



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
CAMPUS JORGE AMADO – ITABUNA

**O PAPEL DAS MERENDEIRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ITABUNA-BA:
ALIMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES RACIAIS, DE GÊNERO E CLASSE SOCIAL**

Cristina Jesus dos Santos

Itabuna – BA

2022

Cristina Jesus dos Santos

**O PAPEL DAS MERENDEIRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ITABUNA-BA:
ALIMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES RACIAIS, DE GÊNERO E CLASSE SOCIAL**

Memorial descritivo e Produto Educacional apresentados à Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Jorge Amado, como pré-requisito do Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB) para obtenção do título de Mestra.

Orientador: Profº Drº Rafael Petry Trapp

Itabuna – BA

2022

**O PAPEL DAS MERENDEIRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ITABUNA-BA:
ALIMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES RACIAIS, DE GÊNERO E CLASSE SOCIAL**

Cristina Jesus dos Santos

Data da defesa: 22/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Rafael Petry Trapp

Profº Drº Rafael Petry Trapp
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Orientador



Profª Drª Lúcia de Fatima Oliveira de Jesus
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Examinadora Interna



Profª Drª Jasilaine Andrade Passos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinadora Externa

Taís de Sant'Anna Machado

Drª Taís de Sant'anna Machado
Universidade de Brasília (UNB)
Examinadora Externa

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S237p Santos, Cristina Jesus dos, 1991-

O papel das merendeiras na educação escolar em Itabuna-BA :
alimentação, implicações raciais, de gênero e classe social / Cristina Jesus
dos Santos. – Itabuna: UFSB, 2022. -
92f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia,
Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências,
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2022.
Orientador: Dr. Rafael Petry Trapp.

1. Funcionários de escolas – Aspectos sociais – Itabuna (BA). 2.
Merenda escolar – Aspectos sociais. 3. Programa Nacional de Alimentação
Escolar (Brasil). I. Título.

CDD – 371.201

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às merendeiras que me nutriram de alimento para o corpo, mas também de afeto, curiosidade e conhecimento. Espero que um dia deixemos de ser “a carne mais barata do mercado”.

AGRADECIMENTOS

Concluir um mestrado em meio à pandemia do Covid-19, significa dizer, no caso do Brasil, que temos uma pesquisa atravessada por dois inimigos: um biológico (o vírus, que ainda está sendo investigado para melhor ser combatido), e outro político (um governante negacionista e inconsequente, para dizer o mínimo), ambos causando danos desastrosos e difíceis de reparar. Digo isto, para localizar minha escrita e justificar as mudanças de rumo da investigação proposta inicialmente, uma vez que sem alunos na escola, a merendeira é afetada e sua função obsoleta.

Por causa disso, também, fui remanejada para a função de secretária na Rede Municipal de Ensino de Itabuna-BA, enquanto o contexto educacional ainda tenta se reajustar à nova realidade, e com a pesquisa não poderia ser diferente, afinal a vida precisa seguir apesar dos ausentes e das mudanças causadas pela pandemia. Mesmo assim, ainda temos motivos para agradecer e se faz necessário. Quero deixar aqui um registro de agradecimento a todas as pessoas e organizações que possibilitaram o início e término deste mestrado:

À Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado (Itabuna), por se concretizar como um espaço de educação pública e de qualidade;

Ao Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia, campus Jorge Amado, Itabuna – PPGER/UFSB, representado pelo corpo docente, por sustentar uma proposta de programa que viabiliza e estimula pesquisas tão importantes e diversas;

Ao meu orientador, professor Drº Rafael Petry Trapp, por ter acolhido meu projeto desde o início, pelo apoio, atenção e confiança, indispensáveis para a realização desta pesquisa; Aos meus pais, irmãos/os e tias e tios, pela torcida, afeto e incentivo mesmo à distância; À Raimunda Santana, Deise Silva, Keila Silva, Geraldo Lobato, Dirce Silva e Jaime José, por serem uma extensão da minha família, pelos cuidados e pela presença em minha vida; Aos meus colegas de turma, pelos debates construtivos, amizades, caronas e redes de apoio e de afeto, especialmente: Luan Menezes, Débora Bastos, Alessandra Adão, Edivanda da Silva, Aline Madalena, Joseane Santana, Ícaro Berbet, Gislany Costa, Liliane Viana e Carol Castro; À Raquel Prudente pelo cuidado e atenção com minha saúde mental; À equipe do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATEHD), pelo apoio e acolhida; À Jacqueline Damasceno, Andreza Dourado, Luciana Tassis e Naiane Andrade, pela amizade.

RESUMO

A presente pesquisa propõe discutir sobre o trabalho das merendeiras na Rede Municipal de Ensino de Itabuna-BA, em diálogo com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e seus limites para uma participação mais ampla e efetiva das mesmas, no âmbito da educação no ambiente escolar, bem como as implicações raciais oriundas do contexto histórico de formação social do Brasil. A pesquisa tem como um dos objetivos promover um olhar crítico sobre a alimentação escolar, possibilitando outras perspectivas sobre a atuação das merendeiras. A partir da problematização das questões de raça, classe e gênero, que atravessam a vida e o cotidiano destas profissionais, foi construído um Caderno de Escrevivências sobre o trabalho das merendeiras, como produto educativo, onde exponho experiências que vivi durante o período em que atuei como merendeira (2016-2020), e apresentamos propostas de intervenção para formação das mesmas. Para o produto, foi utilizado o método Escrevivência, elaborado pela escritora e intelectual mineira Conceição Evaristo, que consiste em um tipo de narrativa construída e protagonizada por mulheres negras periféricas que falam de si, ao mesmo tempo em que abarcam a realidade de muitas outras, com o objetivo de tirar da invisibilidade uma realidade silenciada, fissurando a narrativa da história única criada pelo processo de colonização racista.

Palavras-chaves: PNAE; Alimentação escolar; Merendeiras; Escrevivências.

ABSTRACT

The present research discuss the work of the “merendeiras” (school lunch servers) in the municipal educational bureau of Itabuna-BA, in dialogue with the Brazilian National School Feeding Program (PNAE) and its limits for a broader and more effective participation in the scope of education in school’s environment, as well as the racial implications arising from the historical context of social formation in Brazil. One of the goals of the research is to promote a critical look at school feeding, enabling other perspectives on the work of school lunch ladies. From a critical perspective of race, class and gender, which cross the life and daily life of these professionals, a “Caderno de Escrevivências” (Writing Notebook) was built on the work of the lunch ladies as an educational product, where I expose experiences lived during the period in which I worked as a lunch server (2016-2020). We also present intervention proposals for their professional training. For the product, the *Escrevivência* method was used, developed by the writer and intellectual from Minas Gerais Conceição Evaristo, which consists of a type of narrative constructed and carried out by peripheral Black women who talk about themselves, while embracing the reality of many others, with the aim of removing a silenced reality from invisibility, cracking the narrative of the unique History created by the racist colonization process.

Keywords: PNAE; School Feeding; School Lunch Servers; Escrevivências.

LISTA DE SIGLAS

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CECANEs – Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar

CFN – Conselho Federal de Nutrição

CNA – Comissão Nacional de Alimentação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada

EAN – Educação Alimentar e Nutricional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

SAN – Segurança Alimentar e Nutricional

SAPS – Serviço de Alimentação da Previdência Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
MEMORIAL REFLEXIVO	11
CAPÍTULO I.....	17
A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL	17
1.1 – Histórico de implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar	17
1.2 – O PNAE e o contexto sócio-histórico brasileiro	20
1.3 – O PNAE e a formação das merendeiras	24
CAPÍTULO II.....	32
OLHARES OUTROS PARA O TRABALHO DAS MERENDEIRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	32
2.1 – Implicações educacionais do colonialismo e do racismo	32
2.2 – Contribuições para pensar uma educação antirracista.....	37
CAPÍTULO III	40
AS MERENDEIRAS EM SEU FAZER: CAMINHANDO NA INVISIBILIDADE	40
3.1 - Somos todas serviços gerais.....	40
3.2 – Metodologia: uma dose de Escrivivência para retratar e refletir sobre o silenciamento das merendeiras	47
CAPÍTULO IV	52
Produto educacional: Caderno de Escrivivências.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das referências na questão alimentar de escolares no Brasil. Para garantir o bom funcionamento do Programa, são ofertados, frequentemente, às merendeiras da Rede de Ensino Municipal de Itabuna-BA, cursos de formação continuada. Contudo, estas formações não correspondem às demandas vivenciadas cotidianamente pela categoria, excluindo, por exemplo, discussões que abordam a relação das mesmas com o alimento e com os estudantes, assim como se ignora o contexto sócio-histórico formador do país, que implica em consequências sociais e subjetivas para estas profissionais, no que se refere sobretudo às questões de raça e gênero.

Em uma investigação bibliográfica-documental, o trabalho objetiva: discutir a agência das merendeiras na escola, sua relação com o alimento e com a comunidade escolar; problematizar a função e formação das merendeiras no âmbito do PNAE; promover um olhar crítico sobre a alimentação escolar, possibilitando olhares outros a partir da atuação das merendeiras; elaborar um Caderno de Escrevivências sobre o trabalho das merendeiras em Itabuna como Produto Educacional, para construir/colaborar com uma educação antirracista.

Sendo assim, este trabalho se insere no conjunto de pesquisas que vislumbram outra agência para pessoas negras no contexto escolar, a fim de subsidiar ações que promovam uma justiça epistêmica, por meio de uma educação antirracista. Isto é imprescindível em um país colonizado e racista como o Brasil, que ainda hoje tenta anular em todos os aspectos parte significativa da população que integra o país.

