movimentos e partidos que vieram a ser criados ou passaram a ter liberdade de ação, que se concretizaria uma forte influência nas políticas educacionais, que culminou com uma vigorosa intervenção na construção da Constituição de 1988, como já assinalado no Capítulo I.

Por força dessa luta, foram consagrados princípios constitucionais como: educação gratuita, definição de percentual mínimo do orçamento para a manutenção e desenvolvimento de ensino para cada nível de governo e participação da comunidade na gestão da educação pública, consubstanciados no artigo 206, Incisos III e VI (cf. CF 1988).

Regulamentando a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.94/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, vem ratificar nos seus artigos 3º, inciso VIII; artigo 14, incisos I e II, os princípios de gestão democrática da educação, como a participação, a autonomia e a descentralização, que são assim explicitados:

Art. 3º, inciso VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática, ao menos da rede pública, assume, assim, materialidade legal já na Constituição de 1988, levada a cabo e defendida na Constituinte de 1987, como já assinalamos, pelos movimentos em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, reunidos em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Segundo Tavares (2003, p. 47), referindo-se ao dispositivo inscrito na atual CF, “o princípio da gestão democrática do ensino público é inédito na história da educação brasileira.” Para a autora, tal princípio consubstanciado na CF de 1988 e na LDBEN de 1996, representa a “legitimação de um movimento real já existente na sociedade brasileira” (p. 47).

Embora a LDBEN tenha sido aprovada desconsiderando um projeto anterior - elaborado atendendo a reivindicações da sociedade civil organizada – ela não teve como evitar a regulamentação da gestão democrática que já era um princípio consagrado para o ensino público brasileiro.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei 10.172/2001) torna ainda mais preciso o princípio da Gestão Democrática da Educação Pública, ratificando as bandeiras da sociedade brasileira que reivindicavam “o fortalecimento da escola pública estadual e a radical democratização da gestão educacional” (VALENTE, 2001: p. 12), ainda que também não tenha tomado por base a proposta apresentada pela Sociedade Civil organizada.

O PNE aprovado e sancionado pelo Executivo Estadual⁴¹, e que hoje se encontra em vigor, em seu texto define:

→ **NO EIXO DO FINANCIAMENTO:**

- 15 - Promover a autonomia financeira das escolas, mediante repasse dos recursos diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios objetivos.

⁴¹ Os vetos feitos ao PNE pelo Governo Fernando Henrique Cardoso não interferiram nos princípios ali definidos, embora tenham incidido sobre as vinculações de recursos para educação com o PIB, o que, de algum modo, não tem deixado de interferir na efetivação concreta de muitas políticas de desenvolvimento e manutenção do ensino.

→ **NO EIXO DA GESTÃO:**

22- Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.

23- Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.

Confirmando a intencionalidade do PNE, o Plano Estadual de Educação - PEE/AL (Lei 6.757/06) definido para o período de 2005 a 2015, aprovado em agosto de 2006, traz como princípios norteadores a equidade, a qualidade, a democratização e a ética e como diretrizes gerais de ação:

- construção de uma gestão educacional democrática e compartilhada entre os entes federados do Estado e a sociedade;
- descentralização da administração educacional, nos marcos de uma redefinição das funções do Estado;
- estabelecimento de meios para construção e/ou fortalecimento da autonomia das escolas.

No seu desdobramento, o PEE/AL 2005-2015 define o que se encontra ausente no PNE, a saber:

→ **NO EIXO DO FINANCIAMENTO E DA GESTÃO:**

13.2.2 Gerir os recursos destinados à educação de forma descentralizada e democrática, através de mecanismos colegiados de controle social, para que se evitem o desrespeito à vinculação legalmente definida e à aplicação excessiva de recursos nas atividades meio, segundo injunções de natureza política.

13.3.1 Descentralizar as ações educativas desenvolvidas pelo executivo estadual, possibilitando, cada vez mais, a autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das instituições educacionais.

O PNE e o PEE/AL, como se pode perceber no que foi referido anteriormente, têm como eixos norteadores a descentralização, a autonomia e a participação, todos intrinsecamente indissociáveis da gestão educacional democrática.

Como sabemos que a democratização envolve participação, a população deve ter assegurado espaço, não só para apresentar suas idéias, mas também para influenciar nas decisões. E foi nesse sentido que a Carta de Princípios da Educação do Estado de Alagoas, aprovada no I Congresso Constituinte Escolar, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, ainda em 2000, abriu espaços para a intervenção da população escolar na definição das políticas públicas para a Rede Estadual, tendo captado como intenção concreta inserida no campo das decisões políticas, o que consta dos princípios 21 e 23 da carta, assim explicitados:

Princípio 21 – Que sejam **descentralizados os recursos da merenda, para que a escola possa administrá-los com autonomia**, universalizando a **distribuição para todos os níveis e modalidades** (grifos meus);

Princípio 23 – Que os **recursos financeiros sejam gerenciados pelos Conselhos Escolares, com autonomia, participação e transparência** (prestação de contas periódica à comunidade escolar) (grifos meus).

Pelo que se pode perceber, a descentralização/escolarização dos recursos da merenda, reivindicadas desde 2000 pela comunidade escolar da Rede Pública Estadual de Alagoas é uma realidade já relativamente antiga, ao menos como bandeira de luta, requerendo participação direta dos segmentos da comunidade escolar, podendo (ou não) conferir um maior grau de autonomia às escolas. Como, porém, DEMO (1999:18) afirma, segundo o já assinalado anteriormente, que participação é conquista, é processo infundável, em constante vir a ser, do mesmo modo que não existe participação suficiente, nem acabada, não existe participação efetiva impossível, sendo esta função da consciência do direito e da mobilização correspondente, frente a uma correlação de forças determinada.

Foi, justamente, nessa perspectiva, que todos os estudos realizados desde a década de 1990 acerca das políticas de descentralização na América Latina vêm tendo com eixo central de discussão as questões de descentralização X desconcentração e autonomia da escola; a associação positiva (ou não) entre descentralização e democracia, e também a associação da descentralização da gestão escolar como forma de melhorar a qualidade da educação.

Essa estratégia tem sido posta em prática em várias regiões do mundo, em consonância com as reformas educacionais iniciadas na década de 1980 e implementadas na década de 1990, sobretudo por apresentar-se como momento ímpar na formulação das propostas no campo educacional, mais precisamente na gestão da educação, ainda que esse movimento se inscreva predominantemente dentro de um processo hegemônico de reforma da gestão pública, orientada para aumentar a competitividade entre as nações, em um contexto globalizado, dominado pelas forças do mercado.

Seguindo a forma como Rivas (1991) destaca três modos de execução da política educacional - a centralização, a desconcentração e a descentralização – já assinalada anteriormente nesse estudo, e tomando em conta o que afirma Casassus, quando diz que, “salvo poucas exceções, hoje praticamente todos os processos de descentralização educacional, na América Latina, são processos de desconcentração.” (1990:17), bem como o que ele assevera sobre as experiências de descentralização, muitas vezes sem êxito porque resultam de diversos fatores ligados à tradição centralista ou, ainda, à falta de tradição descentralizadora, é que analisarei os meus casos, rastreando a presença ou não de consciência dos direitos aqui envolvidos, de busca por mais democracia (ou a possibilidade de participação e maior espaço para a diversidade), mais recursos (ou desejo da sociedade civil em participar da política de financiamento) e mais eficiência (ou desburocratização dos sistemas centralizados), ou seja lá o que povoa as mentes em relação à educação e à alimentação escolar, que são proporcionadas pelas escolas da rede pública estadual de ensino. Vamos pois à leitura dos dados da pesquisa de campo e à sua análise no próximo e último capítulo.

CAPÍTULO III

A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS – ANALISANDO DOIS CASOS EXEMPLARES

Na ausência da presença, a
certeza do direito.
(Boaventura de Sousa Santos, 2006)

Atualmente, na agenda daqueles que se comprometem com a consolidação da democracia e com a eliminação/redução das desigualdades sociais, está a construção de políticas públicas como garantia dos direitos elementares do cidadão. Porém, a prática no Brasil tem mostrado o contrário, conforme aponta Azevedo (1987, 101), quando afirma que as políticas públicas têm colocado o cidadão na condição de assistido, beneficiário ou favorecido pelo Estado, e não na posição de usuário ou consumidor de um serviço ou benefício a que tem direito como cidadão.

Nesse sentido, o programa de alimentação escolar parece ganhar uma grande relevância social, especialmente em Alagoas, à medida que, diante da pobreza, miséria, e mesmo indigência de grande parte da população, a desnutrição, que é resultante de uma alimentação inadequada, é, juntamente com determinados hábitos alimentares arraigados, em geral, determinada pela falta de recursos financeiros para a aquisição de alimentos na quantidade ou com a qualidade necessária ao desenvolvimento do organismo humano. Decorrente da pobreza, a desnutrição faz parte de um “complexo de doença social”, à qual se somam precárias condições de habitação, saneamento básico e saúde, além dos baixos índices de escolarização e informação dos pais, conforme procurei demonstrar nos capítulos anteriores. Nesse sentido, a desnutrição está imbricada à realidade socioeconômica que a determina.

Enquanto a desnutrição grave provoca lesões no sistema nervoso, a fome, ao contrário, é uma situação transitória, potencialmente transitória, ou, se em caráter permanente, pode provocar lesões irreversíveis. De qualquer modo, a fome dificulta a realização de qualquer atividade do ser humano, dentre elas a educação, pois a chamada “fome do dia” interfere no processo de aprendizagem, assim como se torna difícil aprender quando se está com frio, com muito calor ou com vontade de ir ao banheiro. (Abreu, 1995, p.05).

A situação acima registrada é consagrada pela legislação específica que dispõe sobre os recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Por meio da Medida Provisória Nº 2.178-36 de 24 de agosto de 2001, por exemplo, foi posto, precisamente no seu parágrafo 5º, que a assistência financeira ao PNAE “**tem caráter suplementar**, conforme disposto no inciso VII do art. 208 da Constituição Federal”. (grifo meu)

Nesse sentido, vale ressaltar o que a Resolução FNDE/CD/Nº 005/06, já referida, no seu artigo 10, estabelece:

*o cardápio da alimentação escolar (...) deverá ser programado de modo a suprir, no **mínimo, 15% (quinze por cento) das necessidades nutricionais diárias dos alunos matriculados em creches, pré-escolas e ensino fundamental, e, no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias dos alunos das escolas indígenas, durante sua permanência na escola.*** (grifo meu)

Evidentemente que dois pontos dessa última citação merecem considerações:

►o primeiro deles refere-se aos valores repassados às Entidades Executoras (EE) e ou Unidades Executoras (UEX): estes valores não são coerentes com uma política social, cujo programa (PNAE) tem como objetivo

atender às necessidades nutricionais dos alunos, **durante sua permanência em sala de aula**, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, a aprendizagem e o rendimento escolar, bem como a formação de hábitos alimentares saudáveis. (Art. 2º da Resolução nº 38 / 2004).

Evidente está que suprir necessidades nutricionais diárias com os valores alocados é impossível⁴²;

►como se isso não bastasse, no objetivo do programa vê-se claramente que a responsabilidade da União com a alimentação é **EXCLUSIVAMENTE durante** a permanência do educando ou da educanda na **escola**, pressupondo-se que

⁴² Os valores per capita praticados pelo PNAE/FNDE até o início do Governo Lula eram de R\$ 0,08 por dia, tendo sido alterados para R\$ 0,13, depois R\$ 0,18, estando em 2008 em R\$ R\$ 0,22 para o Ensino Fundamental regular, havendo um diferencial para indígenas (R\$0,44) e remanescentes de quilombolas (R\$ 0,44).

estes/estas têm, em suas casas, alimentos suficientes que venham a justificar os percentuais mínimos oferecidos na escola.

Na verdade, a falta de alimentação para a maioria do povo brasileiro só alimenta/aquece o fenômeno da **EXCLUSÃO**. Conforme já fora dito, a **Alimentação Escolar** precisaria assumir uma relevância social devido à situação de indigência em que se encontra a maioria do seu povo, cujo perfil mais acentuado parece claro na leitura da realidade alagoana por mim feita anteriormente, e que espero comprovar nos dois casos que examinei nesse estudo, cujos dados virão mais à frente.

Antes, porém, recorro a Gramsci, (1979, p. 122), sobretudo quando ele defende a escola unitária e os seus objetivos primordiais. Acredito – assim como ele – que é na escola que, concomitante à ação de aprender a ler, escrever, fazer contas, geografia e história, que todos devem ter as primeiras noções de Estado e da Sociedade, assim como a compreensão dos **direitos e deveres sociais**, para exigí-los e cumpri-los.

Assim, no intuito de captar concretamente o que representa a política pública de alimentação escolar em Alagoas, frente ao direito público subjetivo de acesso ao saber letrado via escolarização fundamental, passo, daqui em diante, a apresentar o resultado de meu estudo de caso coletivo na sua integralidade, para ancorar meu objeto de investigação na realidade concreta. Nesse sentido, iniciarei por uma caracterização do universo pesquisado, mediante a leitura de um *survey*⁴³ que teve como objetivo caracterizar não somente o campo, mas também e, sobretudo, os atores envolvidos, para o que estou focando o olhar nas escolas previamente selecionadas.

Tendo como alvo/população, segundo afirmado na introdução, escolas da rede pública estadual de Alagoas, por se tratar de um estudo de caso, foram escolhidas duas escolas situadas na cidade de Maceió, Capital do Estado de Alagoas, a região mais rica e mais densamente povoada, apresentando, conseqüentemente, todos os problemas, mas, também, as virtudes de uma metrópole de pequeno porte. Como casos a serem analisados, escolhi uma escola

⁴³ Termo do inglês, que quer dizer “levantamento” ou “exame”, e que é usado na sociologia como expressão de uma técnica de apropriação de dados da realidade, podendo, como é o caso, neste estudo, ter natureza predominantemente **descritiva**, a partir do momento em que busca identificar quais características ou situações estão presentes na população pesquisada e descrever a distribuição de algum fenômeno na população ou entre os subgrupos da população ou, ainda, fazer uma comparação entre essas distribuições.

pertencente à jurisdição da 14^a.⁴⁴ e outra da 15^a.⁴⁵ Coordenadoria Regional de Ensino (CRE)⁴⁶.

As escolas escolhidas atenderam aos seguintes critérios comuns:

- escolas de ensino fundamental (e médio, se for o caso) com até 2.000 alunos/as, nos turnos matutino, vespertino e noturno;
- escolas que já administravam recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e/ou do Plano de Desenvolvimento da Escola de Ensino Fundamental (PDEEF);
- escolas que tinham, no mínimo, 80% dos seus funcionários pertencentes ao quadro efetivo;
- escolas localizadas nas sedes das Coordenadorias Regionais;
- escolas que tivessem estrutura física mínima tida como adequada⁴⁷;
- uma escola em que, segundo a SEE, o Programa de Descentralização da Merenda Escolar fosse considerado como atendendo satisfatoriamente aos critérios estabelecidos e apresentasse alto índice de satisfação dos usuários e outra em que o Programa de Descentralização da Merenda Escolar não estivesse atendendo satisfatoriamente aos critérios estabelecidos e apresentasse baixo índice de satisfação dos usuários⁴⁸.

Como critérios a distingui-las considere, como dito na Introdução, o fato de ser ou não considerada pela SEE como de bom desempenho no que dizia respeito à gestão da alimentação escolar, além de se encontrar uma na periferia da capital, enquanto outra se situa num complexo educacional localizado num bairro de classe média.

Para poder me referir às duas escolas de maneira mais ética, atendendo à questão da guarda do sigilo para a preservação da identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa, passarei a denominá-las da seguinte forma: a 1^a, localizada no CEPA, será, a partir de agora, chamada **ESCOLA ESTADUAL PROF^a**

⁴⁴ Esta CRE compreende a região conhecida como Maceió Norte, que abrange os bairros de Tabuleiro, Salvador Lira, Benedito Bentes, Graciliano Ramos, Clima Bom, Santos Dumont, indo até o Conjunto da INOCOOP, abrangendo, assim, uma área urbana eminentemente popular, tendo, entre seus integrantes, quando muito, fragmentos da classe C, predominando os integrantes das chamadas classe D e E.

⁴⁵ A 15^a CRE compreende as escolas localizadas no CENTRO EDUCACIONAL DE PESQUISAS APLICADAS ANTÔNIO GOMES DE BARROS, mais conhecido como CEPA, situado entre os bairros do Farol e do Pinheiro, tendo, também, em suas proximidades, a chamada Favela do Bolão.

⁴⁶ Embora, com a última reforma da estrutura do Estado de Alagoas, no ano de 2007, as Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) tenham passado a se chamar simplesmente Coordenadoria de Ensino (CE), optei por utilizar a nomenclatura tradicional, por continuar sendo ela de uso corrente, apesar da mudança.

⁴⁷ Como critério mínimo considere: número de salas de aula adequado ao número de usuários, existência de pátio, salas de professores, direção, coordenação e secretaria, banheiros para estudantes e funcionários, local específico para guarda e elaboração de merenda escolar, além de equipamentos essenciais, incluindo os utilizados para a preparação da merenda.

⁴⁸ A escolha das escolas a serem pesquisadas baseou-se, nesse particular, no que me informou a SEE.

LAURITA RODRIGUES, e a 2^a, localizada no bairro do Tabuleiro Novo, **ESCOLA ESTADUAL PROF^a CREUSA MARINHO**⁴⁹.

A escola Prof^a Laurita Rodrigues tem uma especificidade, que a difere da outra escola. A concepção do Complexo em que ela se encontra foi para, inicialmente, atender aos estudantes de toda a capital, e, diga-se de passagem, aos estudantes oriundos de classes sociais mais privilegiadas, pois como se sabe, o acesso era restrito àqueles que pertenciam a essas classes, já que cursar para além do antigo Curso Primário, correspondente às quatro primeiras séries do atual Ensino Fundamental, exigia, até 1971, aprovação no Exame de Admissão ao Ginásio, que tinha um índice de reprovação de mais de 50% dos candidatos oriundos do antigo Ensino Primário.

Segundo o que me foi dado perceber na pesquisa de campo, com a democratização do acesso aos ensinos fundamental e médio, via unificação dos cursos Primário e Ginásial (pela Lei 5.692/71) e a conseqüente construção de escolas nos bairros da periferia da capital – assim como no interior do Estado - essa realidade mudou. Hoje, o CEPA atende, mais precisamente, aos estudantes moradores dos bairros vizinhos e/ou das favelas que o circundam. Sendo assim, eles vêm dos bairros de Bebedouro, Chã-da-Jaqueira, Bom Parto e de algumas favelas próximas, como a do Bolão. É importante registrar que estes bairros são populosos e compostos por uma população pobre, pertencentes às classes D e E. Os seus moradores, na sua esmagadora maioria, sobrevivem do setor informal da economia, fazendo trabalhos eventuais, praticando o pequeno comércio ou trabalhando como ambulante.

O bairro do Farol, no qual o CEPA está inserido, é, por sua vez, muito famoso na capital, já tendo sido o preferido da elite, antes que a Pajuçara, a Ponta Verde e a Cruz das Almas se urbanizassem, oferecendo todos os serviços aos seus moradores. Populoso, abriga hoje muitas lojas comerciais, clínicas, hospitais, escolas da rede privada, além de várias faculdades. Abriga uma população ainda pertencente às classes A e, na sua maioria, B e C, não formando mais a população usuária das escolas do Complexo.

A 1^a escola pesquisada conta hoje com 375 estudantes do Ensino Fundamental (I e II Ciclos), nos turnos matutino e vespertino, além de 317

⁴⁹ Os pseudônimos das duas escolas foram por mim escolhidos como forma de homenagear (*in memoriam*) duas professoras inesquecíveis que tive, ainda durante a minha formação inicial, no Curso de Magistério, em Viçosa. A 1^a, professora de Educação Moral e Cívica e a 2^a, professora de Psicologia da Educação.

estudantes da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, também do Ensino Fundamental.

As diretoras (diretora geral e diretora adjunta) desta escola estão no seu 2º mandato, pois foram reeleitas pela comunidade escolar no dia 20 de agosto do ano vigente. A escola conta ainda com 18 funcionárias, aí incluindo 04 merendeiras, que atendem apenas aos dois turnos, visto que no turno noturno não é mais ofertada a alimentação para esses estudantes⁵⁰. A escola tem um corpo docente formado por 36 professoras, que atendem aos três turnos, além de duas coordenadoras pedagógicas.

A infra-estrutura da escola é precária, embora seja a mais bem cuidada do complexo educacional, se comparada com as demais. Apesar disso, tem uma pequena sala de leitura, num espaço improvisado, bem arrumadinha. Conta com um laboratório de informática, um laboratório de aprendizagem, um pátio coberto que é utilizado, e um descoberto, (inadequado para uso), 10 salas de aula, sala de direção, de coordenação, de professores, secretaria, cozinha, refeitório, despensa, um banheiro para as professoras e diretoras, outro para os funcionários, além de 2 banheiros para os/as estudantes.

Quanto aos recursos e/ou equipamentos, a escola conta com 10 computadores, 2 Tvs, 2 Dvd's, além de contar com um fogão de 6 bocas bastante enferrujado, um freezer, uma geladeira, e uma cisterna de onde é retirada a água para o preparo dos alimentos.