Esta dissertação possui o título “O papel das merendeiras na educação escolar em Itabuna-BA: alimentação e implicações raciais” e se constitui de três partes. Na parte I, é apresentado o memorial reflexivo, no qual eu retrato minha trajetória de vida, de modo parcial, em diálogo com o tema de interesse desta pesquisa, aliando formação acadêmica e profissional, com o objetivo de expor ao leitor a motivação para a realização deste trabalho. A parte II está organizada em três capítulos, onde é realizada uma discussão teórica com a finalidade de aprofundar no tema e desenvolver o embasamento necessário para a construção e entendimento do Produto Educacional. A parte III é composta pelo Produto Educacional, o Caderno de Escrevivências sobre o trabalho das merendeiras em Itabuna-BA, que está dividido em duas partes e compõe o capítulo IV deste Memorial descritivo.

MEMORIAL REFLEXIVO

A matriz colonial do Brasil criou e aprofundou desigualdades sócio raciais que estão expressas em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação – que poderia ser diferente por seu caráter emancipador, mas não é. Neste caso, quando falamos em educação é comum pensarmos imediatamente em escola, fazendo associação à educação formal. Contudo, é possível afirmar que, mesmo no espaço da escola acontecem processos educativos/formativos que não estão inscritos na educação formal, por exemplo, as experiências e hábitos alimentares construídos a partir da alimentação escolar, assim como as aprendizagens decorrentes da relação entre os alunos e os agentes da educação na escola, ou seja, os profissionais que trabalham no espaço escolar, como serventes, merendeiras e porteiros.

Há mais de 3 anos atuando como merendeira na rede pública de ensino do município de Itabuna, considero necessário refletir sobre a alimentação como ato educativo e interativo, indispensável ao desenvolvimento humano, além de rever a importância da profissional que prepara este alimento: a merendeira. Escrever este trabalho sobre alimentação escolar e a contribuição das merendeiras no contexto da escola está intrinsecamente relacionado à minha trajetória, não só porque sou merendeira, mas também porque estudei a vida toda em escolas públicas. Sendo assim, ao seu modo, a alimentação escolar sempre esteve em minha realidade.

Dito isto, vale frisar que esta pesquisa é motivada por razões pessoais, sociais e científicas, inseparavelmente. Pessoais, porque sendo eu uma merendeira, considero importante discutir sobre as nuances do fazer de minha rotina profissional, e ao mesmo tempo refletir a cerca desta profissão que fez e faz significativa diferença em minha vida por diferentes motivos, conforme veremos mais adiante; Social, porque a merendeira é uma profissional que só existe em escola pública, e por isso atende a um público específico: crianças e adolescentes em sua maioria pobres e negros, contemplados por uma política pública de alimentação. Logo, esta investigação dialogará com a realidade de um grupo socialmente delimitado. Este trabalho também é motivado por razões científicas, pois a realidade social em que a educação pública está inserida atualmente, pode ser explicada e entendida à luz de várias ciências: História, Antropologia, Filosofia, Nutrição dialogando entre si, como faremos aqui.

A inquietação para iniciar esta pesquisa surgiu a partir da minha inserção no quadro de funcionários de apoio da Escola Municipal Esperança, no bairro Santo Antônio, na cidade de

Itabuna, em julho de 2016. Daquele momento em diante passei a vivenciar o dia a dia de uma profissão que eu já admirava desde a infância. Quando criança, estudei até meus 10 anos na zona rural, no município de Nova Ibiá-BA, local onde morei até meus 12 anos de idade. A escola era pequena, composta por apenas 2 salas de aula e uma terceira sala improvisada no pátio. Além destas salas, existia ainda uma pequena cozinha, uma secretaria que servia de sala de professores, ao lado de um minúsculo almoxarifado. Dos dois lados da escola existia uma área coberta onde estavam localizados dois banheiros, e onde brincávamos exclusivamente quando estava chovendo, porque em dias de sol usávamos o terreno esverdeado do entorno da escola.



Escola Municipal Manoel Barreto Leão, localizada na Fazenda São Rafael, município de Nova Ibiá-BA. Foto de dezembro de 2018. Fonte: Google Maps.

Lembro que o quadro de funcionários era composto por duas merendeiras e duas ou três professoras em cada turno, sendo que a função de direção, coordenação e secretaria eram acumuladas entre elas. Recordo que tínhamos a figura das merendeiras como autoridade não só no ambiente da escola, mas também naquela comunidade em que vivíamos. Eram mulheres de meia idade, bem sérias com os alunos, e ao mesmo tempo muito atentas. Recordo-me bem que suas habilidades estavam longe de se restringir ao ambiente da cozinha, uma vez que elas

desenvolviam múltiplas tarefas, como a função de zeladora. Além disso, eram parceiras das professoras nas atividades da escola, vi muitas vezes serem chamadas na sala de aula para repreender algum aluno, porque o conhecia há mais tempo do que a professora.

Quando eu estava no último ano naquela escola, meus pais se mudaram para uma fazenda que ficava um pouco distante dali, contudo, eu precisava continuar estudando na mesma escola porque na outra fazenda não tinha escola com a minha série. Então eu saía de casa muito cedo para chegar na escola no horário, porém nem sempre dava tempo de tomar café ou comer alguma coisa antes de sair. Um dia, eu realmente não havia comido nada antes de ir para a escola e quando cheguei lá a professora passou uma atividade para a gente recortar revista e fazer colagem. Como eu estava me sentindo fraca, aproveitei para deitar num sofá que tinha na secretaria. Uma das merendeiras passou pela janela e me viu deitada e perguntou se eu estava bem, respondi que estava me sentindo tonta, ela me perguntou se eu tinha tomado café, eu disse que não. Ela me levou para a casa dela, que ficava ao lado da escola e meu deu um prato de comida. Em minha memória aquele foi o prato mais diversificado que eu posso ter lembrança, acho que ela colocou tudo um pouco do que tinha na geladeira. Comi, agradei e depois eu voltei para a escola. Em casa, contei para minha mãe o ocorrido, me lembro dela dizer alguma coisa sobre não querer que a gente fosse estudar na cidade, porque provavelmente não seríamos tratados como éramos ali.



Formatura da 4ª série, na Escola Municipal Manoel Barreto Leão, em 2002.

Fonte: Arquivo pessoal

Quando fiz o concurso para auxiliar de infraestrutura estava no último semestre do curso de Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), estava envolvida com as burocracias do fim da graduação, com produção do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), além disso, tinha receio de fazer a prova para professora, ser chamada e não estar com o diploma em mãos, mas também ficava insegura em relação ao meu futuro depois da graduação sem a bolsa de assistência estudantil que eu tinha na UESC. Eu precisava garantir que teria um emprego ao final do curso, afinal de contas agora eu estava morando em Itabuna, distante da minha família e precisava me manter. Passei no concurso e fui convocada para tomar posse alguns meses após a prova. Na secretaria municipal de educação (SME), a responsável pelos encaminhamentos me disse que só tinha vaga para zelador e merendeira. Eu respondi que não sabia cozinhar, e ela perguntou: “Você sabe fazer um feijão, cozinhar um arroz?”, respondi que sim, ao que ela argumentou “então pronto, isso é suficiente, não precisa saber cozinhar não, vou mandar você pra uma escola que esteja precisando de auxiliar de merendeira”. Fiquei mais tranquila. Ela concluiu “você vai ajudar na cozinha, lavar os pratos, cortar cebola. Não se preocupe, você não vai ficar sozinha, porque lá já tem uma merendeira”. Eu acreditei. E com a memória das merendeiras da minha infância, entrei na cozinha da escola em Itabuna, sem ter ideia do que iria acontecer, pois àquela altura eu já sabia mesmo que as escolas da cidade eram bem diferentes das escolas da roça.

No meu primeiro dia de trabalho, a diretora da escola me apresentou as instalações da unidade, a despensa, a cozinha e à minha colega de trabalho. Explicou-me alguns procedimentos que eu deveria fazer todos os dias: contar a quantidade de alunos em cada sala, para saber a quantidade de refeição a ser preparada e escrever numa tabela fixada na parede da cozinha; anotar a quantidade de alimentos retirada da despensa; e antes de encerrar o expediente eu deveria organizar em um caderno específico todos os dados do dia: data, quantidade de alunos, alimento preparado e quantidade de ingredientes utilizados. Depois da explicação eu estava ciente do trabalho técnico que deveria executar.

Com o passar do tempo, fui ganhando algumas marcas de queimaduras leves nos braços e nas mãos - demorei um pouco para me acostumar com o tamanho das panelas e utensílios da cozinha, que eram bem maiores dos que utilizamos em casa. Mas, entendi rápido que meu trabalho não era exatamente o que a moça da SME tinha me falado, tampouco se aproximava do que a diretora tinha me explicado no primeiro dia. Logo em seguida, chegaram os convites para participar de formação com outras merendeiras da rede municipal. Estes

momentos de formação continuada também não contemplavam a realidade em que vivem as merendeiras, apesar das profissionais envolvidas seguirem as normas diretivas orientadas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Diante disso, o incômodo com minha nova realidade profissional foi aumentando ao longo dos anos, de modo que se tornou necessário pensar abordagens outras para os momentos de formação continuada das merendeiras da rede municipal de Itabuna que considerem, por exemplo, seus saberes ancestrais - apreendidos com outras mulheres ao longo da vida, suas vivências e relações com o corpo discente da escola e com os alunos, além de potencializar e estimular a capacidade educadora das mesmas.

É importante repensar o papel das merendeiras no cotidiano da escola, pois assim como o alimento que preparam, elas são invisibilizadas nos processos educativos que acontecem no ambiente escolar. O objetivo deste trabalho não é redefinir a função da merendeira na escola, mas buscar uma nova compreensão sobre o seu fazer no espaço escolar, pensando de que forma podem ser reconhecidas e potencializadas. É necessário que se repense o lugar e atuação dessa profissional.

Em seu texto “Meu negro interno” (1981), a intelectual brasileira Beatriz Nascimento discute o seu mal estar de viver em uma sociedade que lhe nega até o direito de se conhecer, pontuando que a sociedade pós-colonial tenta ignorar, ao invés de reparar, as consequências do colonialismo/escravidão, que atravessam negativamente a vida da população negra até os dias de hoje, em todas as esferas. O que nos faz lembrar o monstro de muitos tentáculos descritos no poema “Lucidez”, da escritora Luciene Nascimento (2021, p. 118), quando diz: “a certa altura um deles atinge você. Tem um tentáculo pra preta de roupa mais cara. Tem um que ataca o crespo e a pele retinta dela. Tem um tentáculo que enrosca o corpo todo da negra de pele clara e atravessa o peito grande dela”. Também tem um tentáculo deste que ataca cada escola por meio do sucateamento, cada cozinha por meio da precarização e cada merendeira por meio da invisibilidade. Mas, este trabalho se junta a tantos outros que propõem a destruição deste monstro criado pelo colonialismo e pela escravidão.



Cristina Jesus dos Santos e Deise Santos da Silva na cozinha da Escola Comunitária Juca Leão, em 2017.

Fonte: Arquivo pessoal.

CAPÍTULO I

A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL

1.1 – Histórico de implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar

Nos anos pós Primeira Guerra Mundial os problemas com o enfrentamento da fome e questões alimentares, como desnutrição, por exemplo, estimularam o desenvolvimento de estudos sobre este tema em várias partes do mundo, de modo que foram criadas instituições científicas em países da Ásia, Europa e América do Norte a fim de se debruçar sobre o assunto (BARROS, 2003). Segundo a nutricionista Sylvia Barros, no Brasil, pesquisadores influenciados por escolas americanas e europeias se dedicaram à pesquisa clínica, biológica e experimental nesta nova área da ciência denominada inicialmente de fisiologia da nutrição (BARROS, 2003). Estes estudiosos apontavam que o problema era nacional e necessitava da gerência do Estado, uma vez que estava diretamente relacionado com questões sociais e econômicas (PEIXINHO, 2013).

A partir da década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, começou a ser articulado na pauta da agenda pública algumas ações sociais institucionais, objetivando resolver os problemas envolvendo a fome e a desnutrição. O Estado brasileiro passou, então, a conduzir uma política que buscasse solucionar o problema demonstrado pelos especialistas, e a alimentação passou a figurar não apenas como um novo campo de saber, mas uma área de atuação de política pública. Nesse sentido, uma das novas medidas pensadas pelo governo foi a criação do salário mínimo nacional.

A instituição do Salário Mínimo, pela Lei 185 de 14/01/36, regulamentada pelo Decreto-Lei 399 de 30/04/38 considerava que ele deveria garantir, entre outros itens, uma ração essencial mínima, teoricamente capaz de prover o aporte nutricional necessário ao trabalhador (BARROS, 2003, p. 118).

Assim, o salário mínimo surge com uma preocupação atrelada à alimentação. Além desta iniciativa, mais tarde também foi inaugurado o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), pelo Decreto-Lei nº 2.478, de 5 de agosto de 1940, com a finalidade de

oferecer aos trabalhadores urbanos uma alimentação equilibrada a preço acessível, bem como “atividades de educação nutricional, tendo como objetivos a formação de hábitos alimentares saudáveis e a melhoria do estado nutricional da população” (VASCONCELOS, 2005, p. 441). Importante dizer que, estas ações ocorreram na forma de criação e assessoria de restaurantes nas fábricas, assim como restaurantes populares, principalmente nas grandes cidades do Sudeste, como Rio de Janeiro e São Paulo, onde estava localizada a maior concentração industrial do país.

Na sequência desse movimento foi instaurada, em 1945, a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), composta por médicos e nutrólogos, com o intuito de estudar os hábitos alimentares da população e formular uma política nacional de alimentação e nutrição. A partir disto, foi criada uma série de programas direcionados a públicos específicos (gestantes, crianças, estudantes). Neste contexto está inserida a Campanha Nacional da Merenda Escolar (1955) – inicialmente contando apenas com a distribuição de farinhas enriquecidas e leite em pó – depois se tornou em Campanha Nacional da Alimentação Escolar (1965), e hoje é o que chamamos de Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), regulamentada pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, subordinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020).

Ocupando um lugar na trajetória de iniciativas do Estado para resolver alguns problemas relacionados à questão alimentar no país, o PNAE é um dos programas mais antigos a garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) (BRASIL, 2014). Assim, a alimentação escolar foi pensada como uma estratégia política para manter os alunos na escola, diminuir a evasão e ao mesmo tempo fornecer assistência nutricional, a fim de resolver o problema do baixo rendimento, que se acreditava estar relacionado à fome e a desnutrição. Por ter um caráter inicialmente assistencialista, estudos apontam que ainda hoje é comum as pessoas atrelarem os comensais da alimentação escolar a pessoas pobres e necessitadas (SILVA, SANTOS, SOARES, 2018, p. 4), enquanto em países do Oriente, Europa e América do Norte a alimentação escolar é oferecida para que os estudantes não fiquem muito tempo sem se alimentar (OLIVEIRA, 2013).

A continuidade do PNAE até os dias atuais talvez se deva ao fato de que nos 66 anos de existência o programa passou por diversas reformulações, ganhando expansão nacional, potencial pedagógico e social e também notoriedade internacional (BRASIL, 2020). Dentre estas reformas e ganhos convém destacar: a inclusão no MEC e não mais no Ministério da Saúde como foi inicialmente, o que provavelmente permitiu melhor alcance do público alvo;

Obrigatoriedade de no mínimo 30% da verba ser utilizada em gêneros alimentícios oriundos de produtores locais e/ou de agricultura familiar, o que possibilita aquisição de produtos regionais e consumo de produtos naturais e saudáveis (BRASIL, 2009); Fixação de valores mínimos diários para o consumo de frutas, legumes e verduras in natura, variando entre 2 a 5 dias por semana, dependendo do período (parcial ou integral) do estudante na unidade de ensino, medidas estabelecidas pela resolução nº 06 de 08 de maio de 2020.

É importante citar ainda a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), que embora seja anterior ao PNAE, até a década de 1990, seguiu desvalorizada enquanto disciplina e estratégia de política pública, por adotar ações exemplares que valorizavam apenas a dimensão nutricional dos alimentos, desconsiderando os aspectos sensoriais e culturais, por exemplo. A partir de um progressivo fortalecimento no PNAE, em 2009, a EAN ganhou uma diretriz no Programa, prevendo sua participação “no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional” (BRASIL, 2012, p. 19). Desta forma, ambos ganharam, uma vez que aumentaram o escopo de atuação de cada uma destas políticas.

Outro elemento que também pode apontar a solidez do Programa é a sua organização bem estruturada, nomeando quem participa e qual seu papel no âmbito do Programa:

Art. 7º Participam do PNAE:

I – o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE: autarquia vinculada ao MEC, responsável pela coordenação do PNAE, pelo estabelecimento das normas gerais de planejamento, execução, controle, monitoramento e avaliação do Programa, bem como pela transferência dos recursos financeiros;

II – a Entidade Executora – EEx: Secretarias de Estado da Educação – Seduc, Prefeituras Municipais e escolas federais, como responsáveis pela execução do PNAE, inclusive pela utilização e complementação dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE, pela prestação de contas do Programa, pela oferta de alimentação nas escolas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, e pelas ações de educação alimentar e nutricional a todos os alunos matriculados;

III – o Conselho de Alimentação Escolar – CAE: órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, instituído no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

IV – a Unidade Executora – UEx: entidade privada sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar, responsável pelo recebimento dos recursos financeiros transferidos pela EEx em favor da escola que representa, bem como pela prestação de contas do Programa ao órgão que a

delegou, nos casos de gestão descentralizada ou escolarizada. (BRASIL, 2020, p.25).

Entretanto, o ganho mais expressivo foi provavelmente a menção na Constituição Federal de 1988, no inciso VII do artigo 208, que passou a assegurar o direito universal à alimentação escolar a todos os alunos de ensino fundamental da rede pública, a ser garantido pelos governos federal, estaduais e municipais (BRASIL, 2009). Além disso, a alimentação passou a ser constituído como um dos direitos sociais, ao lado da educação, saúde, dentre outros direitos básicos. Estas conquistas contribuíram para fortalecer e consolidar o Programa nacionalmente, sendo agora uma visível política de Estado e não mais de governo.

1.2 – O PNAE e o contexto sócio-histórico brasileiro

Não há dúvidas de que estamos falando de uma política pública de alimentação nacional impactante, por estruturar e atender uma demanda essencial para uma parcela significativa da sociedade – crianças e jovens estudantes da rede pública, incluindo creches, pré-escolas, escolas indígenas, escolas quilombolas, ensino fundamental, ensino médio, e educação de jovens e adultos. Isto explicaria o interesse de muitos pesquisadores de várias áreas do conhecimento em se voltarem para este tema. Embora muitas pesquisas pautem uma perspectiva nutricional relacionando a alimentação escolar com a saúde dos estudantes e/ou formação de hábitos alimentares saudáveis, é possível encontrar pesquisas analisando e estabelecendo outras relações com a alimentação escolar.

Podemos citar um estudo realizado por três pesquisadoras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no qual foram observadas as práticas alimentares em torno da alimentação escolar e seus impactos na construção da identidade de escolares. Foi evidenciado que os esforços para ofertar alimentação digna coexistem com discursos e práticas assistencialistas, que influenciam negativamente no processo de construção identitária de crianças e adolescentes, uma vez que se associa a identidade dos comensais da alimentação escolar a pobres e necessitados (SILVA, SANTOS, SOARES, 2018, p. 4). A persistência desta crença também pode estar atrelada às origens do PNAE, quando a alimentação escolar era proveniente dos excedentes da produção de alimentos dos Estados Unidos, direcionado para escolares de baixa renda, como apontam as autoras.