A Escola Prof^a Creusa Marinho, por sua vez, está localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, que tem esse nome em homenagem à família Martins, que possuía um sítio justamente nesta área e era muito querida pelos pobres que ali passaram a viver. O bairro foi crescendo desordenadamente, novas ruas foram surgindo, assim como a feira livre, que cresceu tanto, que é hoje uma das maiores do Estado. O bairro ampliou-se para o lado oposto da pista asfáltica que o corta em direção ao Aeroporto de Maceió e à Rodovia BR 101, tendo esse novo assentamento urbano recebido a denominação de Distrito Industrial. Aí, vários conjuntos residenciais e dezenas de casas comerciais foram surgindo ao longo das

⁵⁰ Apesar da escolarização da alimentação ter começado nesta escola, no bojo de um projeto piloto, ainda no ano de 2003, especificamente com os alunos da EJA, essa política só perdurou até o ano de 2006. A vitória do governo tucano e a sua inevitável assunção no início de 2007 trouxe a determinação de suspender os recursos para a aquisição da alimentação escolar para esses estudantes, sob a alegação de que o Estado estava “quebrado” e não havia recursos próprios (da fonte 00) para dar continuidade e efetivar uma política já implantada.

três últimas décadas, bem como no foco urbano original do bairro. Foi aí também que a Petrobrás descobriu as maiores jazidas de petróleo. Na verdade, aí se aproveitam outros recursos naturais, como a água mineral e o clima de planalto. É um dos bairros mais tradicionais e festeiros de Maceió. A escola pesquisada situa-se no outro lado da pista, no lado mais recente - mais precisamente no hoje conhecido como Tabuleiro Novo, bairro imensamente populoso e pobre.

Apesar de viverem num bairro com tantos recursos naturais, os seus moradores vivem numa situação sócio-econômica desfavorecida. A maioria deles sobrevive de pequenos bicos, com alguns sendo operários no próprio distrito, enquanto outros são comerciários; assim, a maioria está no setor da informalidade e outros tantos estão desempregados.

Essa segunda escola nasceu há cerca de trinta anos. É uma escola de grande porte, que contempla os dois níveis da educação básica - Ensino Fundamental e Médio. Tem 838 estudantes no ensino fundamental da 4ª à 8ª série (ou o seu equivalente atual - do 5º ao 9º ano) e 341 discentes do Ensino Médio, funcionando ambas as etapas da Educação Básica nos turnos matutino e vespertino. Conta, ainda, com 320 estudantes de EJA - 2º segmento (Ensino Fundamental), além de 360 de EJA - 3º segmento (ensino médio), ambos no turno noturno, e também, como a outra escola, sem alimentação escolar nesse turno e nessa modalidade de ensino, pelas razões já assinaladas.

A Escola Creusa Marinho conta, também, com uma diretora geral e duas diretoras adjuntas⁵¹, com funcionamento nos três turnos. Para o seu pleno funcionamento, a escola conta com 54 docentes, 24 funcionários/as, dentre os quais 5 merendeiras e 5 coordenadoras pedagógicas. Vale ressaltar que já no final desta pesquisa houve mudança na gestão da escola, conforme já dito anteriormente, por conta das eleições para gestores, que aconteceram em toda a rede pública estadual. A diretora geral anterior, que estava no cargo há 9 anos, com dois mandatos consecutivos, além de outros cinco anos anteriores (quando foi indicada para o cargo pela SEE, por falta de candidato ao pleito), deixou o cargo no início do mês de

⁵¹ As escolas da Rede Pública Estadual, para efeito de quantitativo de gestores, têm, segundo a SUGESE (SEE), uma tipificação. Assim sendo, escolas que apresentam no censo do ano anterior às eleições, matrícula superior a 2.000 alunos, são do tipo I (um diretor geral e dois adjuntos), escolas com matrícula de 1.600 até 1.999 alunos/as, são do tipo II (um diretor geral e dois adjuntos). De 701 a 1.599 alunos/as, são do tipo III (com um diretor geral e um diretor adjunto), e, finalmente, as escolas do tipo IV, que são aquelas que têm apenas um diretor geral e um número de alunos que vai até 700.

outubro e assumiu a coordenação pedagógica das turmas do ensino fundamental e médio, no turno vespertino.

Em se tratando da infra-estrutura, esta escola tem 16 salas de aula, 1 biblioteca com aproximadamente 700 títulos, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de Biologia, uma quadra de esportes, 1 auditório, salas de direção, de coordenação pedagógica, de professores, secretaria, recepção, 6 banheiros para professores e funcionários, e uma bateria de 16 banheiros para os/as estudantes. Conta ainda com 1 cozinha, cisterna, despensa, uma cantina e um enorme pátio. Quanto aos recursos e/ou equipamentos, conta com 2 antenas parabólicas, dois televisores, 3 aparelhos de Dvds, 1 retroprojeto, 6 computadores com impressoras que servem exclusivamente à secretaria e à direção, e 21 computadores instalados no laboratório, um aparelho de som com acessórios e caixas acústicas, uma filmadora e uma máquina fotográfica, um aparelho de fax, 2 máquinas de escrever elétricas, uma máquina copadora, 2 mimeógrafos, 1 fogão de 6 bocas, 2 freezers, 1 geladeira, além de 2 data-shows, um destes adquirido pela escola após parceria firmada com uma escola britânica, num projeto chamado “Jovem Líder”.⁵²

⁵² O Projeto Jovem Líder (na verdade o nome é Projeto Inspiração Internacional) faz parte de um Programa inclusivo e ambicioso que está sendo implementado em fase piloto em cinco países (Brasil, Índia, Zâmbia, Azerbaijão e Palau). Ele é de responsabilidade do Governo do Reino Unido e está sob a liderança de organizações governamentais e não governamentais. No Brasil, quatro eixos estão sendo implementados: 1- Educação Física e Parceria entre Escolas; 2- Desenvolvimento do Esporte; 3- Desenvolvimento de Crianças nas Escolas e nas Comunidades através do Esporte; 4- Excelência no Esporte. A ambição do programa é transformar, por meio do esporte, a vida de crianças e jovens de escolas e comunidades de países em desenvolvimento, criando sistemas esportivos fortes, sustentáveis e efetivos, nos quais crianças e jovens, em sua maioria, residentes em comunidades menos privilegiadas do mundo possam se desenvolver participando e se destacando no esporte. É financiado pelo Governo Britânico, Organismos multilaterais como UNICEF e o Setor Privado. As atividades no Brasil acontecem em quatro Estados do Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará e Pernambuco. A parceria foi firmada entre 12 escolas britânicas e 6 de Alagoas e 6 de Pernambuco, previamente selecionadas por suas respectivas Secretarias de Educação. A diretora geral foi, inclusive, à Inglaterra no dia 20 de setembro deste, juntamente com uma professora de Inglês (coordenadora do projeto) conhecer a realidade britânica. Antes, porém, veio uma comitiva britânica (um diretor e dois professores) conhecer a escola, o andamento do projeto, as atividades desenvolvidas pelos alunos, enfim, toda sistemática do funcionamento escolar. A escola tem ainda outras parcerias, a exemplo de convênios firmados entre a escola e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), quando os acadêmicos do curso de Medicina vão à escola nos finais de semana e atendem toda a comunidade com programas especiais aos diabéticos e hipertensos, momento em que fazem palestras preventivas. Tem ainda convênios com a FIEA (Federação das Indústrias do Estado de Alagoas), e com o CIEE (Centro de Integração Empresa Escola), para seleção de estudantes estagiários, contemplando os melhores e os menos favorecidos com um salário mínimo vigente. Além destes, ainda conta com um projeto chamado 2º tempo que contempla cerca de 200 alunos no contra-turno, em três dias da semana. Eles têm reforço escolar, praticam esportes e têm alimentação escolar diferenciada. Um outro programa é o Escola Aberta. Este é coordenado por um líder comunitário, que inscreve os membros da comunidade local em cursos de várias áreas como artística, cultural (folguedos), esportes (judô e capoeira). Há ainda oficinas de arte-culinária, bordado em ponto cruz, manicure, pedicure, artesanato, serigrafia e pintura em tecido e tela (um dos quadros pintados por um aluno foi presenteado ao diretor da escola inglesa). Estes dois últimos programas são financiados pelo Governo Federal e os recursos deste último fica numa conta da escola.

As informações referentes à oferta da alimentação escolar das duas instituições pesquisadas podem ser vistas de forma sintética na tabela nº 13, a seguir:

TABELA Nº 13- Nº DE ESTUDANTES DAS ESCOLAS ATENDIDOS PELO PNAE

ESCOLA	ESTUDANTES SEM MERENDA		ESTUDANTES COM MERENDA		TOTAL DE ESTUDANTES
ESCOLA LAURITA RODRIGUES	317	45,8 %	375	54,2%	692
ESCOLA CREUSA MARINHO	1031	55,4%	838	44,6%	1859

FONTE: PESQUISA DE CAMPO (2008)

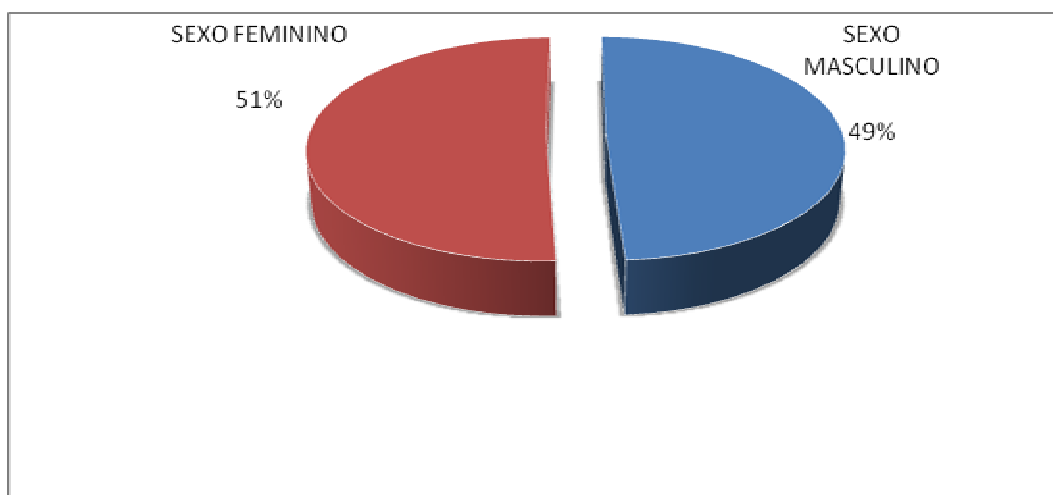
Na leitura do quadro acima, vale destacar o alto percentual de estudantes que não têm acesso à merenda escolar. A discussão das conseqüências deste achado será feita com maiores detalhes em momento posterior⁵³.

Apurando o resultado dos questionários por mim aplicados, cabe informar, de saída, recuperando o que foi assinalado na introdução, que 365 estudantes (o que corresponde a 30% de um total de 1.530) pertencentes ao ensino fundamental da 3ª à 8ª séries (o equivalente às turmas de 4º ao 9º ano, conforme a legislação vigente) das duas escolas selecionadas foram os informantes do levantamento feito. E, a título de exemplo, e com o objetivo de dar unidade ao trabalho de campo, são as respostas deles às quais vou continua dando tratamento a partir do *survey* por mim delineado, caracterizando o segmento estudantil, haja vista ser ele o foco central do meu trabalho.

⁵³ No momento vale, apenas, acrescentar que, na tentativa de corrigir esta distorção, o CONSEA e membros da sociedade civil se organizaram a fim de pressionar a Câmara Federal para aprovação do Projeto de Lei Nº 2877/2008 que atualiza o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o qual define, entre outros pontos, a ampliação do programa para os alunos do Ensino Médio e da EJA. Este projeto já foi aprovado pela Câmara Federal, restando apenas a aprovação pelo Congresso, pois a sanção pelo Governo Federal é dada como certa, haja vista as declarações públicas do Ministro da Educação quando ratifica a importância de sua aprovação e a inclusão de mais de 8 milhões de jovens estudantes no PNAE. Essa afirmação se deu no dia 26 de novembro de 2008, no Hotel Ritz Lagoa da Anta, em Maceió, quando da assinatura do Pacto pela Educação, entre o Governo do Estado de Alagoas e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação. Na oportunidade, o Ministro da Educação, Professor Dr. Fernando Hadad, representando o Governo Federal, testemunhou e avalizou publicamente o ato de ambas as partes.

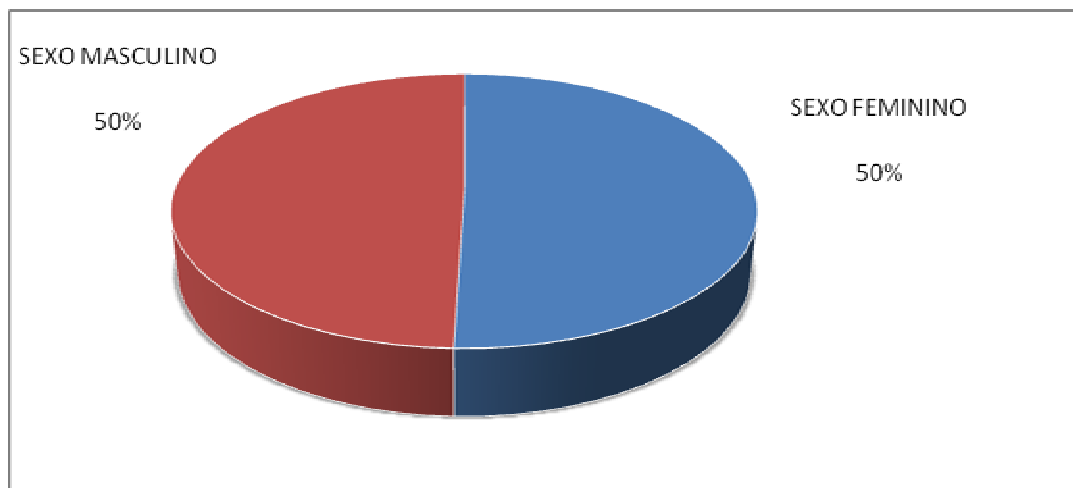
Quanto ao gênero, a distribuição da matrícula nas duas escolas está bem equilibrada, o que a torna semelhante à situação apresentada em todas as regiões do país, conforme consta do diagnóstico da Educação Básica no PNE (p. 55, 2001). Os gráficos abaixo mostram bem este equilíbrio.

GRÁFICO 12- ESTUDANTES DA ESCOLA LAURITA RODRIGUES QUANTO AO GÊNERO



Fonte: PDE (2008)

GRÁFICO Nº 13- ESTUDANTES DA ESCOLA CREUSA MARINHO QUANTO AO GÊNERO



Fonte: PDE (2008)

Quanto à composição etária do corpo discente, ela se apresenta da forma como se pode ver na tabela a seguir:

TABELA Nº14- CARACTERÍSTICAS GERAIS DE IDADE/SÉRIE

IDADE DOS ESTUDANTES	ESCOLA LAURITA RODRIGUES n = 113	ESCOLA CREUSA MARINHO n = 252	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA
10 – 11	105 (92,9%)	-----	
12 – 13	08 (7,1%)	66 (26,2%)	
14 – 15	-----	107 (42,5%)	
>15 – 16	-----	60 (23,8%)	X ² =333,61
>16	-----	19 (7,5%)	P<0,00
SÉRIE			
4 ^a	90 (79,6%)	-----	
5 ^a	23 (20,4%)	37 (14,7%)	
6 ^a	-----	35 (13,9%)	
7 ^a	-----	30 (11,9%)	X ² =340,84
8 ^a	-----	150 (59,5%)	P<0,00
TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA			
<1 ano	-----	-----	
1 ano	-----	38 (15,0%)	
2 anos	41 (36,3%)	56 (22,2%)	
3 anos	48 (42,5%)	52 (20,6%)	
4 anos	24 (21,2%)	50 (20,0%)	X ² =255,89
+ 4 anos	-----	56 (22,2%)	P<0,05

FONTE: Pesquisa de campo (2008)

Considerando-se que os dados acima dizem respeito, majoritariamente, a estudantes do curso diurno de escolas de Ensino Fundamental, é possível concluir-se que, seguindo os indicadores dominantes em Alagoas, os estabelecimentos de ensino pesquisados têm uma população escolar com acentuada incoincidência entre idade cronológica e série cursada.

Na verdade, se considerarmos que a maioria dos estudantes pesquisados se encontra em turmas diurnas de 4^a à 8^a série (atualmente 5^o ao 9^o ano) – onde se espera encontrar pré-adolescentes -, recompondo-se os dados acima e considerando-se a série cursada, tem-se uma população estudantil formada predominantemente por adolescentes, que ainda cursam a 6^a, 7^a e 8^a séries (ou 7^o, 8^o e 9^o anos).

A chamada “distorção idade-série” é, inclusive, segundo informação dos gestores, um dos grandes desafios das duas escolas pesquisadas. Na primeira - a Profª Laurita Rodrigues - nos anos anteriores, a distorção chegou a 74,3% no I Ciclo e de 60,4% no II Ciclo. Já na segunda escola - a Profª Creusa Marinho -, a distorção, no turno diurno, chega atualmente a 81,6%, conforme se pode observar na tabela a seguir:

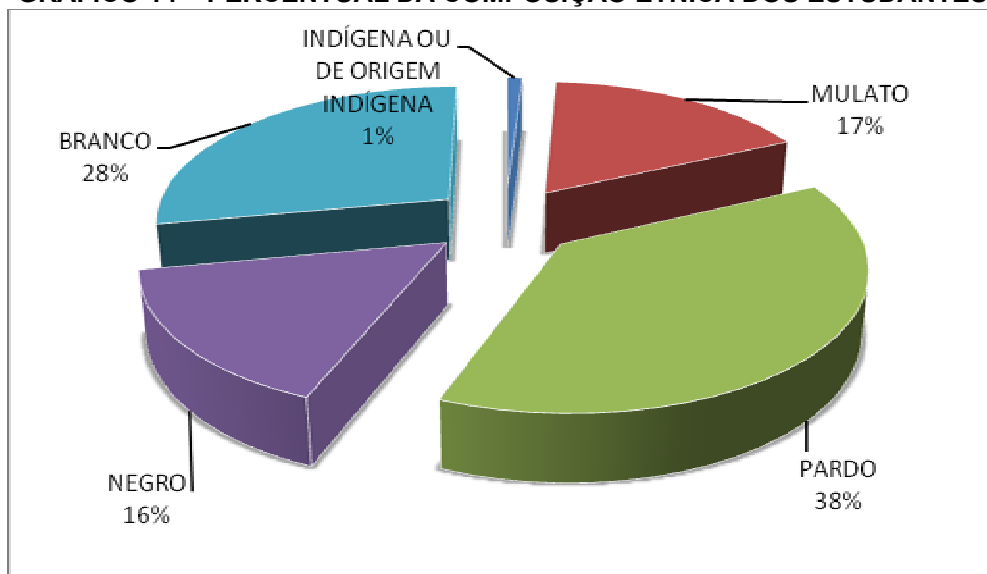
TABELA Nº 15- DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ESTUDANTES DA ESCOLA CREUSA MARINHO

Ano	Matrícula Atual (A)	Até 12 anos	Até 13 anos	Até 14 anos	Até 15 anos	Até 16 anos	+ de 16 anos	Total de alunos com idade superior à série respectiva (B)	Taxa de Distorção (B/A) x 100
6º	272	143	54	48	14	10	03	129	47.4%
7º	201	51	62	48	27	09	04	88	43.8%
8º	163	03	41	64	26	16	03	55	33.7%
9º	178		06	57	55	30	30	60	33.7%
Total	814	197	333	217	122	115	50	332	81.6%

Fonte: SECRETARIA DA ESCOLA (2008)

Ao considerarmos a composição étnica dos/as estudantes das duas escolas no seu conjunto, curiosamente observou-se uma perceptível coincidência entre o que foi respondido e a realidade efetivamente observada. Contrariando Munanga (1996, p.187) que diz que “o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade”, os/as estudantes, quando perguntados, não usaram dos subterfúgios identificados pelo autor acima citado para declarar sua origem étnica. Assim, em resposta ao questionário, tivemos o reconhecimento da maioria dos destinatários como mulatos, pardos, indígenas e negros, superando o total daqueles que se declararam brancos, enquanto mais da metade se reconheceu como mestiça, o que pode ser claramente observado nos dados do gráfico a seguir:

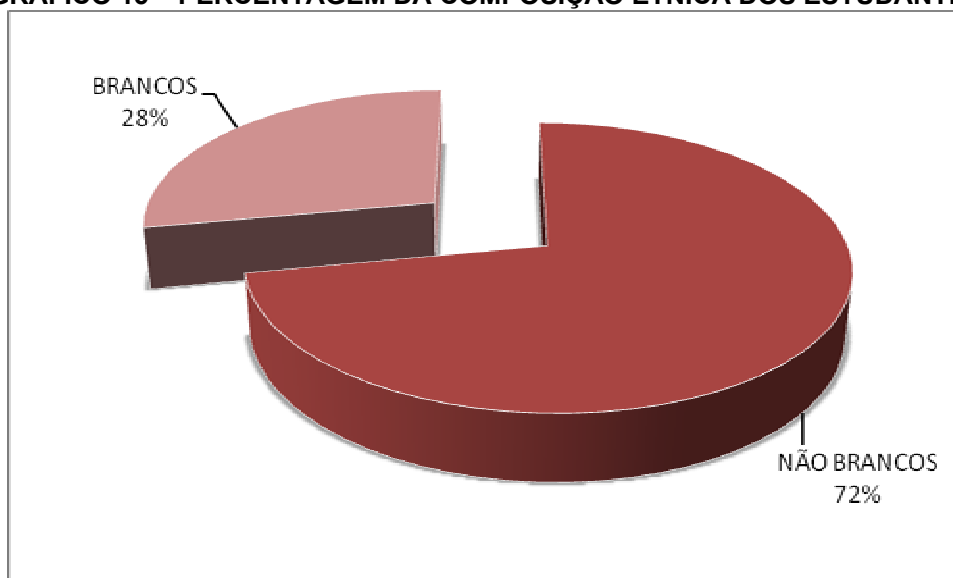
GRÁFICO 14 – PERCENTUAL DA COMPOSIÇÃO ÉTNICA DOS ESTUDANTES



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Juntando-se as subcategorias presentes no gráfico 14, para fins de uma caracterização mais geral do universo pesquisado, temos a configuração que segue:

GRÁFICO 15 – PERCENTAGEM DA COMPOSIÇÃO ÉTNICA DOS ESTUDANTES



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Os gráficos apresentados, numa leitura bastante genérica, de saída caracterizam o perfil típico da parcela majoritária da população alagoana, com as escolas apresentando-se majoritariamente não brancas, o que já foi evidenciado

numa pesquisa do IETS/IBGE/PNAD (2002), ao confrontar a má distribuição de renda em Alagoas com a origem étnica dos alagoanos.