Sobre esse aspecto, convém refletir que apesar da importância que teve a iniciativa de criação de uma política pública voltada para a alimentação numa perspectiva nacional, deve-se reconhecer também que a solução para o problema se deu de forma vertical, passando exclusivamente pelas mãos de técnicos especialistas, ignorando a participação de outros agentes, ou mesmo o contexto sócio-histórico brasileiro. Considerando a composição racial da população brasileira, resultado de um longo processo de colonização e séculos de escravidão, é possível conectar aquela prática com a teoria do nutricídio, elaborada pelo médico Llaila Afrika (PONTE, 2020), segundo o qual existe um sistemático adoecimento da população negra em decorrência da precariedade nutricional a que é submetida, gerando graves problemas de saúde e até mesmo a morte. Neste sentido, importa dizer que são visíveis na alimentação escolar os reflexos desse processo, quando observamos a preferência dos alunos por alimentos industrializados como iogurte, pão e biscoito, em detrimento de alimentos que se aproximam da cultura regional como mingau de milho ou cuscuz com manteiga.

Outro estudo relevante que vale a pena ser mencionado, foi realizado pelos especialistas em educação Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz (2011), que pesquisaram a rotina alimentar numa creche pública municipal no sul do Brasil e constataram uma relação de tutela dos corpos infantis por parte do Estado, tendo como instrumento as refeições servidas naquele espaço. Para os autores, na rotina da creche, as refeições ocupam um lugar reservado, e que nunca deve ser substituído ou interrompido, isto porque momentos de alimentação são entendidos também como momentos de educação do corpo, então deve-se estar atento não só ao que se come, na composição dos nutrientes, mas também como se portar diante do que se come. Sendo assim, os escolares devem aprender a se alimentar sentados, usando talheres, se adequando a hábitos tidos como civilizados.

Nas entrelinhas dessas ações, o que está em jogo, também, é um projeto civilizador eurocentrado, no qual controlar os corpos e/ou mantê-los controlados é uma questão importante. Resguardadas as particularidades do local do estudo, não é exagero crer que em maior ou menor grau a prática seja um cuidado que ocorre nacionalmente. Além disso, os autores pontuaram a obrigatoriedade de a elaboração dos cardápios serem feitos por profissionais nutricionistas, cuidando para que não se falte nem exceda nutrientes aos escolares, o que poderia apontar para uma preocupação de embelezamento dos corpos.

Mas, é pertinente mencionar que, no âmbito do PNAE, as adequações nutricionais têm como objetivo possibilitar, também, o enfrentamento de problemas de saúde pública endêmicas no cenário nacional, como anemia ferropriva (carência de ferro) e hipovitaminose

A (deficiência de vitamina A), além de garantir o percentual determinado das necessidades energéticas dos estudantes. Inclusive, as atividades de educação alimentar e nutricional a serem propostas pelo Programa devem estar pautadas na diversidade e não na padronização dos corpos.

Para Mintz (2001), comer é um ato social intrínseco ao desenvolvimento humano em sua complexidade e não pode ser considerada uma atividade com o único objetivo de manter o corpo trabalhando. Ou seja, comer funciona como um código social integrado a um sistema simbólico que permite construir uma memória com o peso do primeiro aprendizado e “algumas das formas sociais aprendidas através dele permanecem, talvez para sempre, em nossa consciência” (MINTZ, 2001, p. 32). Logo, este ato possibilita uma análise de seus desdobramentos na vida dos sujeitos, desde as idades iniciais no ambiente escolar, por também se caracterizar uma forma de comunicação com o mundo, conforme sinaliza Mintz:

Comer é uma atividade humana central não só por sua frequência, constante e necessária, mas também porque cedo se torna a esfera onde se permite alguma escolha. Para cada indivíduo representa uma base que liga o mundo das coisas ao mundo das idéias por meio de nossos atos. Assim, é também a base para nos relacionarmos com a realidade (MINTZ, 2001, p. 32).

Desse modo, atrelado ao ato de comer existe um processo dos sujeitos de comunicação e relação entre o mundo material e o mundo subjetivo, no qual está presente a construção de nossa identidade social e cultural, algo que se inicia desde muito cedo em nossa formação e se mantém ao longo da vida em um processo dinâmico, e que pode ter a escola também como contribuinte neste movimento. Tudo isto em razão da alimentação ocupar um lugar central na formação e no aprendizado dos indivíduos, por ter um caráter indispensável, rotineiro e que possibilita sociabilidades, afetividades e conexões com o mundo ao nosso entorno.

Ao analisar a implementação da alimentação escolar, bem como seus impactos, é prudente considerar o contexto histórico do país. Pois, conforme explica a antropóloga Maria Eunice Maciel, ao estudar a alimentação de um povo deve-se necessariamente considerar “o processo histórico-cultural, contextualizando e particularizando sua existência” (MACIEL, 2005, p. 50), já que, como um fenômeno social, as pessoas se alimentam para sobreviver, mas o fazem de uma maneira particular e “culturalmente forjada”. Neste sentido, afirma que:

Indo mais além de sua dimensão biológica, a alimentação humana como um ato social e cultural faz com que sejam produzidos diversos sistemas alimentares. Na constituição desses sistemas, intervêm fatores de ordem ecológica, histórica, cultural, social e econômica que implicam representações e imaginários sociais envolvendo escolhas e classificações. Assim, estando a alimentação humana impregnada pela cultura, é possível pensar os sistemas alimentares como sistemas simbólicos em que códigos sociais estão presentes atuando no estabelecimento de relações dos homens entre si e com a natureza. (MACIEL, 2005, p. 49)

Apesar da recente obrigatoriedade de itens locais e regionais na elaboração dos cardápios das escolas (BRASIL, 2009), demonstrando uma abertura para heterogeneidade da realidade alimentar brasileira, durante a criação e implementação da política de alimentação escolar, não houve participação de outros atores sociais que não os profissionais nutricionistas, ratificando o caráter técnico na resolução do complexo problema alimentar e nutricional da população nacional. Hoje, por outro lado, resguardadas as limitações, existe a possibilidade da sociedade civil acompanhar, assessorar e fiscalizar o desenvolvimento do Programa, por meio de organizações, a exemplo do Caixa Escolar e do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), este último previsto no PNAE e reafirmado na Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020, atualização mais recente do PNAE, no capítulo IV “Art. 43 A Seduc e a Prefeitura municipal devem instituir, no âmbito de sua respectiva jurisdição administrativa, o CAE, órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento” (BRASIL, 2020).

Conforme apontou Maciel (2005), a alimentação humana como um ato social é dinâmica, passiva da interferência de fatores biológicos, históricos, culturais e econômicos, que articulados criam sistemas simbólicos intervindo no estabelecimento das relações entre as pessoas e o meio. Sendo assim, faz sentido refletir sobre como estes sistemas alimentares e simbólicos são mobilizados na escola através da alimentação escolar. Considerando que estes sistemas são impregnados de códigos sociais e sentidos, interessa aqui pensar a agência das merendeiras nestes sistemas, sua relação com o alimento e com as pessoas.

Optamos por discutir a atuação das merendeiras¹ a partir do PNAE por reconhecer neste Programa uma centralidade na questão da alimentação escolar brasileira. Além disso, estas profissionais possibilitam a materialização do Programa, fazendo com que o prato de fato chegue às mãos dos alunos. A merendeira está envolvida em todas as etapas do processo

¹ Embora na rede municipal de Itabuna também existam homens atuando nesta função, optamos por se referir no feminino por ser uma função desempenhada em sua maioria esmagadora por mulheres.

produtivo da refeição, desde o recebimento dos produtos e mercadorias nas unidades escolares, limpeza e organização destes suprimentos, preparo dos alimentos, até a distribuição final dos pratos prontos nas mãos dos estudantes.

Esta profissional carrega consigo saberes que são ignorados no seu dia a dia, assim como nos momentos de formação continuada, em parte orientada pelo PNAE. O objetivo desta discussão é promover uma crítica sobre a alimentação escolar, possibilitando outros olhares a partir da atuação das merendeiras. Ao mesmo tempo, esta discussão pretende resultar na elaboração de um Caderno de Escrevivências sobre o trabalho das merendeiras, com o objetivo de contribuir com a formação dessas profissionais no município de Itabuna.

1.3 – O PNAE e a formação das merendeiras

A merendeira é uma agente da educação, uma vez que contribui e faz parte do cotidiano da escola e da rotina dos estudantes. Possui saberes e conhecimentos que podem ser agregados ao seu fazer, e vive um paradoxo dentro da escola, pois ao mesmo tempo em que está dentro, também está fora da educação. Cabe discutir o porquê desta agente educacional ter sempre tido sua participação silenciada, marginalizada e desconsiderada da educação formal, mesmo compondo a vida cotidiana da escola e das pessoas que transitam no ambiente escolar, ou ainda como a formação que recebem contribui para a permanência deste cenário.

Em meio às alterações pelas quais o PNAE passou, está incluída sua subordinação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dentre suas finalidades deve prestar o apoio necessário para habilitar e qualificar a gestão do Programa (BRASIL, 2013). Assim, em convênio estabelecido entre universidades públicas federais e o FNDE, foram criados, em 2007, os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANES), os quais objetivam desenvolver pesquisas sobre o tema da saúde e alimentação escolar e oferecer assessoria aos municípios, bem como, colaborar na implantação das normas diretivas aprovadas e na consolidação da política de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) nas unidades escolares.

Além disso, os Centros fornecem auxílio técnico e operacional aos agentes envolvidos na execução do PNAE, por exemplo, aos nutricionistas, conselheiros, manipuladores de alimentos, dentre outros (UFRGS, 2014). Nesse contexto está inserida a formação das merendeiras – uma agente que contribui com a execução do PNAE, que na legislação

relacionada também é denominada como manipulador de alimentos, significando “qualquer pessoa do serviço de alimentação que entra em contato direto ou indireto com o alimento” (BRASIL, 2020, p. 215), ou seja, não é um profissional especificamente qualificado para aquilo, porque pode ser qualquer pessoa.

Embora os CECANES se responsabilizem pela produção de conteúdos e materiais para a capacitação profissional das merendeiras, o PNAE também estabelece que a formação das mesmas constitui uma ação integrada e de responsabilidade dos gestores, nutricionistas e demais envolvidos com a alimentação escolar dos Estados e Municípios. Ao mesmo tempo, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e o Conselho Federal de Nutrição (CFN) determinam que os manipuladores de alimentos recebam treinamentos sobre temas específicos por nutricionistas, que são os responsáveis técnicos para tratar questões nutricionais e higiênico-sanitárias (CFN nº 465/2010).

É importante dizer que, mesmo que as normas diretivas orientem tópicos que variam desde a história do PNAE até doenças transmitidas por alimentos (BRASIL, 2020), na prática o que vemos nos cursos de formação continuada para merendeiras, são sempre conteúdos restritos às maneiras de evitar a proliferação e/ou contaminação por agentes patogênicos, armazenamento/organização dos alimentos, instruções sobre o preparo de alimentos (VASCONCELOS, 2016; LEITE, 2011). Diante do cenário de precarização que se encontra a educação pública no Brasil, podemos deduzir que a falta de investimento, de recursos financeiros e humanos pese muito na existência e manutenção deste problema. Ainda sobre o trabalho das merendeiras na legislação, estudiosos envolvidos no CECANE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sinalizam que:

Os manipuladores de alimentos possuem diversas atribuições dentro do PNAE, entretanto, não há uma legislação específica que as norteiem, podendo, portanto, variar em cada entidade executora. Além disso, cabe ressaltar que conforme o município ou estado pode-se encontrar diferentes denominações para este profissional (UFRGS, 2014, p. 16)

Atualmente, a função das merendeiras na rede pública municipal de Itabuna se caracteriza por preparar e servir os alimentos de acordo com o previsto no cardápio. Além disso, são responsáveis por cuidar da limpeza da cozinha, receber os alimentos dos fornecedores, fazer o controle de estoque e registrar o consumo diário. A função merendeira está inscrita na categoria de Serviços Gerais/Auxiliar de Infraestrutura, e a escolaridade

exigida para o cargo é o nível fundamental, e talvez também por isso são oferecidos, frequentemente, treinamentos e curso de formação para melhorar o desempenho da função.

Sobre a escolaridade das merendeiras, Monlevade (1995) defende que deveriam possuir ensino médio, bem como a necessidade de profissionalização por meio de curso técnico, para estas trabalhadoras que exercem função não-docente. Por outro lado, Nunes (2000) faz alguns questionamentos pertinentes, com os quais compactuamos:

Faz-se necessário problematizar a idéia de que, para serem aceitas e respeitadas como educadoras, têm de se tornar iguais aos professores, aos letrados, ou seja, deveriam necessariamente passar por espaços formais de qualificação. A competência construída na experiência cotidiana dos problemas da escola e na observação dos alunos não tem valor? E a capacidade de dedicação dessas funcionárias à escola e às crianças não conta? Ou só após terem adquirido o conhecimento escolarizado é que serão capazes de dizer alguma coisa e de ser ouvidas ou de fazer parte do grupo de educadoras? (NUNES, 2000, p. 61).

Isto não significa dispensar a qualificação/aperfeiçoamento profissional das/os trabalhadoras/es não-docentes, mas sobretudo, não condicionar a sua valorização e reconhecimento ao seu grau de escolaridade. Em Itabuna, a secretaria municipal de educação, em parceria com estudantes e professores do curso de nutrição das faculdades privadas da cidade oferecem treinamentos, que geralmente acontecem durante um turno, ou no máximo em um dia (dois turnos). Os treinamentos consistem em ensinar princípios básicos de higiene pessoal e do ambiente da cozinha, assim como cuidados de higienização, manipulação e preparo de alguns alimentos, com a finalidade de evitar a proliferação e contaminação por microrganismos que podem causar infecção nos comensais das refeições escolares.

O problema dessas formações é que contemplam a finalidade do alimento em seu aspecto puramente nutricional, cuja intenção seria nutrir e alimentar o corpo apenas fisicamente. Ignora-se o processo histórico cultural de formação da cozinha brasileira; a relação prévia que as profissionais podem ter com a cozinha e com a alimentação; a criação de memória afetiva para quem prepara ou para quem consome; e até mesmo a possível chance de determinados alimentos extrapolarem o campo material em si e funcionar como um marcador identitário para determinada comunidade (MACIEL, 2005). O que poderia potencializar e/ou ressignificar a experiência do aluno, melhorar inclusive sua disponibilidade, aprendizagem e/ou capacidade cognitiva.

Ademais, este problema limita a função das merendeiras a apenas preparar e servir as refeições, privando-as de se sentirem participantes fundamentais no processo de formação. Oliveira (2013), em sua pesquisa sobre a merenda escolar e as merendeiras na educação em Niterói, aponta possíveis explicações para o tratamento dado a estas trabalhadoras, ponderando que as primeiras merendeiras e serventes das escolas públicas brasileiras eram as próprias mães dos alunos, mulheres pobres que não tinham escolaridade para lecionar.

As funcionárias dos serviços gerais estavam historicamente relegadas àqueles espaços de cuidado e limpeza, pois, antes da existência das escolas públicas elas já desempenhavam funções semelhantes nas casas das famílias brancas e ricas. Percebe-se que, desde o início era um trabalho de caráter subalterno e sem qualificação, destinado às mulheres negras, pois estava subentendido que durante sua formação pessoal já teriam aprendido aqueles saberes (OLIVEIRA, 2013). Uma demonstração também de que esta imposição atravessa raça e gênero.

Deste modo, o espaço escolar poderia ser interpretado pelas pessoas que transitam naquele lugar como uma extensão de suas casas, o que justificaria também o tratamento dado àquelas funcionárias, no que se refere ao seu isolamento dentro da escola (ou na cozinha da escola). Enquanto os outros cargos e espaços – direção, coordenação, sala de aula – seriam considerados a elite daquele lugar, conforme pontua Nunes (2000):

[...] está presente na escola, como não poderia deixar de ser em uma sociedade capitalista, a divisão social do conhecimento, coincidindo com a divisão social do trabalho. Merendeiras e serventes desenvolvem um trabalho manual, sendo, por isso, consideradas profissionais subalternos, dos quais não se espera ou se supõe que sejam capazes de pensar ou de ter algum tipo de conhecimento a respeito de seu trabalho (NUNES, 2000, p. 64).

Isto explicaria também, porque dentro da escola estas trabalhadoras são responsáveis por uma variedade de serviços manuais, que resulta na sobrecarga de trabalho. As formações que as merendeiras recebem reforçam esse caráter essencialmente manual da sua função, na medida em que não possibilitam uma reflexão dos sentidos simbólicos, subjetivos e educativos gerados pelo seu fazer. De igual modo, estas formações não consideram que o trabalho destas profissionais pode nutrir um vínculo ancestral, e que as mesmas podem mobilizar ao utilizar conhecimentos aprendidos de seus familiares mais velhos. É verossímil que esta mobilização de significados da cozinha e da alimentação ocorra individualmente e

entre as profissionais e estabeleça novos sentidos subjetivos a partir da relação com a cozinha da escola e com os comensais escolares.

Podemos pensar a alimentação como algo relacional, em torno da qual existe uma rede de elementos e pessoas que se movimentam, se relacionam e produzem significados, durante todo o processo de constituição até a chegada da comida ao organismo. Nesta pesquisa, em paralelo a este processo de entendimento da alimentação além da função biológica, é possível estabelecer uma relação entre o espaço físico da cozinha e a diáspora africana, lugar de mulheres negras invisibilizadas. Pois, as merendeiras no espaço da escola preparam a alimentação escolar, mas, assim como o alimento, parecem estarem apartadas do processo educativo. Diante disto, é necessário refletir sobre os sentidos que esta alimentação e/ou este trabalho possuem e agregam na vida destas profissionais.

Ao analisar o trabalho de merendeiras e serventes em situação de readaptação em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, Nunes observa que a precariedade e a sobrecarga do trabalho adoecem as servidoras. Estas sobrecargas podem ser de ordens variadas, tais como: “físicas, químicas, biológicas e mecânicas, além das fisiológicas e psíquicas” (NUNES, 2000, p. 44). A pesquisadora ainda ressalta que estas trabalhadoras costumam ter tripla jornada de trabalho: o trabalho doméstico em suas próprias casas, o trabalho na escola e um “bico”, uma atividade extra, para complementar a renda, dada a baixa remuneração do trabalho de merendeira. Contudo, pautada no seu referencial teórico, a autora afirma que as/os trabalhadoras/es são capazes de construir vivências e formas de sobreviver baseadas em suas histórias de vida, apesar do desgaste provocado, já que:

O homem [ser humano] não é necessariamente passivo diante da rigidez das regras e da relação hierárquica, sendo capaz de reagir e organizar-se mental, afetiva e fisicamente, ou seja, o sujeito investe sentido em sua relação com o trabalho, sentido esse que tem relação com sua história passada, suas experiências afetivas anteriores, além de com suas expectativas atuais (NUNES, 2000, p. 40).