Já quanto ao número de filhos e quanto ao número de residentes das famílias dos estudantes pesquisados, os grupos familiares encontram-se assim caracterizadas:

TABELA Nº 16- CARACTERÍSTICAS FAMILIARES DOS ESTUDANTES

Nº DE IRMÃOS	ESCOLA LAURITA RODRIGUES N = 113	ESCOLA CREUSA MARINHO N = 252	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA
Nenhum	1 (0,9%)	4 (1,6%)	X ² =274,13
1	06 (5,3%)	50 (19,8%)	P<0,00
2	42 (37,1%)	41 (16,3%)	
3	22 (19,5%)	63 (25,0%)	
4 ou +	42 (37,2%)	94 (37,3%)	
Nº DE RESIDENTES NA FAMÍLIA			
0	-----	-----	X ² =264,74
1-2	6 (5,3%)	32 (12,7%)	P<0,00
3-4	23 (20,3%)	82 (32,5%)	
5-6	49 (43,4%)	89 (35,3%)	
+6	35 (31,0%)	49 (19,5%)	

Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Como é possível perceber, a maioria das famílias dos estudantes pesquisados apresenta características das antigas famílias tradicionais, já que predomina em nossa amostra a incidência de mais de quatro filhos, ao contrário de uma tendência que cada vez mais vem se evidenciando na família brasileira moderna, segundo os repetidos levantamentos populacionais realizados pelo IBGE.

Extrapolando-se a categorização da família nuclear – composta apenas por genitores e filhos – e buscando-se uma aproximação maior com o que a Antropologia chama de família extensa – composta por parentes de primeiro grau e, às vezes, até pelos denominados aderentes – que parece se encontrar ainda presente na forma de as famílias alagoanas se agruparem numa mesma residência, podemos também observar esta realidade na tabela anterior.

Pelo que nos é dado perceber dos números apresentados na tabela acima, observa-se claramente que as famílias são de fato numerosas, o que não se reproduz quando feito o levantamento dos que na família trabalham. Isso tem

implicações na situação socioeconômica dos pesquisados, como se pode ver na tabela que segue:

TABELA Nº 17- CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS AUTOREFERIDAS

CATEGORIAS	ESCOLA LAURITA RODRIGUES (N = 113)	ESCOLA CREUSA MARINHO (N = 252)	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA
Muito Pobre	03 (2,7%)	04 (1,6%)	
Pobre	13 (11,5%)	32 (12,7%)	
Remediada	62 (54,9%)	120 (47,6%)	
Classe Média	30 (26,5%)	84 (33,3%)	X ² =291,91
Rica	05 (4,4%)	12 (4,8%)	P<0,00
Nº DE MEMBROS COM TRABALHO REMUNERADO			
Nenhum	15 (13,2%)	17 (6,7%)	
1	33 (29,2%)	147 (58,3%)	
2	45 (40,0%)	67 (26,6%)	
3	10 (8,8%)	06 (2,4%)	
+3	05 (4,4%)	15 (6,0%)	X ² =156,57
N respondeu	05 (4,4%)	-----	P<0,00
RENDA MENSAL MÉDIA FAMILIAR			
<1SM	38(33,6%)	65 (25,8%)	
1SM	46 (40,7%)	128 (50,8%)	
2SM	28 (24,8%)	47 (18,6%)	
3SM	01(0,9%)	07 (2,8%)	X ² =308,72
>3SM	-----	05 (2,0%)	P<0,00
PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS SOCIAIS			
PETI	-----	06 (2,4%)	
Bolsa Escola	48 (42,5%)	33 (13,1%)	
Bolsa Família	44 (39,0%)	148 (58,7%)	
Programa do Leite	07 (6,2%)	-----	
Aposentadoria	05 (4,4%)	23 (9,1%)	X ² =259,83
N Atendidos	09 (7,9%)	42 (16,7%)	P<0,00

Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Pelo que nos é dado perceber dos números apresentados na tabela acima, em confronto com a tabela nº 16, um contingente significativo de estudantes vive em famílias cujos integrantes vão para além dos pais e irmãos, o que pode representar um fato grave em termos da manutenção da família, se considerarmos os dados da renda familiar dos estudantes pesquisados.

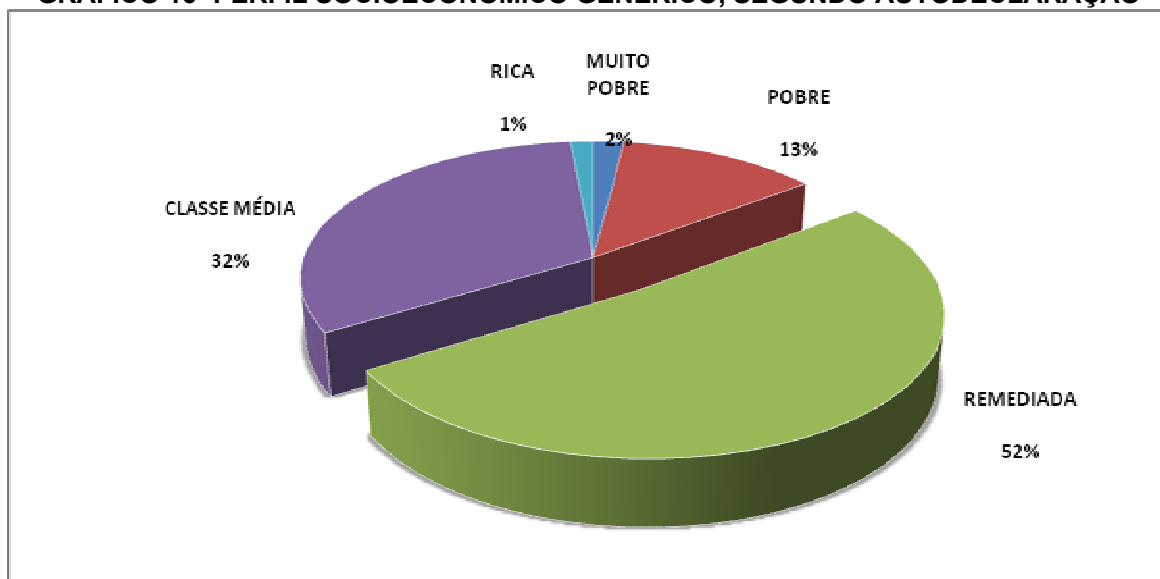
Os indicadores acima configuram um panorama em que 75% das famílias – que são predominantemente numerosas – auferem como rendimento global até um

salário mínimo. Não será demais dizer que estamos falando do salário mínimo real, e não do salário mínimo legal que, segundo cálculos do DIEESE, ultrapassaria hoje R\$ 1.497,23 reais, valor este que supriria as necessidades mínimas com alimentação, saúde, educação, lazer e moradia, de uma família de apenas 04 (quatro) integrantes, enquanto o salário de hoje é apenas uma quarta parte daquele.

Esse panorama – que se assemelha em tudo aos dados globais de renda da população alagoana, que, como vimos anteriormente, apresenta 62% da população considerada como muito pobre, segundo o Radar Social do IPEA, 2005 - poderia ser mais grave, não fossem os dados apresentados na tabela acima, acerca do número de famílias atendidas por programas sociais.

De fato, embora a maioria viva em famílias que chegam a cinco ou mais pessoas, não é desprezível o conjunto daqueles que têm em casa mais de três moradores. Essa situação, em termos de alimentação, por exemplo, somente não é mais grave, em vista da baixa renda familiar, porque mais de 80% destes estão de alguma forma assistidos por programas destinados pelos Poderes Públicos aos que têm baixa renda – no caso do Programa Bolsa Família, de R\$ 100,00 per capita. -, o que, no mínimo, revela a sua condição de indigência, quando não de total miséria. Infelizmente, essa condição não é assumida quando se pergunta sobre a renda, já que eles se consideram, na sua maioria, de classe média ou remediada, conforme o gráfico abaixo:

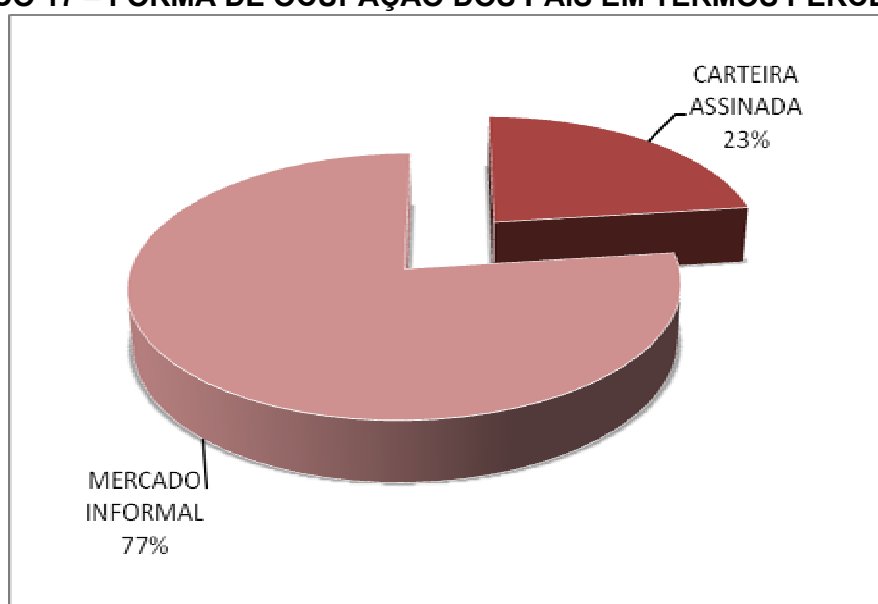
GRÁFICO 16- PERFIL SOCIOECONÔMICO GENÉRICO, SEGUNDO AUTODECLARAÇÃO



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

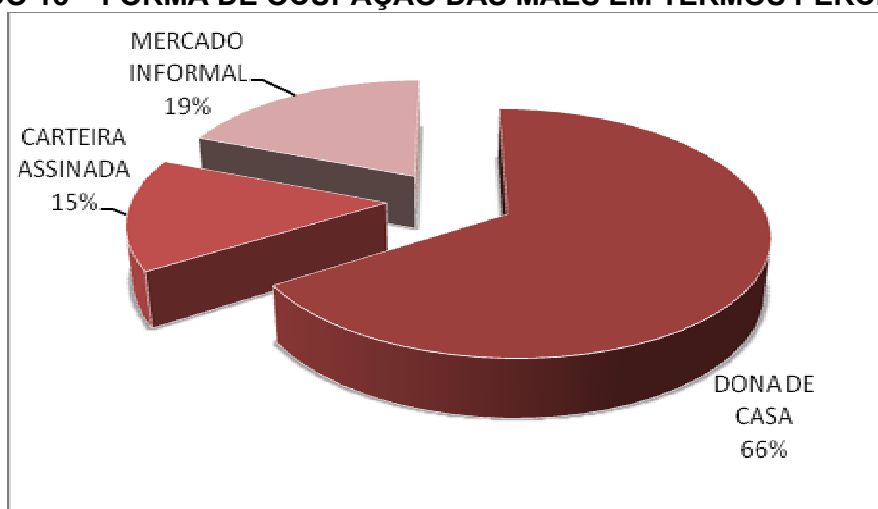
Se o rendimento familiar declarado não fosse suficiente para contradizer a assertiva dos estudantes de que pertencem à classe média e/ou remediada, a situação profissional da maioria dos pais, que se caracterizam como de baixa remuneração, ou, então, como ocupações típicas do mercado informal - pequeno comércio ou prestação de serviços, sem carteira profissional assinada e vivendo por conta própria - reforçam a conclusão de que os nossos estudantes pesquisados refletem a realidade econômica que caracteriza o Estado de Alagoas, segundo apresentamos no Capítulo I, como se pode ver nos dados dos gráficos a seguir:

GRÁFICO 17 – FORMA DE OCUPAÇÃO DOS PAIS EM TERMOS PERCENTUAIS



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

GRÁFICO 18 – FORMA DE OCUPAÇÃO DAS MÃES EM TERMOS PERCENTUAIS

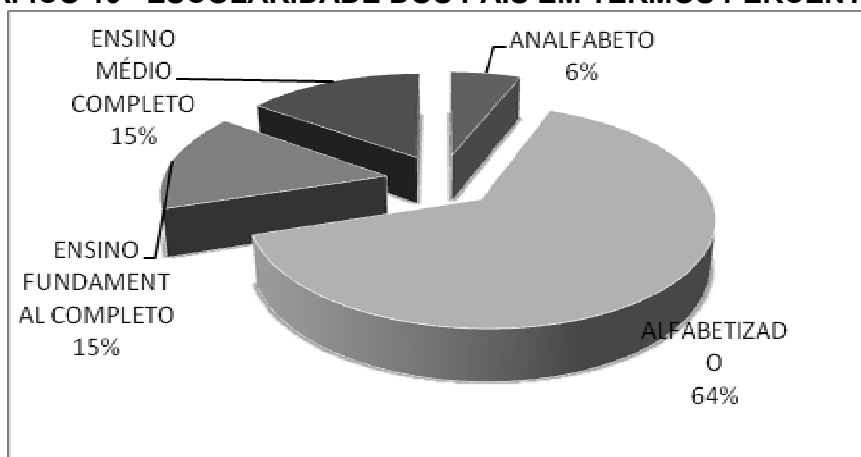


Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Esses dados, que revelam a fragilidade da economia alagoana e o alto índice de desemprego, e retratam também uma economia de renda concentrada e com enorme injustiça social (cf. CARVALHO, 2007), mostram, no caso dos pais das duas escolas aqui pesquisadas, uma situação apenas um pouco menos desfavorável quando consideramos o percentual dos que, de certa forma, têm trabalho remunerado, seja no mercado informal, seja com carteira assinada, enquanto que as mães, na sua esmagadora maioria, encontram-se na categoria “dona de casa”, o que indica ausência de emprego ou outra qualquer ocupação remunerada.

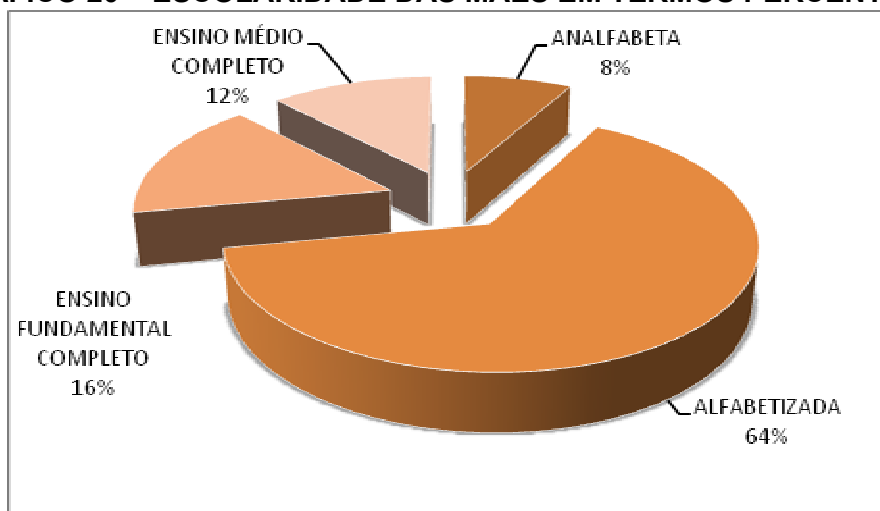
Outro elemento significativo para o delineamento da renda dos nossos pesquisados pode ser a escolaridade dos pais, que assim se manifesta:

GRÁFICO 19– ESCOLARIDADE DOS PAIS EM TERMOS PERCENTUAIS



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

GRÁFICO 20 – ESCOLARIDADE DAS MÃES EM TERMOS PERCENTUAIS



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Os gráficos acima coincidem em tudo com o perfil de escolaridade apurado pelo TRE/AL e que foi apresentado no Capítulo I. Se considerarmos que no mundo de hoje a escolaridade mínima exigida para a empregabilidade num nível menos desfavorável é a de Ensino Médio completo, a posse desse nível de escolaridade de, no máximo 12% dos pais pesquisados – das mães, mais especificamente – reforça a nossa argumentação de que predomina, entre os sujeitos de nossa pesquisa, um contingente fortemente carente, em termos de escolaridade e financeiros, desde que os provedores das famílias – aqui considerados pai e mãe - encontram-se, em mais de 70% na condição de analfabetos absolutos ou funcionais, desde que se venha a considerar apenas alfabetizados os que detêm o nível fundamental completo ou superior a esse nível.

Diante de todos os dados até aqui considerados, pode-se concluir que o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos de nossa investigação assemelha-se em tudo ao da sociedade alagoana – em alguns casos apresenta um perfil até mais carente -, uma vez que Alagoas, segundo estudo de Carvalho (2007), caracteriza-se pela extrema pobreza da maioria de seus habitantes, com alta concentração de renda e baixa escolaridade que, reunidas num só estrato social, justificam, por si só, a baixa qualificação profissional e o não exercício da cidadania.

Diante do exposto até aqui, tudo me leva a pensar o quão relevante torna-se a alimentação escolar no contexto da análise do direito à educação, sobretudo quando considero as observações feitas nas escolas pesquisadas. Posso afirmar que no período de observação, havia oferta diária da alimentação escolar aos estudantes da Escola Laurita Rodrigues, os quais estão entre o 1º e 5º anos.

Eles recebem a alimentação no refeitório, todos sentados, de maneira alegre e descontraída e acompanhados de perto pela merendeira. Esses estudantes, ao perceberem minha presença no recinto, demonstraram curiosidade, mas em nenhum momento, constrangimento.

Já na Escola Creusa Marinho, os estudantes do 5º ao 9º ano, se alimentam no pátio, em pé, com os pratos e /ou os copos na mão. Os adolescentes e as adolescentes que estavam se servindo da alimentação escolar, quando me viram, demonstraram curiosidade, ficaram mesmo muito desconcertados/as. Parecia que eu estava praticando um sacrilégio.

Da primeira vez que estive presente ao momento da alimentação dos estudantes, aproximei-me dos pequenos aglomerados, apresentei-me e perguntei se

poderia tirar fotos. A primeira pergunta foi: - “Vai sair na TV? Se for, não pode, pois não queremos que o povo nos veja comendo merenda”.

Diante da minha negativa, sorriram e autorizaram as fotos, fazendo poses, inclusive. Essa atitude expressa, no mínimo, um sentimento de humilhação da parte daqueles que, não tendo clareza de que a alimentação escolar é um direito, se percebem sendo assistidos pela “misericórdia” do Poder Público, enquanto eles, os assistidos, por conta de sua pobreza, sentem-se diminuídos em sua dignidade.

Procurando perceber a regularidade do funcionamento da alimentação nas duas escolas, bem como sua importância, segundo o que dela pensam os/as estudantes, consegui, pelos questionários, apurar o que segue:

TABELA Nº 18- CONCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE EXISTÊNCIA DA MERENDA

EXISTÊNCIA DA MERENDA	ESCOLA LAURITA RODRIGUES N = 113	ESCOLA CREUSA MARINHO N = 252	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA
SIM	113 (100%)	233 (92,5%)	
NÃO	-----	5 (2,0%)	
ÀS VEZES	-----	12 (4,8%)	X²=8,98
RARAMENTE	-----	2 (0,8%)	P=0,02
MERENDA NO COTIDIANO			
SIM	113 (100%)	212 (84,1%)	
NÃO	-----	38 (15,1%)	
Ñ respondeu	-----	2 (0,8%)	X²=20,14
			P<0,00
IMPORTÂNCIA DA MERENDA PARA O ESTUDANTE			
Nenhuma	-----	60 (23,9%)	
Muito Pouca	21 (18,6%)	28 (11,1%)	
Mais ou menos	48 (42,5%)	85 (33,7%)	
Bastante	29 (25,6%)	56 (22,2%)	X²=346,84
Extrema	15 (13,3%)	23 (9,1%)	P<0,00
Ausência da Merenda			
Faria muita Falta	27 (23,9%)	64 (25,4%)	
Faria Falta	28 (24,8%)	74 (29,4%)	
Faria um Pouco de Falta	22 (19,5%)	52 (20,6%)	
Não Faria Falta	36 (31,8%)	62 (24,6%)	X²=284,27
			P<0,00

Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Analisando a tabela acima, dá para se dizer que há merenda nas duas instituições, embora somente na Escola Laurita Rodrigues a oferta diária chegue à totalidade dos estudantes. Pode-se inferir ainda que, quando os respondentes afirmam que a merenda tem importância considerável (mais de 80% nas duas escolas) e que sua ausência faria falta, isso não é contradito pelo acesso maciço ao refeitório, assim como os pedidos para repetição do prato ofertado diariamente, conforme veremos mais adiante na tabela nº 20.

Conversando com alguns estudantes enquanto comiam, todos me responderam que “a merenda era importante demais”, enquanto uns diziam:

“Já pensou se não tivesse?” Como a gente ia agüentar?

De um ou outro recebi as seguintes respostas:

“Eu hoje nem tomei café nem nada”.

“Ah, graças a Deus que tem”.

Quando observamos a resposta que eles deram à pergunta sobre “se não tivesse merenda na Escola, como seria pra você”, contata-se a inequívoca importância daquela para eles.

Se não bastasse o quadro acima, ainda no tocante à alimentação, eles afirmaram que costumam repeti-la, o que parece demonstrar a sua aceitabilidade, assim como a sua importância. Esses mesmos estudantes avaliam a alimentação escolar servida como de boa qualidade, o que justifica a repetição, embora o fator socioeconômico auto-referido anteriormente já possa sinalizar o que de fato representa a condição social dominante e a alimentação escolar para cada um/a dos/as usuários/as dessas escolas.

Ora, se mais de 80% dos alunos pesquisados avaliam a alimentação como boa e ótima, poder-se-ia inferir o excelente grau de aceitabilidade, porém os respondentes da Escola Creusa Marinho também afirmam que preferem se alimentar fora da escola e, quando estão nela, prefeririam o lanche da cantina. Essa resposta é bastante razoável, quando consideramos que os respondentes são jovens e adolescentes, e certamente na cantina encontram-se os alimentos preferidos por eles. Este fato não foi observado na Escola Laurita Rodrigues porque nessa escola não há cantina.

Para uma melhor análise do que acabo de afirmar, basta ver a tabela abaixo que consolida, em termos numéricos, a posição dos estudantes sobre a alimentação servida na sua escola:

TABELA Nº 19- CONCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE QUALIDADE DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

SUFICIÊNCIA DA MERENDA	ESCOLA LAURITA RODRIGUES N = 113	ESCOLA CREUSA MARINHO N = 252	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA
SIM	113 (100%)	212 (84,1%)	$X^2=20,14$
NÃO	-----	38 (15,1%)	$P<0,00$
Ñ RESPONDEU	-----	2 (0,8%)	
Qualidade da Merenda			
Péssima	04 (3,5%)	24 (9,5%)	
Ruim	-----	19 (7,5%)	
Regular	13 (11,5%)	70 (27,8%)	
Boa	65 (57,5%)	99 (39,3%)	
Ótima	31 (27,5%)	36 (14,3%)	
Ñ respondeu	-----	4 (1,6%)	$X^2=301,75$
			$P<0,00$
Repetição da Merenda			
Uma vez	113 (100%)	122 (48,4%)	
Duas Vezes	-----	54 (21,4%)	
Mais de duas vezes		3 (1,2%)	
Não Respondeu		73 (29%)	
Prefere se Alimentar Melhor			
Na escola	41 (36,3%)	74 (29,4%)	
Fora da Escola	72 (63,7)	171 (67,8%)	
Ñ respondeu	-----	7 (2,8%)	
Alimentação preferida na Escola			
Merenda	113 (100%)	78 (31,0%)	
Lanches da Cantina	-----	174 (69,0%)	

Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Em relação à infra-estrutura da alimentação preparada e servida pelas escolas, é essa a forma como os/as estudantes a vêem:

TABELA Nº 20 - CONCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE INFRA-ESTRUTURA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

ATENDIMENTO DA MERENDA	ESCOLA LAURITA RODRIGUES N = 113	ESCOLA CREUSA MARINHO N = 252
Muito Atenciosa	13 (11,5%)	66 (26,2%)
Atenciosa	30 (26,5%)	118 (46,8%)
Pouco atenciosa	29 (25,7%)	47 (18,7%)
Grosseira	41 (36,3%)	16 (6,3%)
Ñ Respondeu	-----	5, (2,0%)
PROFESSORES MERENDAM		
SIM	41 (36,3%)	24 (9,5%)
NÃO	72 (63,7%)	228 (90,5%)
DIREÇÃO SUPERVISIONA A MERENDA		
Nunca	53 (47,0%)	119 (47,2%)
Raramente	10 (8,8%)	62 (24,6%)
Às vezes	40 (35,4%)	64 (25,4%)
Sempre	10 (8,8%)	05 (2,0%)
Diariamente	-----	2 (0,8%)
EXISTÊNCIA DE REFEITÓRIO		
SIM	113 (100%)	-----
NÃO	-----	252 (100%)
LOCAL SUBSTITUTO		
Sala de Aula	-----	-----
Pátio da Escola	-----	252 (100%)
Ñ respondeu	-----	-----
HIGIENE DA COZINHA		
Muito Limpa	59 (52,2%)	50 (19,8%)
Limpa	50 (44,2%)	186 (73,8%)
Nem sempre Limpa	4 (3,6%)	08 (3,2%)
Suja	-----	4 (1,6%)
Ñ respondeu	-----	4 (1,6%)

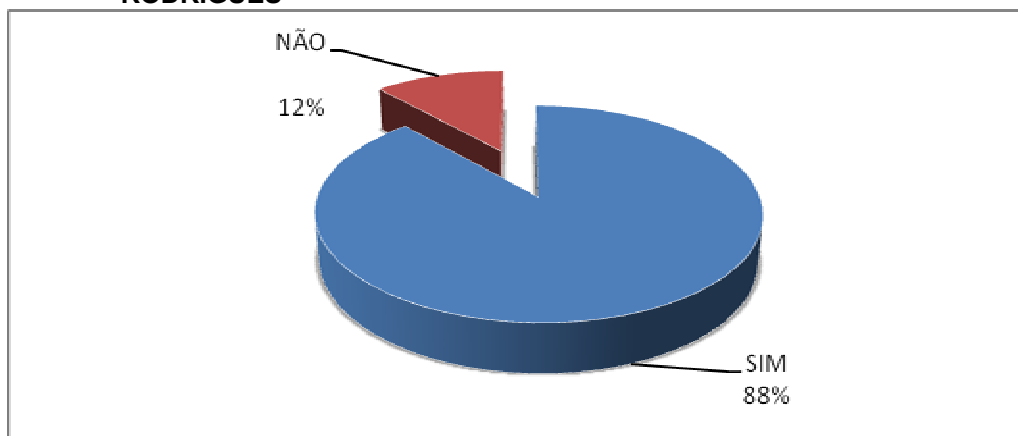
Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Como é possível perceber, há alguma discrepância em alguns indicadores, quando confrontadas as duas escolas, se considerarmos a percepção dos estudantes: isso se explicita quanto ao modo de tratamento das merendeiras, quanto à atenção da direção e à participação dos professores no ato de se alimentarem, bem como quanto à higiene. No que diz respeito ao espaço apropriado para a alimentação, a discrepância já estava clara desde que observei o espaço físico das duas escolas.

Conforme já fora dito anteriormente, além dos questionários, foram feitas entrevistas com pais de estudantes das duas escolas e, para a realização de ambos, – questionários e entrevistas - contei com uma ocasião privilegiada: refiro-me aqui à eleição para gestores nas escolas públicas da capital alagoana no corrente ano, quando apliquei os questionários e, concomitantemente, fiz também as entrevistas. É óbvio que seria impossível realizar as entrevistas e fazer a aplicação dos questionários em duas escolas simultaneamente, no percentual proposto, se não tivesse eu contado com essa coincidência. Mesmo assim, para realizar tal feito, contei com a colaboração de cinco estudantes do Curso de Administração Pública da UNEAL, por entender que, se não utilizasse esse artifício, jamais cumpriria aquilo a que me propus na metodologia.

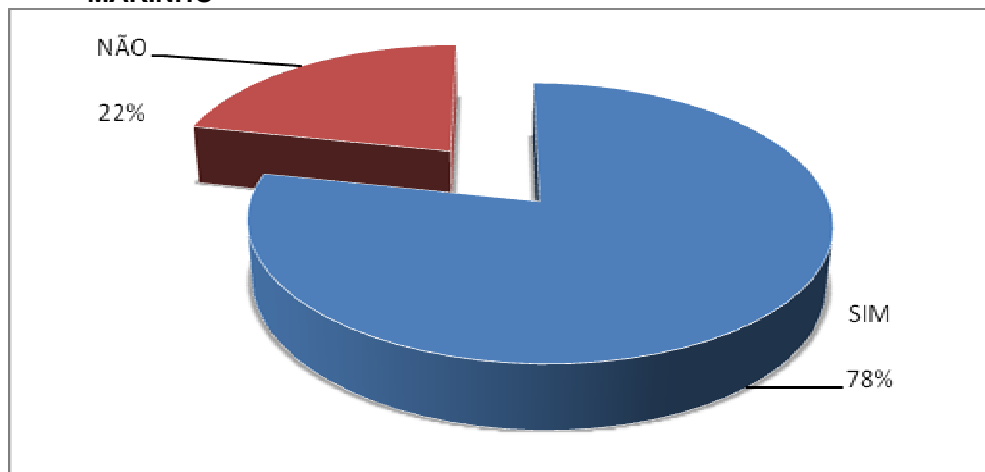
A aplicação concomitante desses dois instrumentos me fez perceber quão grave é a situação dessas famílias no tocante à sua condição socioeconômica. Para realçar o que foi dito pelos estudantes, via questionários, temos o que segue, desta feita, afirmado pelos pais:

GRÁFICO 21- PARTICIPAÇÃO DOS PAIS EM PROGRAMAS SOCIAIS - ESCOLA LAURITA RODRIGUES



FONTE: Trabalho de campo (2008)

GRÁFICO 22- PARTICIPAÇÃO DOS PAIS EM PROGRAMAS SOCIAIS - ESCOLA CREUSA MARINHO



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

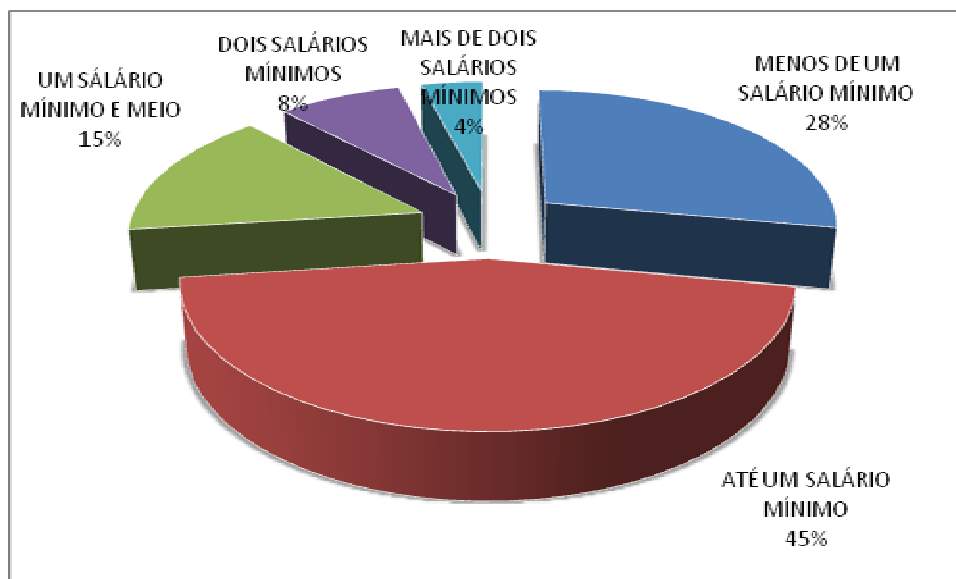
Se considerarmos apenas o confronto dos indicadores dos dois gráficos acima, poderíamos concluir que a Escola Creusa Marinho, embora situada na periferia, teria um situação levemente melhor do que a Escola Laurita Rodrigues, já que aquela tem um percentual bem menor de famílias que participam dos programas sociais do governo. Os dados da segurança alimentar, porém, vão apontar para uma outra direção, como veremos mais adiante.

De qualquer modo, pelos dados acima, mais uma vez observamos a situação de pobreza das famílias dos estudantes pesquisados. Uma vez que cerca de 80% deles são atendidos por algum tipo de programa social, cabe aqui afirmar que, segundo a classificação do CPS/FGV, estes pertencem à classe “E”, pois se enquadram nesta categoria todos aqueles que percebem renda mensal de zero até R\$ 768,00⁵⁴.

Para perceber melhor a situação de renda das famílias das escolas pesquisadas, podemos ver, no gráfico a seguir, os dados que foram fruto das entrevistas feitas com os pais:

⁵⁴ Por sua vez, as famílias de classe D seriam aquelas com rendimento entre R\$ 769,00 até R\$1.064,00. Já a classe média abarcaria renda mensal entre R\$ 1.065,00 e R\$ 4.591,00.

GRÁFICO Nº 23 - RENDA MENSAL MÉDIA AUTO-REFERIDA PELOS PAIS



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

No gráfico acima temos um perfil que não contradiz o que é apresentado a partir da consolidação dos dados do IBGE (cf. CARVALHO, 2007), revelando a situação precária em que vivem os estudantes das duas escolas.

Assim, os pais dos estudantes das duas escolas pesquisadas têm mais de um filho na escola, suas famílias são numerosas, e muitos estão desempregados. A ocupação principal é no mercado informal. Pouquíssimos têm carteira assinada (que são os funcionários públicos, motoristas profissionais e os comerciários). As mães são donas-de-casa, na sua maioria. Sobrevivem às custas do companheiro ou do Programa bolsa-família.

Muitos pais e mães aventuram-se no mercado da informalidade, nas mais variadas ocupações, e recebem por este tipo de trabalho, ganhos irrisórios, conforme mostrado no gráfico acima. As variadas ocupações podem ser assim representadas: pintor, pedreiro, jardineiro, servente de pedreiro, auxiliar de cabeleireira, faxineira, zelador, diarista, lanterneiro, vigilante, segurança, e operador de máquina.

Quanto à escolaridade, a maioria é analfabeta e/ou apenas alfabetizada. Ninguém tem curso superior. De todos os entrevistados, apenas uma mãe está na Universidade, fazendo o curso de História.

Uma outra constatação dentre os pais da Escola Creusa Marinho que responderam ao questionário e à entrevista, é que alguns deles são também estudantes na mesma escola. Ainda segundo dados dos relatórios de auto-avaliação (PDE- Escola Creusa Marinho),

muitos pais são dependentes de algum tipo de droga (tanto lícitas, quanto ilícitas), vivem numa situação de carência geral: fome, desnutrição, desemprego, lares desestruturados. A delinquência nessa comunidade é comum e a convivência diária com o crime (furtos, roubos, assassinatos) banaliza a violência e a marginalidade (2008).

Em relação à oferta da alimentação na escola, 100% dos pais acham que o governo tem obrigação de fazê-la, embora apenas um pai assim tenha respondido:

(...) se o governo fornecesse e desse mais condições de trabalho seguindo as leis, os pais não seriam obrigados a viver como vivem e os filhos não teriam que deixar de se alimentar em casa para se alimentarem nas escolas, expostos à sorte quando for fornecida a merenda.

A assertiva desse pai apenas ratifica a importância dessa política. E, quando responderam sobre a importância da merenda na escola, a resposta foi unânime: “fundamental”.

Uma mãe assim respondeu:

a escola dos meus filhos é uma maravilha. Todo dia tem merenda. A outra que eles estudavam era péssima: quase sempre tinha um motivo para não ter merenda. Um dia era água que faltava, noutro era a merendeira que adoecia, noutro dia o gás acabou. Assim, só tinha merenda em um ou dois dias por semana, um horror.

As afirmações acerca da importância da merenda prosseguem:

“tornou-se importante, pois às vezes, não há comida em casa ou reduz as despesas”, disse uma mãe.

Outra mãe afirmou:

“acho que a merenda foi muito importante, quando todos da casa não trabalhavam - o que aconteceu há um ano.”

Outra disse que “é muito importante, pois há crianças que não têm o que comer. Até desmaios já tive nessa escola.”

Outra informou ser “muito importante, pois às vezes não tendo dinheiro para dar às crianças para que elas se alimentem, então a merenda sacia”.

A afirmação dos pais e mães sobre a importância da merenda e a obrigatoriedade por parte do governo de ofertá-la de forma regular e suficiente, pode ser mais amplamente percebida se considerarmos os gráficos a seguir sobre a segurança alimentar das famílias dos nossos estudantes. Esses dados resultaram da aplicação do questionário de segurança alimentar validado por pesquisadores brasileiros para avaliação em área urbana (Escala Brasileira de Insegurança Alimentar – EBIA), embasado em um instrumento utilizado pelo United States Department of Agriculture (USDA) que, por sua vez, tem como principal referência, a escala proposta por Radimer et al. e que vem sendo aplicado em Alagoas por Albuquerque et al. (2008) em pesquisa realizada nas Favelas Muvuca, Sururu de Capote, Torre e Mundaú, na Orla Lagunar de Maceió. Segundo esta pesquisadora, trata-se de uma metodologia que “foi utilizada na PNAD 2004 (escala adaptada, conforme o proposto por MARÍN-LEON et al., 2005)”, informando que “a discussão detalhada do método, inclusive na questão da validação, pode ser encontrada no IBGE (2004)”.

Segundo Tatiana Fávaro, Dulce Lopes Barboza Ribas, José Roberto Zorzatto, Ana Maria Segall Corrêa e Giseli Panigassi (2007)⁵⁵, ao se referirem ao instrumento de aferição da segurança alimentar aqui utilizado, composto por quinze perguntas⁵⁶, os dados

permitem a avaliação da segurança alimentar intrafamiliar por meio da percepção do entrevistado. As questões incluem a preocupação e ansiedade da família em relação à obtenção dos alimentos, perpassando o comprometimento da qualidade e quantidade da dieta de adultos e crianças, alcançando situações mais graves, com restrições quantitativas de alimentos para todos os membros da família.

De acordo com a metodologia utilizada no questionário acima referido, que admite a cada uma das 15 perguntas apenas a resposta SIM ou NÃO (ver anexo número 2), o nível de segurança alimentar varia e é classificado de acordo com o número de respostas afirmativas, atendendo-se à seguinte escala:

⁵⁵ http://www.cielo.br/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000500005&tling. (acessado em 23 de julho de 2008)

⁵⁶ Ver cópia do instrumento nos anexos desta dissertação.

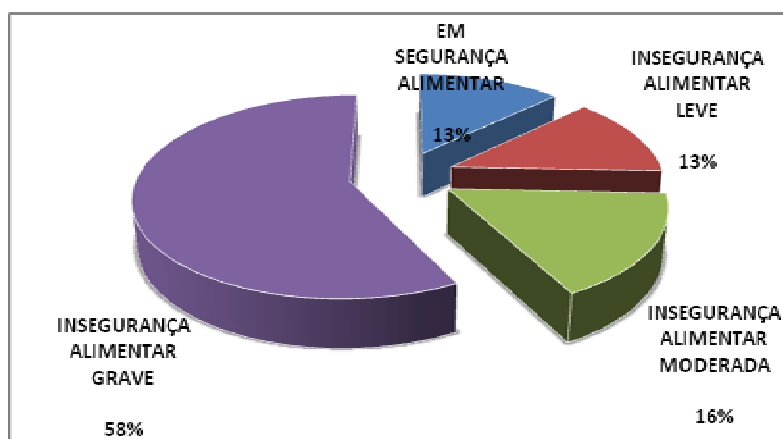
TABELA 21 – ESCALA DE AFERIÇÃO DA SEGURANÇA ALIMENTAR

CATEGORIAS	PONTUAÇÃO
SEGURANÇA ALIMENTAR	0 respostas afirmativas
INSEGURANÇA ALIMENTAR LEVE	1 a 5 respostas afirmativas
INSEGURANÇA ALIMENTAR MODERADA	6 a 10 respostas afirmativas
INSEGURANÇA ALIMENTAR GRAVE	11 a 15 respostas afirmativas

FONTE: Albuquerque (2005)

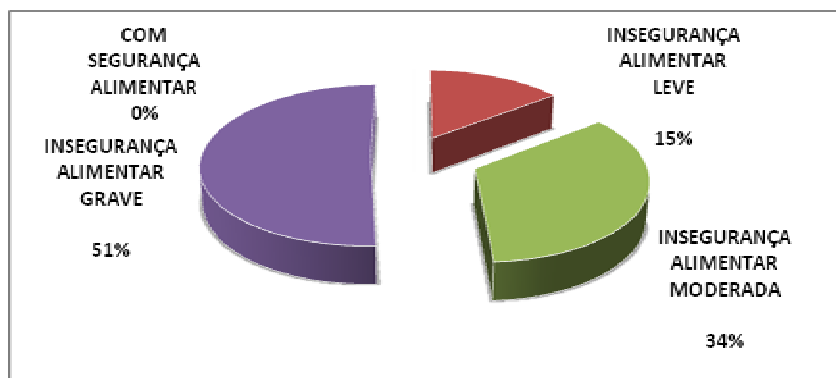
Feito o levantamento com os pais dos estudantes das duas escolas pesquisadas, segundo o questionário referido, numa amostra que, como já dissemos, cobriu 30% do universo estudado, obtive os seguintes resultados de segurança alimentar:

GRÁFICO Nº 24- SEGURANÇA ALIMENTAR NA ESCOLA LAURITA RODRIGUES



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

GRÁFICO Nº 25 - SEGURANÇA ALIMENTAR NA ESCOLA CREUSA MARINHO



Fonte: PESQUISA DE CAMPO (2008)

Quando comparados os dados da tabela nº13, que trata do acesso dos estudantes à alimentação escolar com os gráficos acima, que mostram, de alguma forma, que quase 98% das famílias das duas escolas padecem de insegurança alimentar – seja grave, leve ou moderada -, dá para se perceber, de saída e claramente, o que representa a alimentação escolar para a garantia do direito público subjetivo de cada estudante à educação escolar que é oferecida pelo Estado.