Nesse sentido, apesar das imposições e precariedade, demonstrada inclusive na falta de uma legislação que defina suas atribuições, Nunes explica que as merendeiras encontram um sentido no seu fazer, para além daquelas funções manuais pré-estabelecidas e reforçadas cotidianamente. Isto permite às mesmas ressignificar o trabalho que desempenham, por meio das relações interpessoais, com os alunos, com o preparo das refeições e até mesmo com o espaço da cozinha da escola.

Em seu estudo sobre colonialidade e gênero, Lugones (2020) explica que a colonialidade atravessa a vida das pessoas em vários eixos, inclusive no trabalho, pois segundo ela, de forma assalariada, o trabalho sempre esteve reservado, quase que exclusivamente aos brancos, de modo que “a divisão do trabalho é racializada e geograficamente diferenciada” (LUGONES, 2020, p. 58). Ou seja, podemos dizer que, na escola, a divisão social do conhecimento e do trabalho é racialmente hierarquizada de maneira interseccional. Assim, as pessoas brancas e escolarizadas estão, quase sempre, no topo da escala, ocupando os cargos de prestígio e liderança, ao passo que pessoas negras e com baixa escolarização estão no outro extremo, na base da pirâmide funcional.

Vários autores concordam que o papel das merendeiras poderia ser ampliado a partir do entendimento de sua função educadora dentro da escola, uma vez que, tudo que acontece na escola envolvendo a participação dos alunos tem caráter educativo. Mas, para Oliveira (2013), o primeiro passo para isto seria o reconhecimento deste potencial por parte delas mesmas. Todavia, numa pesquisa desenvolvida no município de Chapecó, em 2010, os autores destacaram alguns empecilhos para que isto aconteça, não só da parte delas, mas da comunidade escolar:

Entre os entraves destaca-se: o não reconhecimento do potencial destes profissionais pelos demais atores da comunidade escolar; a baixa escolaridade; a desvalorização e a sobrecarga de trabalho; o desgaste físico decorrente; e o tipo de capacitação que recebem (TEO, SABEDOT, SCHAFER, 2010, p. 19)

Não é difícil supor que esta falta de reconhecimento e precarização seja uma realidade do cenário nacional, assim como não é fácil desvincular este fato do passado colonial escravocrata brasileiro. Pois, ainda que a escravidão e o colonialismo pareçam, para alguns, episódios isolados num tempo remoto, na verdade não são, e seus efeitos reverberam de várias formas no presente. Uma das formas de perceber isto talvez seja por meio da existência de leis que lembram o histórico racista do Brasil e insiste numa reflexão sobre este problema, como é o caso das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório nas escolas o ensino de história e cultura afro brasileira e indígena e suas contribuições na construção do país, conforme salienta Machado (2014):

[Porquanto], a aplicação da Lei 10.639 possibilita rompimentos com o predomínio do paradigma eurocêntrico / etnocêntrico na educação, pois que implica numa ampla modificação curricular (que se deseja transformadora) dos cursos de formação dos profissionais da educação, assim como dos próprios educandos, propondo uma educação que combate o racismo, o preconceito e toda e qualquer forma de discriminação, fixando o respeito e a valorização das singularidades e da diversidade. Ou seja, aponta perspectivas de saída do silenciamento imposto por uma “internalização dos discursos coloniais” (MACHADO, 2014, p. 43).

Inserir este debate no tema da formação das merendeiras é pensar uma proposta de educação antirracista e mais participativa entre todos os agentes que atuam na escola, e não apenas, restritamente, nos espaços da sala de aula. Abordar esta discussão na formação das merendeiras significa contemplar os aspectos sócio-históricos da realidade na qual estas escolas e trabalhadoras estão inseridas. Nenhuma lei impede que esta abordagem seja incluída na formação, pelo contrário, conforme citado anteriormente, o próprio PNAE propõe em sua estrutura que as formações constituem ações integradas e de responsabilidade dos gestores dos municípios. Entretanto, esta responsabilização é muito vaga, e na prática ocorre um silenciamento que é mais uma demonstração do braço operante do colonialismo racista, do racismo institucional e estrutural que insiste em manter o cenário de uma educação não-empoderadora e de uma sociedade racialmente hierarquizada (ALMEIDA, 2019).

Por racismo institucional e estrutural, mencionados aqui, entende-se, os termos descritos por Sílvia de Almeida (2019). Considerando que as instituições não estão imunes aos conflitos raciais existentes na sociedade, pelo contrário, o racismo perpassa internamente às instituições, pois o racismo envolve os sujeitos e grupos sociais, que tentam se estabelecer sutilmente no poder das instituições públicas e privadas, impondo “modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio” (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Como as instituições fazem parte da estrutura social, os racismos que são cometidos pelas instituições são a materialização de parte dessa estrutura, ou seja, os racismos não são criados pelas instituições, mas reproduzidos por elas, porque são a expressão de um “modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2019, p.31). Num país colonizado como o Brasil, o racismo faz parte de sua estrutura. Assim, o racismo antinegro naturalizado nas escolas, empresas e governos “é inerente à ordem social, [e] a única forma de combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2019, p. 32), afirma o autor.

Portanto, diante do PNAE, estas profissionais não tem denominação nitidamente estabelecida, tampouco a política define de modo organizado sobre o tipo de formação que devem receber. Todos estes aspectos da profissão se dão de forma descentralizada, o que compromete, conscientemente, as trabalhadoras, seu trabalho e o resultado deste no cenário escolar. Frente a isto, é inevitável perguntar: Se é atribuição do nutricionista orientar e supervisionar atividades relativas à higienização e cuidados com os alimentos, quem mais deveria cumprir o papel de realizar formação com as merendeiras, abordando outros temas inerentes e transversais ao seu cotidiano e ao seu fazer, com o objetivo de torná-las agentes educadoras conscientes e ativas dentro da escola?

CAPÍTULO II

OLHARES OUTROS PARA O TRABALHO DAS MERENDEIRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

2.1 – Implicações educacionais do colonialismo e do racismo

Do mesmo modo que o alimento e o ato de comer não são neutros, o conhecimento também não é. O historiador Carlos Santos, em seu trabalho sobre o lugar da alimentação na História, diz que “comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro” (SANTOS, 2005, p. 12). A alimentação escolar não está imune nem isenta aos processos que a constituíram até a chegada à boca dos estudantes, e o mesmo se pode dizer das pessoas que preparam os alimentos. Ambos possuem história, trajetória e no caso das pessoas/merendeiras possuem saberes, que podem ser agregados ao contexto do preparo.

Sobre o conhecimento que as merendeiras possuem e qual conhecimento é exigido delas, convém lembrar os questionamentos que Grada Kilomba faz em seus estudos sobre racismo cotidiano: “Quem sabe o que? Quem não sabe? E por quê?” (KILOMBA, 2019, p. 13). Mais adiante, na mesma obra, ela mesma dá uma resposta que pode nos servir:

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimentos inválidos; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós (KILOMBA, 2019, p. 51).

O conhecimento e o trabalho das merendeiras poderiam complementar o trabalho do professor em sala de aula, bem como enriquecer a aprendizagem dos alunos no espaço escolar. Contudo, a educação formal ainda está a passos largos de ser realmente libertadora, ao invés disto, temos uma realidade permeada pela mentalidade do colonizador. E esta é apenas uma das consequências, para a educação, das relações de poder impostas pelo colonizador – sujeito branco europeu. Como explica Franz Fanon, no plano da consciência os povos colonizados interpretam que o colonizador é melhor, e este complexo de inferioridade

contribui para manter os privilégios do colonizador aos seus descendentes, assim como a dominação sobre os povos não brancos (FANON, 1968). Deste modo, o racismo antinegro, hoje, talvez seja o elemento mais visível da colonização² (FAUSTINO, 2018).

Para o branco colonizador, o colonizado é marcado pela diferença, uma diferença que significa sempre menos, porque é marcada também pela falta daquilo que identifica como melhor/superior e atributos de civilidade – da sua própria civilidade, no caso. Não faltaram teorias fantasiadas de ciência, para explicar as crenças de inferioridade racial deste outro marcado pela diferença. As elucidações variaram desde teorias bíblicas com o consentimento da igreja judaico-cristã, até a eugenia, que teria comprovado cientificamente a existência de raças, classificando-as em superiores ou inferiores e passíveis de melhoramento biológico.

O racismo científico, baseado no darwinismo social, sustentou e ajudou a justificar o colonialismo, defendendo a necessidade do branco europeu tutelar e explorar outros povos, considerados de raças inferiores (SCHWARCZ, 2018). E mesmo com o fim oficial da escravidão em todos os continentes, a racialização dos seres humanos se configurou um dos projetos vitoriosos da modernidade, uma vez que se construiu ancorada no aniquilamento e exploração de vários povos em toda sua complexidade, e mesmo com o fim do colonialismo seus resquícios perduram até os dias de hoje.

A privação das merendeiras de maior participação na educação formal é resultado dessa suposta superioridade racial branca. Por isso, se faz necessário refletir sobre os saberes inseridos na formação das merendeiras e pensar olhares outros que contemplem a pluralidade de influências e conhecimentos dos outros povos que integram a história brasileira – a saber, negros e indígenas, que foram e continuam sendo sistematicamente silenciados e excluídos. Pode-se dizer que, esta exclusão em seus mais variados aspectos compõe a colonialidade do poder, que consiste na manutenção dos privilégios do povo europeu não mais por vias da exploração material, mas pelo estabelecimento de relações opressoras subjetivas e intersubjetivas dos colonizados (LUGONES, 2020).