Se, frente aos dados em consideração, aprofundarmos-nos no que prescreve a legislação sobre a alimentação escolar, deparar-nos-emos com o enorme abismo entre o legal e o real, já que estudantes com tal perfil de insegurança alimentar jamais poderão freqüentar adequadamente a escola – até simplesmente sobreviver, eu diria – com uma alimentação que falta em casa e que na escola representa apenas um complemento das calorias necessárias a uma vida saudável.

Ora, a obrigatoriedade da alimentação escolar prevê, por lei, como já vimos, um percentual mínimo de 15% das necessidades nutricionais diárias para as crianças e jovens adolescentes que vivem em SAN (segurança alimentar e nutricional). Mas o quadro real demonstra que, além de 54,2% dos estudantes da Escola Laurita Rodrigues e 44,6% da Escola Creusa Marinho serem simplesmente excluídos da alimentação escolar, a enorme distorção não pára aí. Se mais de 90% das famílias vivem em IAN, conseqüentemente seus filhos também. Isso significa que os que têm acesso à merenda vivem em IAN, assim como os que não têm acesso. O percentual estipulado legalmente torna-se irrisório. E o que dizer daquelas que vivem em IAN e são excluídas na e da escola?

Diante do quadro acima esboçado, quando interrogados sobre se sabiam quem é responsável pelos recursos para comprar a merenda, 46% dos estudantes das duas escolas responderam que era de competência do Governo Estadual e apenas 9,7% dos estudantes da Escola Laurita Rodrigues acharam que é do Governo Federal, índice este que se eleva para 19% na escola Creusa Marinho.

Tendo em vista o papel-chave da alimentação escolar para a escolarização com sucesso dos estudantes das duas escolas pesquisadas, tem importância a concepção dos pais sobre essa política pública. Perguntados sobre o tema, assim se posicionaram:

TABELA Nº 22 - CONCEPÇÃO DOS PAIS ACERCA DA MERENDA

SUPERVISÃO DA QUALIDADE DA MERENDA	ESCOLA LAURITA RODRIGUES N = 113	ESCOLA CREUSA MARINHO N = 252	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA
SIM	09 (11,5%)	41 (24%)	X²=4,8
NÃO	69 (88,5%)	130 (76%)	P=0,028
CONHECIMENTOSOBRE EXISTÊNCIA DO CAE			
SIM	33(42,3%)	69 (40,3%)	X²=0,004
NÃO	45 (57,7%)	102 (59,7%)	P=0,94
CONHECIMENTO DE IRREGULARIDADES NA MERENDA ESCOLAR			
SIM	09 (11,5%)	38 (22,2%)	X²=3,67
NÃO	69 (88,5%)	133 (77,8%)	P=0,04
POSICIONAMENTO EM CASOS DE IRREGULARIDADES NA MERENDA ESCOLAR			
SIM	01 (1,3%)	15 (8,8%)	X²=6,11
NÃO	08 (10,2%)	23 (13,4%)	P=0,04
NÃO RESPONDEU	69 (88,5%)	133 (77,8%)	
ÊXITO NAS PROVIDÊNCIAS			
SIM	01 (1,3%)	05 (2,9%)	
NÃO	08 (10,2%)	33 (19,3%)	
NÃO RESPONDEU	69 (88,5%)	133 (77,8%)	
CONHECIMENTO DO ESTADO COMO PROVEDOR DA MERENDA			
SIM	78 (100%)	170 (99,4%)	
NÃO	1 (0,6%)	

Fonte: PESQUISA DE CAMPO (200°

Os pais dos Estudantes das duas escolas, quando perguntados acerca da obrigatoriedade da oferta da alimentação escolar pelo governo e também sobre a importância desta na Escola, foram unânimes em reconhecer a quem cabia a obrigação de provedor e sua vital importância, mas, interrogados se verificavam a qualidade da alimentação da escola onde seus filhos estudam, 88,5% dos pais da

Escola Laurita Rodrigues dizem não verificar e 76% dos pais da Escola Creusa Marinho também não o fazem.

Embora um pequeno número de pais das duas escolas tenha dito já ter ouvido falar de irregularidades acerca da alimentação escolar (Escola Laurita Rodrigues = 11,5% e Escola Creusa Marinho = 22%), dentre eles apenas uma família da Escola Laurita Rodrigues e quinze da Escola Creusa Marinho disseram ter tomado providências, com apenas cinco famílias tendo obtido resultados.

Na verdade, o pequeno número dos que tiveram conhecimento de irregularidades resulta do fato de que mais da metade das famílias respondentes, (cerca de 59%) não conhece o CAE, enquanto menos da metade acompanha a sua qualidade (LAURITA RODRIGUES = 11,5% e CREUSA MARINHO = 24).

A quase unanimidade do conhecimento de que é o Estado o responsável pelo provimento da alimentação escolar, por parte dos pais dos estudantes das duas escolas, parece não ser suficiente para que ela venha a ser alocada e ministrada em quantidade e qualidade nutricional suficiente para dar conta das carências que detectamos. Afinal, sendo um direito para cujo atendimento pleno há que se ter uma modificação da legislação, de modo a se destinarem recursos financeiros num montante adequado, frente às prioridades políticas dos gestores maiores, há que se ter, além de ciência, mobilização ditada pela consciência política que não decorre espontaneamente do conhecimento do direito, mas, como já vimos, de vivência cidadã. E, nesse particular, o alto nível de desconhecimento do CAE, juntamente com a ausência de participação dos pais do Conselho Escolar, tornam o poder de pressão para ampliação do direito a uma alimentação em quantidade suficiente para o enfrentamento da insegurança alimentar da maioria dos estudantes difícil, quando não totalmente impossível.

Penso que, a essa altura, poderia considerar o meu estudo concluído, se tivesse apenas como escopo, a comprovação de que a alimentação escolar é um direito humano fundamental dos estudantes das duas escolas públicas, já que é condição *sine qua non* para seu acesso, com sucesso, à escolarização que é definida pela CF como direito público subjetivo.

Como, porém, essa pesquisa, que nasceu de uma preocupação com a gestão da alimentação escolar, vem se propondo, desde o início, como já dito, a construir novas formas para o estudo da prática de gestão da educação e da escola, perseguindo, na pesquisa de campo, caminhos que resguardem a cultura da escola

e fomentem o eventual desenvolvimento de condições políticas, econômicas e pedagógicas capazes de promover níveis mais elevados de qualidade social e equidade na escola e na sociedade em que ela se encontra inserida – segundo consta da introdução – cumpre-me, ainda, ter em conta os demais atores que fazem as escolas estudadas – aqui considerados não somente os gestores propriamente ditos, mas também docentes e responsáveis pela preparação e distribuição da alimentação escolar. Afinal, junto com a constatação da realidade e da existência e natureza do direito inalienável de todos os estudantes à alimentação escolar, interessa-me igualmente analisar as condições de possibilidades de realização e garantia plena desses direitos, entendida aqui, como “garantia plena”, a oferta, em qualidade e quantidade, da alimentação de que os grupos estudados carecem para ter garantido o seu direito de acesso, com sucesso, pelo menos à escolaridade legalmente definida como dever do Estado.

Nesse sentido, começando pelos professores das Escolas pesquisadas, encontrei uma maioria (+ de 50%) com até 15 anos de docência, que coincide com o período de professor na mesma escola. Destes, apenas 3,5% não são do quadro efetivo, constituindo a categoria de professor monitor.

Quanto à formação inicial, apenas três docentes não têm Licenciatura, possuindo apenas o curso de magistério, e outros três estão cursando Pedagogia, o que caracteriza uma formação de alta qualidade para o nível de escolaridade em que atuam, frente ao perfil de formação média dos professores que lecionam em Alagoas, segundo os repetidos censos do INEP.

Dentre os professores entrevistados, oito são professores-atividade (lecionam do 2º ao 5º ano), enquanto os demais vinte lecionam as mais variadas disciplinas, do 6º ao 9º ano, tais como Ensino Religioso, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol, além de Matemática, Ciências, Educação Física e Artes. Pode-se afirmar que são professores ainda jovens, pois apenas seis têm mais de 20 anos de docência.

Conforme já dito pelos estudantes, os professores não costumam ir ao refeitório ou ao pátio acompanhar a distribuição da alimentação escolar, ainda que, segundo minhas observações, tenha sido possível constatar a presença de $\frac{1}{4}$ deles no refeitório ou no espaço onde as merendeiras preparam a alimentação. Lá, eles sentam-se à mesa, e servem-se fartamente no intervalo de lanche dos estudantes.

Perguntei a uma professora de Ciências que estava à mesa saboreando a merenda, o que ela achava da descentralização/escolarização da merenda⁵⁷, se ela havia percebido alguma mudança nos últimos anos, e obtive a seguinte resposta: “Não...não percebi nada. Descentralização... escolarização... o que é isso mesmo?” E ainda confessou que nunca conversou nada sobre merenda na sala de aula, “apesar de ensinar Ciências”, disse sorrindo.

No entanto, um outro professor (de Física e Matemática), que também estava à mesa comendo, disse que estava na Rede Estadual desde 2001, que não sabia dizer muita coisa sobre a merenda, mas que podia afirmar com certeza que a compra feita pela SEE dava margem a muita coisa, inclusive a desvios. Disse ainda saber que hoje a Secretaria (o Governo) é quem manda os recursos para a escola e que é a “gestão democrática” quem faz a aquisição.

Todos os docentes concordam que o processo de descentralização dos recursos para a escola foi muito importante, foi válido, correto, ótimo, que melhorou o processo de aquisição e ainda valorizou a identidade da comunidade escolar. Assim uma professora respondeu: que tinha sido “importante, pois a escola tem a opção de comprar produtos de qualidade”. Outra afirmou “que foi muito bom, pois só assim os alunos podem ter alimentação de qualidade”. Uma outra professora disse que foi “excelente, pois melhorou a qualidade da merenda” e que. “evita o desperdício e a falta de merenda, pois é importante para agilizar a compra e utilização dos alimentos”. “Torna a merenda variada e talvez mais prazerosa para eles. A escola tem a certeza de ter a merenda em dia”, afirmou outra professora entrevistada. “Importante no processo democrático da escola”, disse ela. “Foi ótimo, pois possibilita que os produtos sejam adquiridos na comunidade e ainda é passível de fiscalização do conselho escolar.”, continuou. “É válida, uma vez que cada escola terá a responsabilidade de controlar a verba destinada para tal fim”.

Quando perguntei se eles achavam a merenda importante na escola, todos, sem nenhuma exceção, afirmaram ser ela de vital importância, pois o contexto social no qual eles estão inseridos transforma-a num mecanismo que favorece a frequência, a aprendizagem, e minimiza a fome.

Prosseguindo no tema “importância da merenda para os estudantes”, um professor disse que “muitas crianças têm a merenda escolar como única fonte de refeição saudável. Como também é uma forma de incentivar a frequência escolar.”

⁵⁷ Nas entrevistas dei preferência ao termo “merenda” por entender que, sendo a alimentação escolar mais conhecida por aquela denominação, o seu uso facilitaria a comunicação com os entrevistados.

Outro professor assim disse: “Muitas crianças só vão para a escola por causa da merenda, pois elas não têm o que comer e isso seria um motivo para elas estarem na escola”.

Um outro professor me respondeu com uma pergunta: “você acha que o aluno tem condições de assimilar o conteúdo com fome? Boa parte dos alunos tem na merenda sua primeira refeição, senão a única, não é, professora?” Outro afirmou que com “alunos bem alimentados, sua aprendizagem é maior”.

Embora os professores falem que a merenda favorece a frequência à escola e a aprendizagem, 96% deles se referem exclusivamente à condição social do aluno, à fome, à miséria. Assim se expressou um deles:

muitos alunos da nossa escola são carentes, por isso, à vezes, essa é a única refeição do dia. Na verdade a merenda deveria ser tanto para os alunos como professores, esse é um dos problemas causados em todas ou maioria das escolas aumentando a distância entre professor e aluno.

Outro professor disse:

Como no nosso país a maioria da população tem renda baixa e outros sobrevivem da bolsa família, a merenda serve para melhorar a qualidade da alimentação dos nossos alunos.

Prosseguindo na constatação das carências, os professores assim se pronunciaram sobre a importância da alimentação escolar: “a sua importância bem representa a miséria do povo alagoano, inclusive dos nossos alunos” ou “a fome é uma problemática em todo nosso Estado, inclusive na periferia da capital, origem dos nossos alunos” ou ainda “muitas crianças vêm para a escola sem se alimentar, para eles é uma certeza de ter uma alimentação em um horário do dia”.

Como é possível perceber, se entre os professores é flagrante a consciência da miséria e da indispensabilidade da “merenda”, por outro lado é impossível encontrar no seu discurso qualquer referência ao direito, seja à alimentação, seja às condições de acesso à educação, dentre os quais se encontra a alimentação escolar.

Quanto às merendeiras, funcionárias da Escola responsáveis pelo controle, guarda e preparação dos alimentos para os estudantes, nas duas instituições pesquisadas são todas do sexo feminino, em idade entre 30 e 50 anos. Têm renda pessoal mensal entre R\$ 400,00 e R\$ 500,00. Com exceção de uma, todas tiveram

acesso ao serviço público via concurso. Quanto à escolaridade, três têm Ensino Fundamental completo, cinco têm Ensino Médio e uma tem o Curso Superior de Assistente Social. Esta é, inclusive, membro do conselho escolar e foi Presidente da Comissão Eleitoral na Eleição para Gestor Escolar em agosto deste ano, na Escola Creusa Marinho. Uma merendeira desta escola me disse muito satisfeita que fez o Ensino Médio na Escola onde trabalha, e que estava se preparando para fazer vestibular na Universidade Federal.

Todas as merendeiras afirmaram que já tinham feito formação específica sobre merenda escolar promovida pela SEE mais de duas vezes. No momento da pesquisa de campo, duas merendeiras da escola Laurita Rodrigues e duas da Escola Creusa Marinho, estavam participando de um curso Técnico em Alimentação Escolar. Era um Curso a Distância, funcionando dois sábados ao mês através de módulos, por iniciativa do Governo Federal, havendo uma parceria com o Governo Estadual que ofertava as passagens, o lanche e o espaço físico. O acesso ao curso foi para quem tinha o Ensino Médio e funcionava no CEPA, tendo a seleção considerado os mais antigos na função. Segundo informações, era a primeira versão do curso, e que ele teria continuidade para contemplar os demais profissionais, como parte do Programa Pró-Funcionário, dentro da política da SEE de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

As merendeiras das escolas pesquisadas não usavam uniformes, alegando que eram quentes, mas seis delas disseram que o usariam desde que ele fosse adequado ao ambiente, confeccionado num tecido que lhes permitisse trabalhar tranquilamente, sem se sentirem aprisionadas. A única a dizer que não usaria de jeito nenhum o uniforme foi a Merendeira que tem curso Superior. Foi inflexível e taxativa nesta questão.

Elas fazem diariamente a limpeza da cozinha e da despensa, inclusive procedendo ao controle do estoque. Nunca se submeteram a nenhum exame médico como orientação e/ou exigência da escola. Não usavam luvas nem toucas. Disseram que as vezes que usaram toucas, elas é que compraram. As luvas foram compradas pelas escolas. Cinco delas consideravam o espaço de trabalho inadequado e a merenda insuficiente, pois sentiam que havia necessidade de repetição pelos estudantes. Todas afirmaram ser injusta a não oferta aos estudantes do Ensino Médio e que, apesar da escassez dos gêneros, sempre ofereciam a merenda aos alunos desta etapa de ensino.

Quando perguntei se seguiam rigorosamente o cardápio elaborado pelos nutricionistas da SEE, elas afirmaram que sim, mas eu presenciei o contrário. Quando questioneei, elas disseram que quando percebiam que alguma preparação não agradava à maioria dos alunos, elas trocavam por alguma outra preparação da Tabela de Substituição sugerida pelas nutricionistas da SEE.

Quando perguntei se achavam a merenda importante para os estudantes, uma merendeira da Escola Creusa Marinho assim respondeu: “Há aqui duas crianças que catam lixo. Você precisava vê-las quando chegaram aqui. Eram tristes, isoladas, mal falavam. Agora já estão mais ativas... era fome”.

Outra afirmou um tanto quanto emocionada:

Tem alguns – vários - que quando chegam à escola vêm direto para a cozinha saber do cardápio. Quando não têm aula, vêm para o pátio e aguardam ansiosamente a hora do lanche. Há outros que têm vergonha de lanchar. Mesmo a gente sabendo que têm mãe desempregada e pai morto, e que vivem da boa vontade de algum familiar.

As merendeiras da Escola Laurita Rodrigues disseram que a merenda é importante “porque ajuda o desenvolvimento mental da criança”, enquanto uma outra afirmou “que ajuda no aprendizado dos estudantes, motiva eles virem para a escola, porque a comunidade é carente”.

Para todas elas é muitíssimo importante a alimentação escolar, como é unânime que a escolarização só trouxe melhorias. Apesar de terem dito que já participaram de mais de duas capacitações, duas delas disseram não saber o que é o CAE e que este nunca esteve nas escolas pesquisadas.

Foi interessante o depoimento das merendeiras da Escola Laurita Rodrigues, quando disseram que, as vezes em que modificaram o cardápio foi porque as crianças preferem sempre algo mais substancial pela manhã, como feijão, arroz e charque, mungunzá ou macarronada.

Pelo discurso das responsáveis pela preparação e distribuição da alimentação escolar, em confronto com o que disseram os professores, parece paradoxal que aquelas tenham mais consciência da importância da alimentação que fornecem para o desenvolvimento saudável dos estudantes e para a sua melhor aprendizagem do que os docentes. De qualquer modo, todos vêem com maior nitidez o clamor da miséria – talvez porque esta esteja no seu cotidiano, ali bem próximo – e a necessidade de atender concretamente às carências imediatas, pouco ligando para

a questão dos direitos e da gestão da alimentação escolar como bens a serem cultivados de forma participativa, como condição de sua melhoria e de sua salvaguarda. Se há uma unanimidade na compreensão de que a escolarização da alimentação escolar foi um benefício, parece haver pouca clareza de que se trata de um direito e que, como tal, deve ter sua melhoria – sobretudo em termos de quantidade servida e universalização dos destinatários - reivindicada de forma coletiva ou até mesmo individual.

Finalmente as diretoras: as da Escola Laurita Rodrigues têm idade entre 30 e 40 anos, e as da Escola Creusa Marinho entre 40 e 50. São todas do sexo feminino e têm formação superior. Quatro delas têm o curso de Pedagogia e uma tem Licenciatura em Biologia. Apenas uma entrou no Magistério Público por convite. Três delas têm mais de 20 anos no magistério e duas têm entre 5-10 anos. Afirmam ter o hábito de leitura, mas especificamente dedicada a jornais e textos/livros relacionados à sua área profissional. Utilizam o computador para pesquisa, correspondência e digitação. Participaram de formação continuada acerca da nova política de gestão da alimentação escolar por mais de duas vezes, incluindo também a gestão de recursos financeiros.

Todas foram eleitas pela comunidade escolar, um dos mecanismos utilizados na rede pública estadual de Alagoas para o cumprimento do princípio da Gestão Democrática legalmente estabelecida para o ensino público. Elas afirmaram que a gestão democrática – entendendo-se como tal, sobretudo, a eleição direta de dirigentes escolares e o funcionamento, em cada escola, do Conselho Escolar – melhorou a gestão da Escola, mas que o conselho escolar precisa participar mais da gestão da escola.

As diretoras da Escola Laurita Rodrigues fazem reunião bimestral com os pais dos estudantes, conforme agenda afixada no pátio da Escola. Mantêm também um cronograma da reunião do Conselho Escolar afixadas no pátio, assim como a distribuição dos professores para o Recreio Dirigido. Elas fizeram um horário de revezamento para atendimento aos três turnos. A Diretora Geral vem todas as manhãs, três tardes e duas noites, ficando a cargo da Diretora-Adjunta todas as tardes, duas manhãs e três noites. A Diretora Geral desta Escola é uma jovem pedagoga que demonstra entusiasmo pela escola e sensibilidade com os alunos; Fez um breve relato das dificuldades da escola, inclusive sobre os equipamentos da cozinha, que estão velhos e enferrujados, como o fogão, e que não há manutenção

periódica dos equipamentos necessários à conservação e elaboração da alimentação escolar. No entanto, do que a Diretora Geral mais reclamou foi o valor per capita destinado à aquisição dos gêneros alimentícios. Mesmo assim, disse poder garantir a merenda a todos. Disse ainda que o processo de gestão descentralizada da merenda é trabalhoso, difícil, mas compensador e que jamais optaria por voltar para o modelo anterior, centralizado na SEE. Registrou que houve melhora no atendimento às crianças, tanto na qualidade da alimentação servida, quanto na questão da frequência. Segundo ela, desde que foi escolarizada, a merenda nunca mais faltou na escola. A diretora disse também que os estudantes avaliavam positivamente a merenda ofertada, e que chegaram até a sugerir a oferta da preparação do que mais gostam, e que, por isso, não seguia rigorosamente o cardápio. Referiu-se aos pais dos seus estudantes de forma cautelosa. Segundo ela, eles deveriam participar mais das reuniões e da vida escolar dos seus filhos. Assim afirmou:

Eu sei que eles [os pais] são pobres, que passam fome, que na sua maioria estão desempregados e dependem do bolsa-família. Preocupam-se muito com a própria sorte, mas o descaso com a vida escolar dos seus filhos chama a atenção. Tenho feito muito esforço para atraí-los até aqui. Às vezes, quando dá, distribuo pequenos brindes.

Quanto à gestão de merenda, disse que o conselho escolar precisa participar de todas as etapas do processo, e que sua maior dificuldade é a prestação de contas, e que, se pudesse, mudaria a forma de se fazer a prestação de contas. Afirmou que é ela mesma quem faz essa prestação de contas, auxiliada por um funcionário da escola.

Apesar de ter afirmado a insuficiência do valor per capita, disse conseguir garantir a alimentação escolar de qualidade e na quantidade prevista. Afirmou que acompanhava diariamente a higiene no espaço onde era guardada e preparada a alimentação escolar, deixando o controle de estoque a cargo de sua diretora adjunta. Criticou a falta de atuação do CAE, que não ia à escola, portanto não acompanhava o processo.

As diretoras disseram que acompanham as condições de saúde das merendeiras, o que contradisse a afirmação destas, e que não vinham conseguido se articular com a SEE para garantir os recursos (humanos, financeiros, infra

estrutura) necessários à exequibilidade da política de escolarização, o que configura outra contradição frente ao que, sobretudo a Diretora Geral, afirmou repetidas vezes.

Assim resumiu a Diretora Geral da Escola Laurita Rodrigues a importância da merenda na escola: “porque muitos alunos vêm para a escola sem alimentação, prejudicando seu rendimento escolar; com a merenda, eles podem fazer a refeição que não têm em casa”.

As três diretoras da Escola Creusa Marinho mantiveram uma rotina diária que era assim organizada: a diretora-geral ia para a escola nos três turnos (excetuando-se os momentos de reunião na CRE e na SEE), a outra adjunta no turno matutino e vespertino, enquanto a 3ª, além de participar da direção, dava aulas de Ciências no turno matutino, nas turmas de 7º, 8º e 9º ano.

A diretora geral é uma pedagoga com muitos anos no magistério, e nove anos na direção da escola. Parece demonstrar uma competência ímpar na administração da escola, sobretudo pelo respeito e deferência com que trata todos os estudantes, aliás, toda a comunidade escolar. Na verdade, um fato que chamou a minha atenção foi a sua interação com a comunidade da escola. Ela afirmou que os pais não iam muito à escola espontaneamente, mas a comunidade na qual a escola está inserida parece respeitá-la muito.

Assim ela descreveu a comunidade:

A comunidade nos protege. Nesses nove anos de direção, apenas dois pequenos furtos, apesar do bairro pobre e violento. Foram roubados uma bomba d'água e um ventilador. E o mais interessante é que o cidadão que furtou o ventilador veio devolver e até me pediu desculpas. Ele havia prestado pequenos serviços à escola e mora no seu entorno. Fiquei agradecida pelo ato, comprei uma cesta básica e mandei entregar à sua esposa que estava grávida e ele, desempregado.

Conforme já dito anteriormente, na Escola Creusa Marinho são desenvolvidos vários projetos e todos com uma intencionalidade muito clara: educar e incluir. Diante desse contexto, a diretora, que conta com muitos pais estudantes, mantém um diálogo com jovens e adultos. Afirma que a forma de aquisição da merenda é um elemento dificultador, apesar de contar com membros do conselho escolar nessa tarefa. A gestão da merenda, segundo ela, “dá muito trabalho, mas vale a pena todo sacrifício”.

Conta a Diretora que o lançamento desse projeto pioneiro de escolarização da merenda aconteceu na sua escola e que, desde o início, apaixonou-se pela nova

modalidade de gestão. Relata ainda que “apesar de ter feito cursos a perder de vista, a prestação de contas da merenda, (assim como dos demais projetos) dá muito trabalho, mas toda vez que está exausta e lembra a quem serve, se revigora”. Assim ela expressa sua opinião:

Eu sei que essa escolarização deveria ter acontecido antes. Deus nos livre de voltar ao que era antes, pois houve uma melhoria considerável na qualidade da merenda e na frequência. Agora temos merenda nos 200 dias letivos.

Relata com entusiasmo que estudantes e pais aprovam essa nova modalidade, mas ela não se conforma com a exclusão do Ensino Médio, por isso resolveu desobedecer às orientações da SEE e do PNAE e oferta para quem quiser. É só ir para a fila do pátio. Diz não ter coragem de retirar um adolescente da fila, quando sabe com certeza da situação de miséria em que vive.

Diz, ainda, que vive às voltas com o *per capita*, preparações, cardápio, juntamente com as merendeiras, e que, quando se atrapalha, pede socorro às nutricionistas da SUGESE/SEE, que imediatamente atendem ao seu chamado. Nesse sentido, ela considera o trabalho das nutricionistas indispensável. Faz uma crítica severa ao valor *per capita* e diz que se o valor do ensino fundamental fosse igual ao valor das comunidades indígenas e quilombolas, tudo seria diferente, pois teria condições de alimentar um maior número de estudantes. Por isso mesmo, ela afirma que “desobedece” ao calendário e que o motivo maior é o custo financeiro dos gêneros e, conseqüentemente, das preparações estipuladas no cardápio pelas nutricionistas.

Contou ainda que apesar de ter tido um período onde o “sumiço” de alguns gêneros da despensa acontecia semanalmente, nunca deixou de responsabilizar as merendeiras pela despensa e pelo controle do estoque, e que assim consegue garantir o fornecimento diário da merenda.

As diretoras afirmam acompanhar diariamente a higiene do espaço reservado à preparação dos alimentos, e que acompanham as condições de saúde das merendeiras, embora estas o neguem, como fizeram as da outra escola. Afirmam ainda ter uma excelente relação com a SEE/CRE, ao se articular com todos para suprir as necessidades da escola. No entanto, a escola ainda não tem refeitório, o que sugere uma contradição, ou então, um baixo nível de exigência quanto às condições de oferta da alimentação. A Diretora Geral elogia a regularidade dos

recursos destinados à aquisição dos gêneros alimentícios e se diz satisfeita com a fiscalização do CAE. No entanto, pais e merendeiras negam essa presença na escola.

O entusiasmo da Diretora-Geral pelo programa de escolarização da alimentação escolar é visível, e assim ela sintetiza a sua importância:

Foi uma iniciativa fundamental para esta escola. Para mim, funciona com um atrativo a mais. É um complemento necessário por conta da situação deles (estudantes) que vivem passando fome, na miséria. Se a escola não tivesse merenda, muitos nem viriam estudar. A merenda traz mais ânimo para eles. Ela ajuda a não comprometer a aprendizagem, contribuindo para um melhor desempenho.

Do discurso das Diretoras das duas escolas, em confronto com a observação participante que consegui empreender, é possível afirmar que há uma certa homogeneidade nas concepções dos docentes, merendeiras e gestores sobre a alimentação escolar: penso ser possível afirmar que, se de um lado há uma grande sensibilidade para o que significa a “merenda” para os estudantes, por outro lado tudo parece estar ancorado no sentimento de piedade pela carência, ficando oculta qualquer percepção de que a alimentação escolar, porque é um direito humano inegável, frente às condições de vida dos estudantes, é uma política pública que precisa ser monitorada, avaliada e reivindicada coletivamente num nível satisfatório, seja em quantidade, seja em qualidade, seja, sobretudo, em relação aos recursos financeiros para sua aquisição e às condições de amplitude em que é servida.

Pelos dados apurados e acima analisados parece ser possível concluir pela importância do Programa de Escolarização da Alimentação Escolar enquanto política de democratização, uma vez que permitiu o atendimento direto, regular e, dentro das condições dadas, adequado, de milhares de estudantes alagoanos marginalizados. Quando centralizada na Secretaria de Estado da Educação, essa ação do poder público padecia de fluxo irregular, de inadequação do cardápio e dos desvios que já tivemos oportunidade de assinalar, dentre outras mazelas sobejamente veiculadas pela mídia local e nacional. Penso ser possível concluir, igualmente, que seu aperfeiçoamento, sobretudo em termos de financiamento e alcance, somente será possível se, tanto seus beneficiários, quanto os demais integrantes das comunidades escolares pesquisadas tiverem clareza de que a alimentação escolar é um direito fundamental que se funde ao direito à educação pública e gratuita de qualidade para todos. Somente quando as escolas enxergarem

os estudantes como titulares desses direitos que se entrelaçam e se confundem é que se poderá afirmar que ali há gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que foi realizada em duas Escolas Públicas da Rede Estadual na capital alagoana, situadas na cidade de Maceió, visava, no seu projeto inicial, investigar a Gestão da Alimentação Escolar na rede pública estadual de ensino, após a implementação de sua escolarização e, conseqüentemente, as injunções de natureza política dessa ação pública estatal – no sentido da definição de uma ação inerente aos direitos de crianças, jovens e adolescentes, com vistas ao cumprimento da determinação constitucional de os Poderes Públicos lhes assegurarem o direito público subjetivo à escolarização plena no Ensino Fundamental que, depois da transformação do FUNDEF em FUNDEB, avança, na prática, até o Ensino Médio. O projeto inicial já contemplava questões inextricáveis no contexto da problemática a ser pesquisada, tais como o controle social da gestão dessas políticas públicas e a participação política como mecanismos basilares para uma gestão democrática.

No inevitável aprofundamento da pesquisa, sobretudo após leituras e um diálogo mais detido com investigadores sobre políticas de alimentação e direitos humanos, dois outros elementos foram se delineando de forma tão intrínseca ao contexto escolar que seria impossível menosprezá-los ou permitir que eles passassem despercebidos ou ao largo deste estudo. Estou me referindo especificamente à concepção do direito humano inalienável à alimentação como um dos instrumentos determinantes para fazer fruir do direito humano à educação escolarizada nos níveis estabelecidos pela CF, bem como a necessidade de os titulares dos direitos, bem como os que se encontram envolvidos na concretização da referida política terem, tanto clareza desses direitos, como disposição de por eles lutar.

Percebi, durante toda a pesquisa por mim empreendida, aquilo que, desde meus tempos de professora, e depois de gestora, eu já desconfiava: a importância da alimentação escolar para os titulares do direito à escolarização naquelas escolas pesquisadas, não somente como uma política pública ali implantada, mas, também, e, sobretudo, porque esta representa uma forma de acesso direto à alimentação e, conseqüentemente, à garantia do direito à educação escolar, pois a ausência da alimentação na família e/ou na escola gera/provoca, entre outros fatores, a exclusão

do direito à educação daqueles que já são excluídos do direito fundamental de se alimentar adequadamente.

Posso agora afirmar, de modo seguro, sobretudo depois de comprovar o nível de (in)segurança alimentar das famílias dos estudantes das duas escolas pesquisadas, em confronto com os indicadores educacionais divulgados pelo INEP – e, aqui me refiro não apenas ao que diz respeito aos que estão nas duas escolas, mas, também, aos que nelas não têm conseguido entrar – que a alimentação escolar é um elemento significativo no processo de acesso e permanência com sucesso na escola dos estudantes das duas comunidades pesquisadas. Afinal, somente o acesso, com trajetória completa e domínio do saber letrado, podem caracterizar a garantia do direito público subjetivo à educação de que fala a CF.

Ora, se as famílias dos estudantes das escolas pesquisadas estão em insegurança alimentar, conforme me foi possível mostrar, isso significa dizer que sem a garantia do direito humano à alimentação adequada, torna-se inócua toda discussão acerca da democratização do acesso à educação, via quase universalização da matrícula líquida inicial a cada ano no Ensino Fundamental. E aqui, embora podendo fazer esta afirmação de forma categórica apenas sobre os meus dois casos, o que me impediria de ampliar os resultados e ao menos imaginar que essa situação pode ser recorrente em todo o Estado de Alagoas?

Quando, no capítulo I, mostrei o perfil socioeconômico dos alagoanos, pretendia fazer uma analogia com o recorte por mim delineado no tocante aos estudantes das duas escolas. Por isso não foi uma surpresa o que a pesquisa mostrou: que os usuários da escola pública alagoana são muito pobres – com uma parcela significativa que pode até ser considerada como miserável, superando na sua totalidade o perfil global do Estado – isso, sim, uma surpresa -, se considerarmos que estas escolas pesquisadas encontram-se na capital alagoana onde se concentra cerca de 60% do PIB alagoano e na qual se supunha serem os seus habitantes em idade escolar, e suas respectivas famílias, possuidores de melhores condições socioeconômicas.

No entanto, o que ficou demonstrado claramente, após a aplicação do Questionário de Segurança Alimentar, é que temos um quadro bastante desolador, preocupante e que clama por atenção específica por parte dos governantes, se estes quiserem – como é seu dever - garantir o primeiro direito inalienável a todo e qualquer ser humano, que é o de viver em segurança alimentar e, juntamente com

este, o direito ao saber letrado que é herança social e, por isso, direito de todos. Penso que somente a partir daí ou juntamente com uma política de tal natureza é que se pode começar a tratar de políticas especificamente pedagógicas, sejam no campo da gestão, sejam no âmbito da relação mais específica de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, tendo em vista que estamos tratando de direitos inalienáveis e de seus titulares, cabe, portanto, focar a importância que deve ser dada ao controle social e à participação política dos titulares do direito, no caso aqui expresso, estudantes e familiares, para que se faça cumprir o que é indivisível e ligado à dignidade própria do ser humano, a saber: direito à educação, juntamente com direito à vida com segurança alimentar.

Segundo enfocado neste estudo, o direito à alimentação adequada é, pois, indispensável, tornando-se condição *sine qua non* para a realização de outros direitos consagrados, não somente na Carta de 1948, que declara os Direitos Humanos Fundamentais, como na CF de 1988, ou seja, o direito a uma vida digna, que inclui, dentre outros, o direito à educação escolar. Na ausência desses direitos, viola-se a Carta Magna e se admite a injustiça social, de tanto estar presente a penúria em nosso cotidiano. Talvez, por isso, os gestores e docentes, bem como a maioria das merendeiras, não consigam pensar para além da necessidade, jamais encarando a carência alimentar e, mesmo a exclusão da escola, como resultado da infração de direitos. Sendo assim, a adoção de políticas econômicas e sociais para a efetivação desses direitos como resultado de uma luta não aparece no discurso da esmagadora maioria dos investigados.

Dados da PNAD (2004) dão conta de que setenta e dois milhões de brasileiros padecem de alguma restrição alimentar, o que me faz pensar no PNAE e nos seus usuários. Como pode uma política complementar de alimentação escolar dar conta de tantas carências, notadamente comprovadas, ao menos nas duas escolas que pesquisei? E o que dizer das comunidades escolares que, segundo mostrei, não se mobilizam para reivindicar esses direitos, quando vivem quase que integralmente em IAN e têm uma política de alimentação escolar que é apenas complementar e num nível muito baixo, se consideradas as carências reais?

Nos casos estudados, se, por um lado, as famílias dos usuários das escolas estão convencidas de que é obrigação do governo a oferta da alimentação escolar, por outro lado não conseguem, tal qual os trabalhadores das escolas, sequer

verbalizar que esse direito vislumbrado como resultado de uma noção vaga, quando não atendido adequadamente precisa ser objeto de reivindicação coletiva ou mesmo individual. Sentindo-se satisfeitos com o que parecem receber a título de dádiva, acomodam-se, não praticando seu direito de cidadão para a exigibilidade de uma política pública que lhe garantirá a efetivação do indispensável direito de todos à escolarização e outros direitos.

No meu entender, mais grave ainda do que a postura inerte dos familiares dos estudantes das escolas pesquisadas em relação aos direitos aqui tratados é a das gestoras, dos docentes e das merendeiras dessas escolas. Digo isso com base em Gramsci, já citado nesse trabalho, que afirma ser a escola o *locus* ideal e apropriado para se compreender a verdadeira noção de direitos e deveres. Ora, se é no contexto escolar em que essa concepção se forja ou se amplia e se aprofunda, não percebi esta compreensão de nenhum dos diretores, professores ou merendeiras. Em momento algum eu os ouvi falar e/ou verbalizar a palavra, que eu diria mágica – ou seja, **DIREITO**, seja à alimentação, seja à educação escolar, e ambas, claro, de qualidade.

Considerar essa postura dos trabalhadores como muito grave deve-se, sobretudo, ao fato de que são eles que têm, na relação escolar, o maior nível de escolarização e a responsabilidade, direta ou indireta, de lidar com alimentação e merenda como políticas públicas e como direito de todos. O que observamos é que, a par do reconhecimento da necessidade de uma alimentação em quantidade e qualidade adequadas ao suprimento das carências por eles percebida e por mim comprovada, o que é possível perceber, sobretudo de gestoras e merendeiras, é o esforço por obrar o milagre da multiplicação dos pães e dos peixes a que se refere o Evangelho, quando o suprimento das necessidades deveria resultar de políticas públicas referidas ao real, cuja concretização somente acontecerá, como nos ensina a história das sociedades, por muita mobilização e reivindicação que trouxesse uma adequação às comunidades escolares dos valores per capita para a aquisição da alimentação escolar.

Aqui em Alagoas, as condições objetivas para essa mobilização e essa reivindicação se efetivem, pelo menos nas Escolas da Rede Estadual, parece estarem dadas, pois, além da descentralização dos recursos destinados à alimentação escolar, a implementação das condições para a Gestão Democrática consolidou, no seu âmbito, a escolha dos dirigentes das escolas e a implantação dos

conselhos escolares, espaço legítimo de discussão, fiscalização, acompanhamento, controle e avaliação de toda e qualquer política pública a eles direcionada, sem contar com as formações em torno da alimentação escolar. Daí por que, a princípio, estranhei a ausência da palavra DIREITO em todos os discursos proferidos pelos sujeitos da pesquisa. No decorrer da pesquisa, porém, concluí que, além das condições estabelecidas para a discussão e aprofundamento da noção de direito, para que se tenha mobilização há que se ter organização e vivência nas lutas sociais, fatores ausentes na vida dos sujeitos dessa minha pesquisa, haja vista a fragilidade da organização da sociedade civil em Alagoas.

De qualquer modo, o PNAE, frente aos estudos já existentes sobre a realidade social brasileira e alagoana, tanto quanto frente à discussão dos direitos humanos referidos à alimentação e, particularmente, à segurança alimentar, já poderia começar a olhar a alimentação escolar – cujo nome, não por acaso, foi trazido para substituir a antiga denominação de “merenda” - sob outra perspectiva, a saber: a de que, se os seus usuários são pobres – quando não miseráveis - e que passam fome em seus lares, a política de financiamento da alimentação escolar precisaria resultar dessa releitura do real, estabelecendo-se, daí, um novo ordenamento legal que redefinisse e, inclusive, regionalizasse – se escolarizasse, de fato - a política de alimentação escolar, como foi feito no caso dos indígenas e quilombolas, de modo a que se possa deixar de ver o que hoje se constata, ou seja, uma total incongruência, ao menos nessa problemática, entre o Brasil Legal e o Brasil Real.

De fato, como já assinalei, a legislação vigente do Programa de Alimentação Escolar não vê o país real, esse que é retratado em minha pesquisa. Legalmente, a norma dispõe sobre uma alimentação escolar para estudantes que supostamente se alimentam bem em suas casas. A pesquisa mostrou o contrário. É grave essa distorção porque aprofunda um problema social grave. Assim, precisa-se inicialmente pensar numa política pública que, aumentando o volume de alocação de recursos, dê conta do que provê a instância pública e do que, efetivamente, se tem necessidade.