A essa colonialidade, Mignolo também chama de “pauta oculta da modernidade”, não só porque todo o brilhantismo da modernidade esconde um passado criminoso de expropriação de muitos povos e civilizações, mas também porque os desdobramentos deste processo continuam presentes, ainda que não pareçam visíveis (MIGNOLO, 2017). Não obstante, um dos caminhos para superar os dismantelos – ou dismantelar a continuação –

² Neste trabalho, ao discutir a obra de Fanon, Faustino explica como o racismo é bem mais do que um “produto” do colonialismo, mas um processo pelo qual foi possível desarticular o grupo dominado.

desta colonialidade é tornar visível a existência de outras narrativas e promover das mais variadas formas olhares outros para a história linear contada pela Europa. Nesse sentido, o historiador indiano Dipesh Chakrabarty (2020, p. 248) diz que

A Europa continua soberana enquanto sujeito teórico de todas as histórias, incluindo aquela que designamos como “indiana”, “chinesa”, “queniana”, [...] de uma forma peculiar, todas estas histórias tendem a tornar-se variações de uma narrativa-mãe.

Isto porque a Europa se posicionou de tal modo que todas as outras histórias aparentam derivar dela, assim a narrativa de qualquer outra história ocupa lugar de subalternidade diante desta “narrativa-mãe”. Esta é uma relação que dialoga com o pensamento de Mignolo (2017, p. 2) quando afirma que a “modernidade é uma narrativa complexa”, sendo impossível existir modernidade sem colonialidade, uma vez que segundo o autor até os anos 1500, o que existia era um mundo policêntrico e não capitalista (MIGNOLO, 2017). Logo, para a Europa se converter no único centro do mundo houve uma supressão do outro mundo policêntrico.

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie também contribui com esse debate, ao alertar para os perigos de uma história única, e seu poder reducionista sobre a vida, a história e as potencialidades do outro. História esta, quase sempre, contado por alguém vestido com o poder de torná-la a única história possível (ADICHIE, 2019), por isso, é imprescindível contrapor a narrativa hegemônica com outras perspectivas. Wanderson Flor do Nascimento (2015), por exemplo, nos apresenta outra visão sobre a relação com a alimentação. Explica que, para povos africanos, a alimentação pertence a um contexto que envolve não só a comunidade, mas toda a natureza que a cerca, resultando em um ciclo fechado que integra seres humanos e não-humanos (plantas e animais), que participam do ato de comer. O autor afirma ainda que para algumas comunidades tradicionais, o trabalho de lidar com o que alimenta é tão importante quanto a própria alimentação, e acrescenta que:

Embora cada qual ingira individualmente seus alimentos, estes são elaborados de maneira que a própria alimentação ocorra não apenas em um âmbito coletivo, mas que fortaleça os laços comunitários – e se distribuam as responsabilidades pelos processos que geram a alimentação (NASCIMENTO, 2015, p. 63).

Essas “responsabilidades pelos processos que geram a alimentação” cria um ciclo fechado que possibilita que a alimentação seja um processo de sociabilização entre todos na comunidade, os quais são responsáveis pela continuidade dessa energia vital, e, por conseguinte, o equilíbrio social deve ser uma das maneiras de retribuir a retirada da vida de alguns, para a manutenção da vida de outros. Ou seja, a transferência da energia vital mobilizada pela alimentação, encaminha uma vida comunitária em equilíbrio.

Na escola os professores não se sentam para se alimentar com os alunos, isto faz com que a alimentação mantenha uma relação verticalizada, que poderia ser enriquecida e ampliada se o alimento e a alimentação fossem vistos como uma ferramenta pedagógica, ou seja, um momento de aprendizagem e socialização contextualizados com a alimentação. É possível acrescentar também que a própria trajetória que a alimentação escolar percorreu até chegar ali, demonstra que não é algo estático no tempo, porém dinâmico, passível de intervenção e manipulação material e simbólica, por meio de quem prepara e de quem consome aquela alimentação.

O PNAE propõe que a formação das merendeiras constitui ação integrada, de responsabilidade dos envolvidos com a alimentação escolar dos estados e municípios. Porém, é difícil comprovar que esta integração de fato aconteça. Os momentos de formação continuada deveriam contemplar assuntos variados que atravessam o cotidiano das mesmas, com temas que discutissem o lugar ocupado por elas enquanto sujeitas históricas e os problemas que perpassam a rotina de sua atuação. E principalmente que reconhecessem e problematizassem seus saberes invisibilizados, pois, conforme aponta Nunes (2000, p. 64):

As merendeiras conhecem cada um dos alunos, sabem como eles se comportam no grupo, na hora das refeições, o que comem e o que rejeitam, se é necessário dar-lhes mais atenção para que se alimentem, insistir para que consumam determinados alimentos ou se, ao contrário, é necessário freá-los, já que ficam pedindo para repetir várias vezes, bem como ainda observam e não permitem que os alunos deixem alimentos no prato, evitando, assim, o desperdício.

Diante das limitações apontadas na formação destas profissionais é possível pensar outros conhecimentos para os momentos de formação, como reflexões referentes à Lei 10.639/03 que aborda sobre a identidade e subjetividade de pessoas negras e não negras que transitam no ambiente escolar. Na medida em que colabora para uma justiça epistêmica de um povo colonizado, pois, conforme explica o fanoniano Deivison Faustino, do mesmo modo que

o povo negro precisa se curar de seu complexo de inferioridade, a branquitude também precisa se curar de seu complexo de superioridade³, e no campo da educação, a Lei 10.639/03 se configura em um importante dispositivo para esta finalidade, já que:

propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE/CP 003/2004, p. 10).

A referida lei surge como resultado de reivindicações de movimentos sociais, entre eles o movimento negro. Sancionada em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica (MACHADO, 2014). Embora muitos pensem que o tema seja exclusividade das disciplinas da área das ciências humanas, isto não é verdade⁴ (NOGUERA, 2010). Inclusive, o Parecer 003/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), expõe a necessidade de diversos setores da sociedade trabalharem em conjunto com a finalidade de implementar a Lei, e juntos pautarmos uma sociedade mais democrática, sendo assim, são responsáveis pela efetivação da Lei:

administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. [...] famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (CNE/CP 003/2004, p. 10; grifo nosso).

³ Esta fala foi feita em uma palestra online intitulada “Colonialismo, Racialização e Sofrimento psíquico em Frantz Fanon”, no dia 23 de maio de 2021, no canal Fruta Preta, na plataforma *You Tube*. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ceN8OmAjS14&t=4373s>.

⁴ Neste trabalho, o autor expõe várias formas da Lei 10.639 ser abordada em todos os componentes curriculares.

2.2 – Contribuições para pensar uma educação antirracista

A construção de uma educação antirracista deveria ser compromisso de toda sociedade, pois temos a capacidade de resgatar e construir outras narrativas que correspondam não apenas à dignidade do povo negro, mas à radical necessidade de confrontar uma sociedade em que opressores e oprimidos permanecem subjugados às narrativas coloniais. Conforme Rufino (2019), não há possibilidade de enfrentamento e transgressão das estruturas coloniais sem o compromisso com a ruptura de suas injustiças cognitivas e destruição do “cárcere racial” do colonialismo. A história única imposta pelo processo de colonização precisa e deve ser confrontada a partir de muitas histórias, e de diferentes lugares.

O paradigma da afrocentricidade permite vislumbrar outras bases e perspectivas para a agência e (re)existência do povo negro. Inspirado nos estudos pós-coloniais, assim como nas teorias e movimentos sociais pelos direitos civis dos anos 1960, nos Estados Unidos, a teoria da afrocentricidade foi sistematizado por Molefi Kete Asante, na década de 1980 (NOGUERA, 2010). Trata-se de uma proposta epistêmica baseada na localização e na agência dos povos africanos visando sua libertação, pensando a liberdade humana em seus diversos aspectos. Localização refere-se ao fato de os povos descendentes de africanos não atuarem na margem do que foi e continua sendo a experiência colonizadora eurocêntrica, já que toda ação que não atende a este interesse é deslocada para a margem.

É oportuno enfatizar que localizar se refere ao lugar de onde é feita uma narrativa, desde onde as práticas e posições emergem, às referências e valores que orientam e organizam atividades políticas e de pesquisas. Agência diz respeito à capacidade de utilização dos recursos intelectuais e políticos na redefinição dos papéis dos povos, mulheres e homens africanos como protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento e participação na construção das civilizações humanas. Portanto, em certa medida, localização e agência são indissociáveis (NOGUERA, 2010, p. 4).

Portanto, é um pensamento perspectivista, onde a cultura e história africana são consideradas referenciais para as atividades desenvolvidas, ressignificando um novo centro, onde os povos africanos tem a possibilidade de serem agentes e não coadjuvantes da experiência de existir. Noguera pontua que para Asante, a agência do povo negro significa um aparato e mobilização de recursos em prol da busca e manutenção de sua libertação,

reorganizando assim um novo centro (NOGUERA, 2010). É importante sublinhar que para Asante, africana e africano é toda pessoa dentro ou fora do continente africano que durante o processo de colonização e ainda hoje participa da resistência à dominação europeia, enquanto que pessoa afrocentrada seria aquela que conscientemente reivindica esta ancestralidade e promove a agência de diversas formas a fim de resistir à anulação cultural, econômica, física e psicológica do povo negro. Pois, para Asante (2016, p. 13):

O fato de que africanos foram transferidos fisicamente da África para as Américas e escravizados criou um deslocamento intelectual, filosófico e cultural que durou quase 500 anos nas Américas [...]. Nos tempos modernos, uma hegemonia europeia de ideias, informações, conceitos e valores invadiu os africanos de uma maneira tão violenta física e intelectual que nós, africanos, muitas vezes perdemos o sentido de nosso próprio centro cultural. A fim de retornar a uma consciência autêntica, os afrocentristas argumentaram que era necessário aos povos africanos que eles vissem a si mesmos no meio de sua própria história e não nas margens da Europa. Isso significava que era essencial retornar às civilizações clássicas da África antiga para inspiração e orientação.