Penso caberem aqui duas reflexões necessárias e urgentes: a primeira é a de que urge a necessária mobilização da sociedade e de toda comunidade escolar para mudar a Lei ora vigente (PNAE); a segunda é a de que é passada a hora de se pensar numa formação continuada para docentes, gestores, merendeiras e pais -

toda comunidade escolar - que trate dos DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS, especificamente do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), como um direito que precede a todos os outros, inclusive, e principalmente o da Educação Escolar. Essa reflexão deve perpassar, inclusive, a própria compreensão do que seja **DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO** no seu sentido pleno, que não se esgota apenas no acesso de todos à escola, como não se cumpre quando se elegem os gestores ou se escolhem e se instalam conselhos das mais diversas naturezas. Sem o cumprimento do primeiro direito, o segundo fica seriamente comprometido, conforme já assinalado. O primeiro traz a fruição do segundo. São direitos indissociáveis. Isso, evidentemente, não significa que o conhecimento gere espontaneamente a luta social por direitos; no entanto, sem aquele, parece impossível a realização deste.

Cabe-me afirmar, aqui, por dever, frente à minha experiência e aos resultados da pesquisa aqui apresentados, que a política de escolarização foi uma política acertada, pois, ao menos no que diz respeito à oferta diária, a alimentação ficou garantida de modo contínuo e sem interrupção na rede pública estadual, o que infelizmente não acontece na maioria das redes municipais, onde a alimentação escolar é ainda centralizada. Tivemos, igualmente, a adequação dos cardápios, ao menos em termos culturais. Tivemos, portanto, uma política pública que, nos limites do que tinha para prover, passou a fazê-lo de forma racional e justa. No entanto, para que se garanta uma melhor efetividade que possa atender as necessidades básicas dos usuários, é premente que se forme uma aliança entre escola e família objetivando fazer valer os direitos dos escolares, inclusive com a reivindicação para que o Poder Público Estadual complemente os valores para aquisição da alimentação que atenda as carências detectadas, até que se consiga a mudança legal no plano federal.

Por fim, considerando a pesquisa empreendida, parece ser possível afirmar que a forma de gestão denominada de democrática, que foi implantada nas escolas públicas estaduais desde 1999, não conseguiu, até agora, pelos seus limites objetivos, pôr em prática seus princípios basilares, ao menos no que tange à alimentação escolar. Refiro-me aos princípios da PARTICIPAÇÃO, do CONTROLE SOCIAL e da AUTONOMIA, visto que, tanto gestores, quanto os demais integrantes da comunidade escolar sequer verbalizam a noção de direito, quanto mais empreenderem a luta necessária pela sua efetivação plena. Assim, não parece

demais reafirmar que os titulares desses direitos (estudantes e suas famílias) e seus gestores (escola) precisam despertar para lutar de forma cidadã, sendo a exigibilidade dos direitos aqui tratados a concretização dessa compreensão.

Prevalência dos limites ou avanço no campo das possibilidades?

Eis uma pergunta cuja solução se encontra no campo da política e cujo desfecho pertence ao domínio da História...

REFERÊNCIAS E OBRAS CONSULTADAS

ABREU, Mariza T. **A escola possível e a merenda escolar.** Coletâneas do PPGEDu, Porto Alegre, V 1 n., p. 121-136, jul./ago. 1995.

_____, Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico ? **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67, julho/set. 1995.

_____, Alimentação escolar na América Latina: programas universais ou focalizados/políticas de descentralização. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67. Jul/set. 1995.

ALBUQUERQUE, M. de Fátima Machado de. **Identificação da situação de (in)segurança alimentar das famílias das crianças e adolescentes nas comunidades SURURU DE CAPOTE, MUNDAÚ, MUVUCA E TORRE.** Subprojeto de pesquisa realizado em Maceió (AL), 2008.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2004. Série Pesquisa em Educação, v. 13.

ARAÚJO, Sérgio Onofre Seixas de. **Gestão democrática?** Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica. Maceió: EDUFAL, 2007.

AZEVEDO, Janete Maria Lima. **As políticas sociais e a cidadania no Brasil.** Educação e Sociedade São Paulo, dez. 1987.

BANDEIRA, MANUEL. **Estrela da Vida Inteira.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas públicas de educação: atuais marcos de análise. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo; Fundação Carlos Chagas, nº 90, p. 5-14, 1994.

_____, Descentralizar e redistribuir no sistema de ensino. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 95, p. 73-78, 1995.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação:** Atuais tendências, novos desafio. São Paulo: Cortez, 2000, p. 20.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as p'rticas administrativas e compartilhadas In: BASTOS, João baptista (org.) **Gestão Democrática.** Rio de janeiro: DP & A, 1999, p. 7-29.

BATISTA FILHO, M & BARBOSA, N. P. **Alimentação e Nutrição no Brasil, 1974-1984.** Brasília, Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição. 1985, 87 p.

BELANCIANO, M. I.; MOURA, D. de O.; SILVA, Ana Cláudia P. da. Direito e Garantia à Merenda Escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67, jul./ set. de 1995.

BITTAR, Marilice; OLIVEIRA, João F. de. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

CARVALHO, Cícero Pércles de. **Economia Popular**: uma via de modernização para Alagoas. 2ª Ed., Maceió: EDUFAL, 2007.

CARVALHO DA SILVA, Alberto. De Vargas a Itamar: Políticas e Programas de alimentação e nutrição. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, V. 9, nº 23, aprovado em 1995.

_____, **Políticas de alimentação e nutrição no Brasil**. São Paulo, Janeiro de 1979 (mimeo).

CASASSUS, Juan (1990). Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 74, p. 11-19, 1990.

_____, **Tarefas da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____, Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de La educación: mitos o realidades? In COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.) **Descentralização da educação**: novas formas de financiamento. São Paulo: Cortez, P. 13-30, 1997.

_____, La educación entre La globalidad y La localidad. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 18, nº 36, p. 13-33, primeiro semestre, 1996.

CASTRO, C. M. & COIMBRA, M., (orgs.). **O problema alimentar no Brasil**. Campinas (SP), Ed. Da UNICAMP, P. 195-213, 1985.

CASTRO, Josué de. **Alimentação brasileira à luz da Geografia Humana no Brasil**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1937.

_____, **O Problema da alimentação no Brasil**. São Paulo, Ed. Brasiliense 1939.

_____, Introdução. In: Ministério da Educação e Cultura. **Programa nacional de Merenda escolar**, 1954.

_____, **Documentário do Nordeste**. 3ª Ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1965.

_____, **Geografia da Fome**. 5ª Ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1957.

CECCIM, Ricardo Brug. A merenda escolar na virada do século. In: **Congresso Brasileiro de Saúde Escolar**, São Paulo. Resumos. São Paulo [s. n.], 1995.

COIMBRA, M.; MEIRE, U. F. P.; STARLING, M. B. L. **Comer e aprender**: uma história da alimentação escolar no Brasil. Belo Horizonte, Instituto Nacional de Alimentação Escolar MEC, 1982.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. A. Aprofundando a discussão das relações entre a desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67, jul./set. 1995.

COLLARES, Cecília A. L. **Influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização**: um estudo experimental. São Paulo: USP. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 1982.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Descentralização da educação**: novas formas de financiamento. São Paulo: Cortez, 1997.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **Planejamento Educacional e Participação Democrática: um estudo sobre a rede estadual de ensino em Alagoas (1999-2004)**. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas em 2008.

CUNHA, Ricardo B. **Paradigmas da gestão educacional (2002)**. Disponível em <http://www.ibgp.unb/ricardo/pge/htm>. Acesso em 13 de julho de 2006.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 4ª Ed. São Paulo, Cortez, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000, p.77-95.

DRAIBE, S. M. (Coord.). O Welfare state no Brasil: características e perspectivas. **Caderno de Pesquisa**, Campinas: Unicamp/NEPP, n.8, 1993.

EMILIANO, Flávia M. M. de Lima. **Gestão Democrática da Rede Estadual de Ensino de Alagoas: percepções e perspectivas de uma política pública**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGE/CEDU/UFAL em 2008.

Fávaro, Thatiana et al. **Segurança alimentar em famílias indígenas Teréna, Mato Grosso do Sul, Brasil**. *Cad. Saúde Pública*, Abr 2007, vol.23, no.4, p.785-793. http://www.cielo.br/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X200700050000&tlng. Acessado em 23 de julho de 2008.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa - Século XXI**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades In: FERREIRA N. S. C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 295-315.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA N. S. C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIRESTONE, W. A. **Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research**. Educação Researcher, 1987.

FISCHMANN, Roseli. Educação, alimentação e economia: uma relação de coerência ou de contradição? **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 24, p. 75-98, ago. 1986.

FONSECA, J. P. **Merenda Escolar: Uma contribuição ao estudo**. São Paulo, 1988. (Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da USP).

FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas educativos y espacios de poder: teorias, prácticas y usos de La descentralización em España.** *Revista Iberoamericana de Educación.* Nº 4, jan./abr. p. 29-64, 1994.

FREITAS, M. B. S. **Desnutrição e fracasso escolar: um novo olhar a partir de crianças capixabas.** Vitória, 1995. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Espírito Santo.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, (FVG). **Mapa do Fim da Fome: metas sociais contra miséria nos municípios alagoanos.** Rio de Janeiro: FGV/CPS/IBRE, 2002.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã – projeto político pedagógico.** Secretaria da Educação à Distância, SEED, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p 23-30.

GÓMEZ, F. ET AL. **Mortality in second and third degree malnutrition.** J. Trop. Pediatr. p 77-83, 1956.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 3ª Ed., Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

HOLLANDA, Eliane. **A merenda escolar pode ajudar a superação do fracasso escolar?** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1996.

INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRABALHO E DA SOCIEDADE. **Indicadores de desigualdade racial no Brasil.** Rio de Janeiro: IETS, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão In: FERREIRA, N. S. C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Vera Lúcia França de. **Pelos caminhos da democratização: possibilidades e implantações na educação municipal de Maceió – 1993/1996.** Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGE do CEDU da Universidade Federal de Alagoas em 2003.

LINDOSO, DIRCEU ACCIOLY. **Uma cultura em questão: a alagoana.** Maceió: EDUFAL, 1981.

LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani & TRINDADE, Vitor. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** Campo Grande, Ed. UFMS, 1999, p. 344-361.

LOBO, Thereza. Descentralização: uma alternativa de mudança. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, v. 22, nº 1, 12-33,1998.

_____, **Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental.** *Cadernos de pesquisa.* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 74, p. 5-10,1990.

LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIAKÓVSKI, VLADMIR. **Poemas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982.

MARÍN-LEON et al. A percepção de insegurança alimentar em famílias com idosos em Campinas, São Paulo, Brasil. Cad. Saúde Pública v.21 n.5 Rio de Janeiro set./out. 2005. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000500016&lng=pt&nrm=iso Acessado em 23 de julho de 2008.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1967.

MEDINA, Ana Maria Vaz de Assis. Tarefas ou poder: o que descentralizar. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 60, p. 45-47, 1987.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico In: Neves, Lucia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo. Xamã, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOROSINI, M. **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006A

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; LIMA, G. Z e COLLARES, C. A. L. Desnutrição, rendimento escolar, merenda: uma querela artificial. In: Valente, F. L. S., (org). **Fome e desnutrição: determinantes sociais**. São Paulo, 1986.

MOYSÉS, M. Aparecida A.; Lima, Gerson Zanetta. Desnutrição e fracasso Escolar: uma relação tão simples? **Revista da ANDE**, São Paulo, V.1, nº 5, 1982.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; Lima, Gerson Zanetta de. Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico? **Educação e Sociedade**, São Paulo, nº 20, 1985.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz & reis, Letícia de Souza (orgs.) **Negras imagens**. São Paulo: EDUSP, Estação Ciência, 1996.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 64-100.

OLIVEIRA, José Eduardo Dutra de. **Educação e direito à alimentação**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo v. 21, n. 60, São Paulo, mai/jul/2007.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PEDRAZA, Dixis Figueroa; ANDRADE, Sônia Lúcia I. S. de. **A alimentação escolar analisada no contexto de um programa de alimentação e nutrição**. Departamento de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

PELIANO, A. M. et al. O problema alimentar brasileiro: situação atual, perspectivas e propostas de políticas. In: CASTRO, C.M., COIMBRA, M. (orgs). **O problema alimentar no Brasil**. Campinas (SP) Ed da UNICAMP, 1985.

PELIANO, A. M. **Quem se beneficia dos Programas Governamentais de Suplementação Alimentar**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 1990.

PELIANO, A. M. M. & BEGHIN, N. **O papel do Estado na área de alimentação e nutrição**. Brasília, IPEA, 1992.

RIBEIRO, Guilherme Wagner. **Educação, cidadania e descentralização: Condições e desafios**. Dissertação de mestrado em Educação apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

RISTOFF, DILVO; GIOLOLLO, JAIME. **Educação Superior no Brasil 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006B.

RIVAS, Ricardo. **Política de descentralización em La educación básica y media em América Latina: estado Del arte**. Santiago (Chile): United Nations educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) Rede Latino americana de Información en Educación (Reduc) 1991.

RODRIGUEZ, Maria Elena (org) **Relatorias Nacionais em Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais**. Rio de Janeiro, Dhesc Brasil, 2005.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933 – 34. In: FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**, 3ª Ed, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. P. 119-151.

ROSENBERG, C. P. **Merenda Escolar e Crescimento**. São Paulo, 1972. (Tese de Doutorado – Faculdade de Saúde Pública da USP).

SANDER, Benno. O estudo da administração na virada do século In: FERREIRA, N. S. C. et al. (orgs.). **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS FILHO, José. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José & GAMBOA, Sílvio (orgs). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. São Paulo, Cortez, 1995. P 13-59.

SILVA, M.V. Contribuição da merenda escolar para o aporte de energia e nutrientes de escolares do ciclo básico. **Revista de Nutrição da PUCAMP**, Campinas jan./jun, 1996.

_____, **Estado Nutricional de escolares matriculados em centros integrados de educação pública**. CIEP'S. São Paulo, 1996. Tese de Doutorado da Faculdade de Saúde pública da USP.

_____, A trajetória do programa de Merenda Escolar (1954-1994) e o estado nutricional de crianças brasileiras. **Cadernos de Nutrição**, 1996.

STEFANINI, M. L.; LERNER, B. R.; LEI, D. L. M.; CHAVES, S.P. **Fome e Política**: história, implantação, desenvolvimento, avaliação e implementações de um programa federal de suplementação alimentar no Estado de São Paulo. São Paulo, Instituto de Saúde, 1994 (série Políticas Públicas em Saúde, 1), 59p.

STEFANINI, M. L. R. **Merenda Escolar**: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado – Faculdade de Saúde Pública da USP.

SCHWARCZ, Lilia Moritz & REIS, Léticia de Souza (orgs). **Negras imagens**. São Paulo: EDUSP, Estação Ciência, 1996.

TAVARES, Maria das Graças M. **Educação Brasileira e Negociação Política**: o processo constituinte de 1987 e a gestão democrática. Maceió, EDUFAL, 2003.

TAVARES, Maria das Graças M. ; VERÇOSA, Elcio de G. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: MOROSINI, M. **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. pp.72-103.

VALLA, Vitor V.; HOLLANDA, Eliane. Fracasso escolar, saúde e cidadania. In: VALLA, Vitor V.; STOLTZ, Eduardo (orgs). **Educação, Saúde e Cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck (org) **Direito humano à alimentação**: desafios e conquistas. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Do Combate à fome à segurança alimentar e nutricional: o direito à alimentação adequada. **Revista de Nutrição da PUCAMP V. 10-1**, Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1997.

_____, **Fome e desnutrição**: determinantes sociais. São Paulo, Cortez, 1986.

_____, **O controle social do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no contexto da promoção do Direito Humano à alimentação e à saúde**. ÁGORA, Brasília, 2001.

_____, **O combate à fome e à desnutrição e a promoção da alimentação adequada no contexto do Direito Humano à Alimentação: um eixo estratégico do desenvolvimento sustentável.** São Paulo, Instituto da Cidadania, 2001.

_____, **Direito humano à alimentação: desafios e conquistas,** São Paulo, Cortez, 2002.

VALENTE, Ivan. **Apresentação do Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** 15ª Ed. , SÃO PAULO: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** 15ª Ed. , S.P.: Papirus, 1995, p. 11-35.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias.** Maceió: Catavento; 4ª Ed., 2006.

_____, **Existe uma cultura alagoana?** Maceió: Edições Catavento, 2002.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão; TAVARES, Mª das Graças M. Educação Superior Pública em Alagoas – 10 anos pós-LDB: da predominância da ação profissionalizante ao alargamento das condições de produção e socialização do conhecimento. In: BITTAR, Marilice; OLIVEIRA, João F. de. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB.** Brasília: INEP, 2008. PP. 67-98.

_____. Educação Superior em Alagoas 1991-2004. In: RISTOFF, DILVO; GIOLOLLO, JAIME. **Educação Superior no Brasil 1991-2004.** Brasília: INEP, 2006B. PP. 21-81.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** 2ª Ed. Porto Alegre: Borkman, 2001.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO OFICIAL CONSULTADA

- ALAGOAS. Constituição Estadual.** Maceió: Assembléia Legislativa, 1989.
- _____. **Estatuto do Magistério Estadual de Primeiro e Segundo Graus.** Lei nº, 5.465/93. Maceió: Assembléia Legislativa, 1983.
- _____. **Decreto-Lei 36.586/95** – Incentiva a criação de Caixas Escolares da Rede estadual de Ensino. Maceió: Poder Executivo, 1995.
- _____. **Lei nº. 5.945/97** – Dispõe sobre a criação dos Conselhos Interativos das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino (CONSEPE). Maceió: Assembléia Legislativa. 1997.
- _____. **Lei nº 6.202/2000** – Dispõe sobre a estrutura da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Maceió: Assembléia Legislativa, 2000.
- _____. **Carta de Princípios da Educação.** Maceió: SEE/AL, 2000.
- _____. **Decreto Governamental nº 1.476/2003.** Institui o Programa de Escolarização dos Recursos Financeiros da Alimentação Escolar. Maceió: Poder Executivo, 2003.
- _____. **Plano Estadual de Educação – PEE, 2006 – 2015.** Lei nº 6.757/05. Maceió: Assembléia Legislativa, 2005.
- _____. **TRE. Perfil educacional do eleitorado de Alagoas.** Maceió, 2007.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1934).

<http://www.planalto.gov.br>

Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

<http://www.planalto.gov.br>

- _____. **Decreto nº 37.106/1955** – Cria a Comissão Nacional de Alimentação. Brasília: Poder Executivo, 1945.
- _____. **Decreto nº 37.106/1955** – Institui a Campanha de Merenda Escolar (CME). Brasília: Poder Executivo, 1955.
- _____. **Decreto nº 40.052/1956.** Altera a redução do art. 4.o do decreto nº 37.106/1955. Brasília: Poder Executivo, 1956.
- _____. **Decreto nº 39.007/1956** – Muda a nomenclatura de CME para Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME). Brasília Poder Executivo, 1956.
- _____. **Decreto nº 56.886/1965** – Altera o nome de CNME para a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Brasília: Poder Executivo, 1965.
- _____. **Decreto nº 72.034/1973** – Assume a totalidade dos custos da Política nacional de Alimentação e Nutrição. Brasília: Poder Executivo, 1973.
- _____. **Decreto /1979** – Muda a nomenclatura de CNAE para Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília: Poder Executivo, 1979.
- _____. Relatório - Parte A – **A Merenda Escolar no Congresso Nacional – Primeiras Observações e Trajetória Parlamentar:** do Populismo ao Regime Autoritário. Brasília: MEC/CNAE, 1981.
 - _____. Relatório - Parte B – **A participação internacional na Campanha: dos anos 40 aos anos 60.** Brasília: MEC/CNAE, 1981.
- _____. **Lei nº 7.091/1983** – Cria a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

- _____. **Lei Federal nº 8.666/1983** – Estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e município. Brasília: Congresso Nacional, 1993.
- _____. **Lei nº 8.913/1994** – Institui a descentralização dos recursos para execução do PNAE. Brasília: Congresso Nacional, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- _____. **Lei nº 9.649/1998** – Cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Brasília: Congresso Nacional 1988.
- _____. **Medida Provisória nº 1.784/1998**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Brasília, n.240, 15 de dez. 1998 Brasília: Poder Executivo, 1998.
- _____. **Medida Provisória nº 1979/2000** – Cria os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) para cada município e Estado brasileiro. Brasília: Poder Executivo 2000.
- _____. **Lei nº 10.172/2001** – Cria o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Congresso Nacional, 2001.
- _____. **Medida Provisória nº 2.178-36/2001** – Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília: Poder Executivo, 2001.
- _____. **Resolução /FNDE/CD nº 38/2004** – Estabelece critérios para execução do PNAE.
- _____. **Resolução /FNDE/CD nº 005/2006**. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE/ nº 38.
- _____. IBGE. **Síntese dos Índices Sociais brasileiros – 2004**. Rio de Janeiro: 2005.
- _____. IBGE/PNAD. **Situação de Nutrição da População Alagoana por mesorregião**. Rio de Janeiro: 2002.
- _____. IBGE/PNAD. **Economia informal urbana**. Rio de Janeiro: 2002.
- _____. IBGE/PNAD. **Ocupação da terra por número de propriedades**. Rio de Janeiro: 2005.
- _____. IBGE/PNAD. **População Alagoana**. Rio de Janeiro: 2006.
- _____. IBGE/PNAD. **Forma de ocupação econômica do território alagoano**. Rio de Janeiro, 2006.
- _____. IBGE/PNAD. **PIB de Alagoas por setor econômico**. Rio de Janeiro: 2006.
- _____. IBGE/PNAD. **Síntese de indicadores sociais brasileiros – 2005**. Rio de Janeiro: 2006.
- _____. IBGE/PNAD. **Perfil dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: 2006.
- _____. INEP/MEC. **Taxas de escolarização bruta e líquida do Brasil**. Brasília: 2004.
- _____. INEP/MEC. **Reprovação do ensino fundamental regular em Alagoas**. Brasília: 2004.
- _____. INEP/MEC. **Abandono no ensino fundamental regular em Alagoas**. Brasília: 2004.
- _____. INEP/MEC. **Defasagem idade/série no ensino fundamental regular em Alagoas**. Brasília, 2004.
- _____. INEP/MEC. **Evolução do ensino fundamental regular em Alagoas por dependência administrativa**. Brasília, 2004.
- _____. INEP/MEC. **Crescimento do Ensino fundamental**. Brasília, 2004.
- _____. MDS. Programas Sociais. <http://www.mds.gov.br>

IETS. Indicadores de desigualdade racial no Brasil. Rio de Janeiro, 2003.
_____. MPOG/IPEA. **Radar Social**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
_____. MPOG/IPEA/PNUD. **Atlas do desenvolvimento humano – Brasil/2003**.
Rio de Janeiro, 2004.
ONU. **Atividades do FISI para a Infância do Brasil**. FISI. Rio de Janeiro: 2006.
_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIOS PARA OS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APRESENTAÇÃO

Caro(a) estudante,

Eu, Laudirege Fernandes Lima, Professora, cursando mestrado em Educação Brasileira no CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL), solicito a sua colaboração no sentido de responder este questionário que tem como finalidade coletar dados para a pesquisa que estou desenvolvendo, com o título de: “ESCOLARIZAÇÃO DA MERENDA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ALAGOAS: UM DESAFIO À COMUNIDADE ESCOLAR PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA”. Esta tem como objetivo geral analisar o processo de gestão e a política de escolarização da merenda nas escolas públicas estaduais de Alagoas.

Desta forma, a sua participação é de fundamental importância, pois sinalizará respostas ao objetivo proposto acima. Para tanto, quero desde já agradecer a sua valiosa contribuição, ao tempo em que garantimos que as informações aqui repassadas terão sigilo absoluto da fonte.

Atenciosamente,

Laudirege Fernandes Lima

Circule a/s letra/s de cada questão que você escolher:

1) - Qual a sua idade?

- a) 10-11 anos.
- b) 12-13 anos.
- c) 14-15 anos.
- d) 15- 16 anos.
- e) Mais de 16 anos.

2) - Em que série você estuda?

- a) 4^a série
- b) 5^a série
- c) 6^a série
- d) 7^a Série
- e) 8^a Série

3) - Quantos irmãos você tem?

- a) Nenhum.
- b) Um.
- c) Dois.
- d) Três.
- e) Quatro ou mais.

4) - Como você se considera?

- a) Branco (a)
- b) Negro (a)
- c) Pardo (a)
- d) Mulato (a)
- e) Indígena ou de origem indígena.

5) - Como você caracteriza a sua família?

- a) muito pobre
- b) pobre
- c) remediada
- d) de classe média
- e) rica

6) - Quantas pessoas moram com você?

- a) nenhuma
- b) Uma ou duas
- c) Três ou quatro
- d) Cinco ou seis
- e) Mais do que seis.

7) - A sua família participa de algum programa social?

- a) PETI
- b) BOLSA - ESCOLA
- c) BOLSA - FAMÍLIA
- d) PROGRAMA DO LEITE
- e) APOSENTADORIA (INSS)

8) - Quantos membros da sua família tem trabalho remunerado?

- a) Nenhum.
- b) 01 pessoa.
- c) 02 pessoas.
- d) 03 pessoas.
- e) mais de 3 pessoas

9) - Somando todos os ganhos, qual a renda mensal (média) das pessoas que moram na sua casa?

- a) Menos de 01 salário mínimo.
- b) 01 salário mínimo.
- c) 02 salários mínimos
- d) 03 salários mínimos
- e) Mais de 03 salários mínimos.

10) - Qual a profissão do seu pai ? _____

11) - Qual a profissão da sua mãe ? _____

12) - Se seu pai estudou, ele:

- a) Frequentou uma escola quando criança
- b) Aprendeu em casa com alguém da família
- c) Estudou depois de grande
- d) Estudou numa escola publica até concluir seus estudos
- e) Estudou numa escola particular até concluir seus estudos

13) - Se sua mãe estudou, ela:

- a) Frequentou uma escola quando criança
- b) Aprendeu em casa com alguém da família
- c) Estudou depois de grande
- d) Estudou numa escola publica até concluir seus estudos
- e) Estudou numa escola particular até concluir seus estudos

14) - Que refeições você faz ao dia em casa? (você pode marcar mais que uma opção)

- a) Café da Manhã
- b) Almoço
- c) Jantar
- d) Lanche
- e) Nenhuma

15) - Há merenda na sua escola?

- a) sim
- b) não
- c) às vezes
- d) raramente

16) - Você percebeu alguma mudança no cardápio da merenda servido na sua escola nos dois últimos anos?

- a) sim
- b) não

17) Se houve mudança no cardápio nos dois últimos anos, ela foi
(a) para melhor
(b) para pior

18) - A merenda é servida diariamente?
a) sim
b) não

19) - A merenda servida é suficiente para todos os estudantes?
a) sim
b) não

20) - O que você acha da merenda servida na sua escola?
a) péssima
b) ruim
c) regular
d) boa
e) ótima

21) - Se você costuma repetir a merenda, quantas vezes repete?
a) 1 vez
b) 2 vezes
c) mais de 2 vezes

22) - Em relação ao atendimento, a merendeira é:
a) muito atenciosa
b) atenciosa
c) pouco atenciosa
d) grosseira

23) - Os professores de sua escola merendam junto com vocês?
a) sim
b) não

24) - O (a) diretor (a) da sua escola acompanha a distribuição da merenda?
a) Nunca
b) raramente
c) às vezes
d) sempre
e) diariamente

25) - Há refeitório na sua escola?
a) sim
b) não

26) - Se não há refeitório na escola, você come sua merenda:
a) na sala de aula
b) no pátio da escola

27) - Você se alimenta melhor:
a) quando vem à escola
b) quando não está na escola

28) - Você considera a cozinha da sua escola:

- a) muito limpa
- b) limpa
- c) nem sempre limpa
- d) suja

29) - Que tipo de alimentação você prefere quando está na escola?

- a) Merenda
- b) Lanches da Cantina (pipoca, chiclete, coxinha, pastel, etc...)

30) - Que importância a merenda servida na sua escola tem para você?

- a) nenhuma
- b) muito pouca
- c) mais ou menos
- d) bastante
- e) extrema

31) - Se não fosse servida a merenda escolar, como seria para você?

- a) faria muita falta
- b) faria falta
- c) faria um pouco de falta
- d) não faria falta alguma

32) - Quem você acha que é responsável pelos recursos para comprar a merenda que chega à sua escola?

- a) Governo Federal
- b) Governo Estadual
- c) Prefeitura
- d) Não sei

33) - Quanto tempo você estuda nesta escola?

- a) A menos de 1 ano
- b) 1 ano
- c) 2 anos
- d) 3 anos
- e) 4 anos
- f) Mais de 4 anos

34) - Se você veio de outra escola, como você considerava a escola de onde você veio?

- a) Ruim
- b) Regular
- c) Boa
- d) Ótima

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE SEGURANÇA ALIMENTAR

	QUESTÕES	SIM	NÃO
1	Aconteceu alguma vez de a senhora ficar preocupada que a comida de sua casa fosse acabar antes que chegasse a outra cesta básica ou que alguém da casa tivesse dinheiro para comprar comida?		
2	Aconteceu de a comida de sua casa acabar antes do final do mês?		
3	Aconteceu de a senhora ficar sem recursos para ter uma comida boa em casa?		
4	Aconteceu de a senhora ter que se arranjar com apenas alguns alimentos para comer porque não tinha recursos?		
5	Aconteceu de a senhora não poder dar às crianças uma comida boa porque a cesta havia acabado e não havia dinheiro para comprar?		
6	Aconteceu de as crianças comerem menos comida porque não tinha comida suficiente em casa?		
7	Aconteceu de algum adulto da casa ou a senhora deixar de comer (de manhã, no almoço ou no jantar) porque não tinha comida suficiente em casa?		
8	Aconteceu de a senhora comer menos do que devia porque tinha pouca comida em casa?		
9	Aconteceu de a senhora sentir fome e não ter nada para comer em casa?		
10	A senhora perdeu peso (emagreceu) porque ficou sem ter o que comer em casa?		
11	Aconteceu de a senhora ou algum adulto da casa ficar o dia inteiro sem comer ou comer só uma vez no dia porque não tinha comida em casa?		
12	Aconteceu de a senhora ter que servir menos comida para as crianças porque tinha pouca comida?		
13	Aconteceu de as crianças deixarem de comer (de manhã, no almoço ou no jantar) porque não tinha comida suficiente em casa?		
14	Aconteceu de as crianças ficarem com fome e não comerem porque não tinha comida em casa?		
15	Aconteceu de as crianças ficarem o dia inteiro sem comer porque não tinha comida em casa?		

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO - PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

1	Aconteceu alguma vez de a senhora ir à escola verificar pessoalmente a qualidade da alimentação servida?
2	Aconteceu de alguma vez a senhora ouvir falar em alguma irregularidade relacionada com a alimentação escolar servida na escola do seu/ua filho/a?
3	Se já ouviu falar ou se teve conhecimento, tomou alguma providência?
4	Se tomou providências, obteve resultado?
5	A senhora já ouviu falar do Conselho de Alimentação Escolar?
6	A senhora acha que o governo tem obrigação de fornecer a alimentação escolar?
7	A senhora participa de algum Programa Social do Governo, tipo “Bolsa Família”?
8	A senhora costuma matricular regularmente todos os seus filhos em idade escolar?
9	A senhora costuma acompanhar a frequência escolar dos seus filhos?
10	A senhora costuma atender aos convites da escola para participar de suas atividades, tipo reuniões de pais, palestras, festividades, conselho escolar, eleições?
11	O/a seu filho/a ou alguém que a senhora conhece já adoeceu depois de comer a alimentação escolar?

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO ÀS MERENDEIRAS

Circule a/s alínea/s de cada questão que você escolher:

1)Qual sua idade?

- a) Entre 20-25 anos
- b) Entre 30-40 anos
- c) Entre 40-50 anos
- d) + de 50 anos

2)Seu Estado Civil é:

- a) Solteira
- b) Casada
- c) Desquitada/divorciada/separada
- d) Viúva

3)Até que série você estudou?

- a) nunca fui à escola
- b) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série
- c) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série
- d) Ensino médio
- e) Ensino superior

4)Você se Considera:

- a) branca
- b) negra
- c) parda
- d) mulata
- e) indígena ou de origem indígena

5) Você recebeu formação específica para lidar com manuseio e preparo dos alimentos?

- a) Sim
- b) Não

6) Em caso afirmativo, quantas vezes?

- a) Apenas uma vez
- b) Duas vezes
- c) Mais de três vezes

7) Para você, FOME é:

- a) Ausência de alimentação diária
- b) Ausência de apenas uma das refeições
- c) Alimentação insuficiente
- d) Alimentação de má qualidade

8) Como você considera o seu espaço específico de trabalho na escola (cozinha, refeitório, utensílios, etc.)?

- a) Adequado
- b) Muito adequado
- c) Pouco adequado
- d) Sem condições de trabalho

9) Existe manutenção periódica dos equipamentos existentes e necessários ao seu trabalho diário na escola?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes
- d) Raramente

10) Você acha suficiente a quantidade de merenda servida diariamente ao estudante?

- a) Sim
- b) Não

11) Acha necessário o aluno repetir a porção de merenda diária?

- a) Sim
- b) Não

12) Para você a merenda deveria ser oferecida aos estudantes

- a) uma única vez durante a jornada escolar
- b) mais de uma vez durante a jornada escolar

13) Acha justo o aluno do Ensino Médio não ter direito à merenda diária?

- a) Sim
- b) Não

14) Para você, com a escolarização a merenda:

- a) Melhorou
- b) Piorou
- c) Ficou igual

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO ÀS DIRIGENTES DA ESCOLA

Circule a/s alínea/s de cada questão que você vier a escolher:

1-Qual a sua idade?

- a) 20 – 30 anos
- b) 30 – 40 anos
- c) 40 – 50 anos
- d) + de 50 anos

2-Como você se considera?

- a) Branco (a)
- b) Negro (a)
- c) Pardo (a)
- d) Mulato (a)
- e) Indígena ou de origem Indígena

3-Se seu pai estudou, ele:

- a) Fez até a 4ª série
- b) Concluiu o Ensino Fundamental
- c) Concluiu o Ensino Médio
- d) Concluiu o Ensino Superior

4-A gestão democrática implica (pode assinalar + de uma alternativa) :

- a) maior responsabilidade
- b) transparência das ações
- c) participação de toda a Comunidade Escolar
- d) descentralização das ações
- e) prestação de Contas Constante à Comunidade Escolar
- f) em Gestão Compartilhada

5-Dentre os espaços abaixo, enumere aquele que você considera de maior importância:

- () – Instalações Administrativas
- () - Salas de Aula
- () - Espaço de Recreação
- () - Espaço de Alimentação
- () - Todos estão no mesmo nível.

6-Como você vê a participação do Conselho Escolar na Gestão da Merenda descentralizada?

- a) Não há necessidade de participação
- b) Entram no momento de deliberar apenas sobre o ato de aquisição
- c) Devem acompanhar a prestação de Contas
- d) Devem avaliar apenas no final do processo
- e) Precisam participar de todas as etapas do processo.

7-Como você vê o trabalho da nutricionista?

- a) Necessário
- b) Desnecessário
- c) Indispensável

8- Quanto ao desempenho das nutricionistas, você considera

- a) Ineficiente
- b) Regular
- c) Bom
- d) Indiferente

9- Como você vê a questão do professor se servir da merenda?

- a) Normal
- b) Forma de incentivar os alunos a comerem também
- c) Ilegal
- d) Imoral
- e) Como um ato que dá credibilidade ao processo

10- Quanto à importância da Merenda, o que predomina na escola são os estudantes que:

- a) Podem passar sem merenda
- b) Independem de que ela seja ofertada ou não
- c) Têm na merenda um elemento importante para sua aprendizagem
- d) Sem a merenda tenderão a se evadir ou a faltar às aulas

11- Qual a sua maior dificuldade na gestão da merenda descentralizada?

- a) A aquisição
- b) Gestão do cardápio
- c) Controle
- d) Prestação de contas

12- O que você mudaria na forma da gestão da merenda:

- a) O cardápio
- b) A forma de aquisição
- c) A prestação de contas

13- Quem faz a prestação de contas da merenda é:

- a) você mesmo (a)
- b) tesoureiro (a)
- c) a (o) secretária (o) Escolar
- d) outro membro do Conselho

14- O cardápio é obedecido rigorosamente:

- a) Sim
- b) Não

15- Se o cardápio não é seguido, a razão principal é:

- a) a aceitação dos usuários
- b) o custo dos gêneros previstos no cardápio
- c) o tempo necessário para o preparo.

16- Quem faz o controle de estoque:

- a) você
- b) a merendeira do turno
- c) o / a diretor (a) – adjunto (a)
- d) outra pessoa designada por você

17- Há merendeiras suficientes na sua escola?

- a) Sim

b) Não

18-As Merendeiras existentes participaram de formação continuada?

- a) Sim
- b) Não

19-Caso tenha participado, foi:

- a) Apenas uma vez
- b) Duas vezes
- c) + de duas vezes

20-A merenda comprada para o período pré – determinado:

- a) É Suficiente
- b) É Insuficiente

21-O que você acha do valor per capita para aquisição da merenda?

- a) Suficiente
- b) Insuficiente

22-Acha que seria necessário o governo Estadual complementar o valor per capita?

- a) Sim
- c) Não

23-Quanto ao aspecto físico, na sua escola:

- a) Está tudo muito bom
- b) Há necessidade de Reforma Urgente

24-Há despensa na sua escola?

- a) Sim
- b) Não

25-Há freezer?

- a) Sim
- b) Não

26-Há geladeira?

- a) Sim
- b) Não

27-Há cisterna / caixa d'água?

- a) Sim
- b) Não

28-A cisterna / caixa d'água é limpa regularmente?

- a) Sim
- b) Não

29-O processo de Gestão da Merenda escolarizada:

- a) é complexo
- b) é simples
- c) é trabalhoso

30-Se as decisões maiores dependessem de você:

- a) voltaria para a Gestão Centralizada da merenda (processo gerido pela SEE)
- b) permaneceria com a gestão descentralizada da merenda.

31-Você observa melhora na qualidade da merenda pós-descentralização?

- a) Sim
- b) Não

32-Há manutenção periódica dos equipamentos existentes e necessários à conservação e elaboração da merenda?

- a) Sim
- b) Não

33-Acha justo o aluno do Ensino Médio não ter direito à merenda diária?

- a. Sim
- b.Não

34-Como você resolve o problema dos alunos do EM?

- a) Deixa-os sem merenda, distribuindo apenas para os alunos do Ensino Fundamental
- b) Deixa todos merendarem, independente do nível de ensino

35-Os alunos fazem comentários acerca da merenda descentralizada:

- a) de forma negativa
- b) de forma positiva
- c) não acompanham a questão e, por isso, não opinam

36-Como os pais se posicionam sobre a merenda descentralizada?

- a) consideram essa forma melhor que a anterior
- b) acham que a merenda centralizada era melhor
- c) não comentam porque desconhecem a mudança

ANEXO 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES DA ESCOLA

1. GARANTIA DO FORNECIMENTO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DE QUALIDADE E NA QUANTIDADE NECESSÁRIA.
2. ACOMPANHAMENTO DIÁRIO DA HIGIENE NAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA, ESPECIFICAMENTE NO SETOR ONDE É PREPARADA E GUARDADA A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR.
3. PRESENÇA DO CAE NA ESCOLA.
4. O QUE PENSA DO TRABALHO DO CAE.
5. ACOMPANHAMENTO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DAS MERENDEIRAS DA ESCOLA.
6. RECEPÇÃO DE VISITA DA ANVISA NA ESCOLA.
7. COMO SE ARTICULA COM A SEEE PARA A GARANTIA DOS RECURSOS (HUMANOS, FINANCEIROS, INFRA-ESTRUTURA) NECESSÁRIOS À EXEQÜIBILIDADE DA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO.
8. OS RECURSOS PARA AQUISIÇÃO DOS GÊNEROS ALIMENTÍCIOS E SUA CHEGADA REGULAR À ESCOLA.
9. SOBRE ORIENTAÇÕES E/OU CAPACITAÇÕES DO FNDE PNAE OU DA SEEE ACERCA DA POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, INCLUINDO A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS;

ANEXO 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM MERENDEIRAS

1. CUMPRIMENTO DO CARDÁPIO ELABORADO PELAS NUTRICIONISTAS DA SEEE.
3. QUANTO AO PORCIONAMENTO DAS PREPARAÇÕES, COMO COSTUMA CUMPRIR O QUE FOI ORIENTADO PELAS NUTRICIONISTAS DA SEEE.
4. USO DO UNIFORME DURANTE O PREPARO DAS REFEIÇÕES DIÁRIAS DOS ESTUDANTES.
5. HIGIENIZAÇÃO DIÁRIA DA DESPENSA E DA COZINHA.
6. CONTROLE DE ESTOQUE, INCLUSIVE ETIQUETANDO COM A DATA DE VALIDADE DOS GÊNEROS ALIMENTÍCIOS.
7. COSTUME DE VERIFICAR A ACEITAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO PELOS ESTUDANTES.
8. INFORMAÇÃO À DIRETORA DA ACEITAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SERVIDA PELOS ESTUDANTES.
9. SOBRE RECEPÇÃO E USO DE LUVAS, TOUCAS E UNIFORMES.
10. QUANTO AO QUEACHA DO UNIFORME – ADEQUAÇÃO E DISPOSIÇÃO DE USÁ-LO.
11. CONVOCAÇÃO PELA ESCOLA PARA FAZER ALGUM EXAME MÉDICO, TIPO UM CHECK-UP.
12. O QUE ACHA – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA PARA OS ESTUDANTES - DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR.
13. O QUE SABE E O QUE ACHA SOBRE CONSELHO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E O CONSELHO DA ESCOLA.

ANEXO 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES(AS)

1-TEMPO DE MAGISTÉRIO.

2-TEMPO QUE LECIONA NA ESCOLA.

3-FORMA DE ACESSO AO QUADRO DE FUNCIONÁRIO PÚBLICO.

4-FORMAÇÃO / FORMAÇÃO ESPECÍFICA.

5-DISCIPLINAS LECIONADAS.

6-SÉRIES LECIONADAS.

7-O QUE ACHA SOBRE A GESTÃO DA MERENDA NOS ÚLTIMOS 4-5 ANOS NA ESCOLA.

8-OPINIÃO (PESSOAL) SOBRE O PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO / ESCOLARIZAÇÃO DA MERENDA.

9-ACOMPANHAMENTO DOS SEUS ALUNOS NO MOMENTO DA DISTRIBUIÇÃO DA MERENDA.

10-COSTUME DE MERENDAR JUNTAMENTE AOS SEUS ALUNOS.

11-IMPORTÂNCIA DA MERENDA NA ESCOLA.