É relevante dizer que, ao passo que o eurocentrismo considera o homem branco o ser universal e superior, se valendo para isso da degradação dos outros povos e para a construção e manutenção de privilégios em todas as áreas, a afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo, mas condena o etnocentrismo e considera útil a colaboração de todos os grupos e povos. Outro ponto importante é que enquanto o pensamento afrocentrado considera que natureza, humanidade e conhecimento caminham em equilíbrio, no pensamento judaico-cristão – que compõe o eurocentrismo, existe uma espécie de hierarquia na qual a natureza, por exemplo, está a serviço da humanidade, como se fosse um banco de recursos infinitos.

Optamos por abordar esta discussão também numa perspectiva decolonial do conhecimento, por entender que analisar a alimentação escolar da rede pública municipal de ensino de Itabuna, considerando as merendeiras como agentes educadoras, capazes de contribuir com uma revisão do papel do alimento a partir dos seus saberes e atuação, é construir atalhos e pensar lugares outros de conversa, fora dos marcos estabelecido pelo pensamento eurocêntrico dominante⁵ (PEREIRA, SOUZA E CRUZ, OLIVEIRA, 2016). Num país como o Brasil, que hoje é resultado da exploração e desapropriação histórica e cultural dos povos afro-indígenas, é vital pautar a descolonização epistêmica como meio de superar a

⁵ Os autores discutem a importância de construir o currículo para a formação docente em perspectiva decolonial.

monocultura do saber, que não reconhece o conhecimento científico que esteja fora do conhecimento eurocentrado.

Refletir sobre nossa ancestralidade é fundamental para a superação da história única e finalmente reparar nossa realidade sócio-histórica e cultural. Transgredir os efeitos e heranças coloniais em prol de uma justiça cognitiva deve ser um esforço permanente pela descolonização (RUFINO, 2019), e isto não é uma questão meramente conceitual, mas transgressora, a fim de construir novos seres para além do cárcere racial. O autor ainda acrescenta que “a colonização é uma engenharia de destruir gente, a descolonização, não somente como conceito, mas enquanto prática social e luta revolucionária, deve ser uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo” (RUFINO, 2019, p. 12).

Portanto, para superar o problema da falta de inclusão efetiva e formação adequada das merendeiras e potencializá-las enquanto agentes educadoras, que participam ativamente no processo educativo do comer na escola, é necessário serem vistas e incluídas como importantes nesta ação. Assim como para a antropologia, as implicações do comer são mais importantes do que o ato de comer em si, o que interessa aqui não é apenas a política pública de assistência alimentar e nutricional, mas perceber este ato por uma perspectiva decolonial e afrocentrada de modo a potencializar os agentes envolvidos no processo da alimentação escolar, neste caso, as merendeiras.

Para tal, desenvolveremos um Caderno de Escrevivências sobre o trabalho das merendeiras em Itabuna, a fim de abordar a agência das merendeiras na alimentação escolar, assim como problematizar situações recorrentes no cotidiano das mesmas. Este material poderá ser utilizado para formação destas trabalhadoras, por profissionais da nutrição, bem como outros profissionais que atuam no âmbito do PNAE, interessados em contribuir e construir um projeto de educação antirracista e mais participativa.

Ademais, no próximo capítulo abordaremos de forma mais centrada as questões de gênero e raça que atravessam o cotidiano das merendeiras, assim como aspectos regionais que poderiam compor e contribuir na sua formação. Pois, é importante entender o contexto local como parte de um cenário mais amplo – conforme vimos anteriormente, e não uma realidade isolada. Discutiremos assuntos pertinentes à formação das merendeiras, como a relação entre os conhecimentos tradicionais sobre os alimentos com o conhecimento científico, estabelecendo assim diferentes visões sobre o mesmo objeto. Atrelado a isto, tentaremos traçar um perfil destas profissionais no município de Itabuna, no intuito de entender quem são estas trabalhadoras e como é possível agregar as trajetórias das mesmas ao seu fazer.

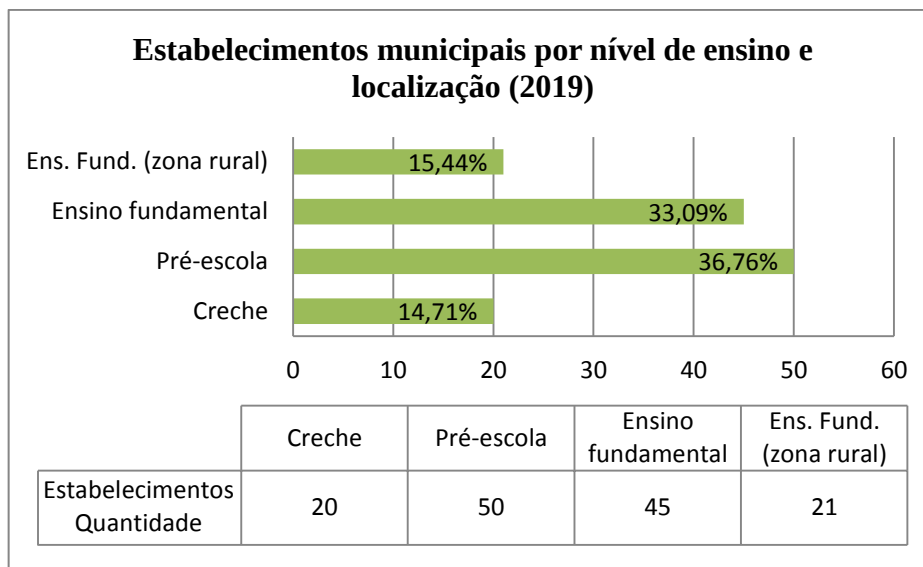
CAPÍTULO III

AS MERENDEIRAS EM SEU FAZER: CAMINHANDO NA INVISIBILIDADE

3.1 - Somos todas serviços gerais

A respeito da complexa e intensa realidade cotidiana das merendeiras que atuam em Itabuna, temos algumas ponderações neste capítulo, primeiro localizando o município de Itabuna, no qual atuei como merendeira em escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental, identificando estas profissionais e como são vistas pela municipalidade. Além disso, discutiremos as interseccionalidades de raça, classe e gênero que atravessam a vida e o trabalho das merendeiras, bem como a metodologia utilizada para a construção do Produto Educacional, o Caderno de Escrevivências sobre o trabalho das merendeiras.

Itabuna está localizada no território de identidade nº 05, denominado litoral sul. De acordo com o último censo demográfico do IBGE (2010), é o 5º maior município do estado da Bahia em população, com mais de 200 mil habitantes, dos quais mais de 70% se auto identificaram como pretos ou pardos. Destes, 40% são do sexo feminino e 37% são do sexo masculino. Ainda segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo no município, entre os maiores de 15 anos, é superior a 10% da população. Sob a administração municipal, a cidade possui um total de 136 unidades escolares, entre creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental. De acordo com o Anuário Estatístico de Itabuna de 2020, desse total apresentado, 21 escolas estão localizadas na zona rural, como podemos ver no gráfico abaixo:



Fonte: Anuário estatístico de Itabuna, 2020.

A princípio, gostaríamos de fazer esta apresentação tendo como base os números referentes à quantidade de profissionais, faixa etária, tempo de serviço, tipo de vínculo com o município, nível de escolaridade, dentre outras informações relacionadas às merendeiras. Entretanto, apesar de várias tentativas e solicitações à SME, não foi possível acessar estes dados, nem mesmo saber se eles existem de forma sistematizada. O que inviabilizou apresentá-los com maior especificidade, pois, constatou-se nos diálogos estabelecidos com a SME, que nenhum dos setores (Recursos humanos, departamento de acompanhamento de gestão, divisão financeira e contábil) têm ciência desses números para compartilhar.

Por outro lado, os anuários estatísticos de Itabuna 2020, com base de dados nos anos de 2018 e 2019, apontaram que em 2014, 2015 e 2016 faziam parte do quadro de servidores do município, na soma total desses três anos, 97 merendeiras e 30 auxiliares de merendeiras, respectivamente, conforme tabela abaixo.

Quantidade de merendeiras e auxiliares de merendeira (2014-2019)						
Cargo	Ano					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Merendeira	33	32	32	-	0	-
Aux. de merendeira	10	10	10	-	0	0

Tabela 1 – Quantidade de merendeiras e auxiliares de merendeiras (2014-2019). Fonte: Anuário estatístico de Itabuna, 2020.

Contudo, estes números parecem não traduzir a realidade, por apresentar um valor visivelmente menor ao quantitativo de escolas municipais. Além disso, não se tem exatidão de informações sobre essa quantia, sendo ela cumulativa dos anos anteriores ou não, pois tem-se uma lacuna nos espaços dos anos seguintes (2017, 2018 e 2019), o que nos impossibilita saber, por exemplo, se estas servidoras são efetivas ou contratadas. Outra dificuldade encontrada, neste documento, refere-se à ausência do número de servidores afastados ou aposentados por cargo, no mesmo período citado acima. Logo, não saber o quanto estes dados se aproximam da realidade inviabiliza dissertar com maiores detalhes sobre este contexto.

A invisibilidade da categoria é perceptível inclusive neste aspecto, uma vez que não é possível quantificar quantas somos ou quem somos. Para a SME, merendeiras/os, porteiras/os, ou agentes de limpeza/apoio, em síntese, somos todos serviços gerais/auxiliar de infraestrutura⁶ ou o “pessoal do apoio”, sem distinção de função. Para estes profissionais admitidos pela SME em 2016, por exemplo, a profissão que consta na Carteira Profissional de Trabalho é Auxiliar de infraestrutura. Conforme demonstram os anuários mais recentes, independente da secretaria, a Prefeitura Municipal de Itabuna não diferencia esses servidores pelas funções que executam, o que incapacitou de localizar até mesmo quantas merendeiras trabalham no Município. Mesmo assim, tentamos apresentar onde poderiam estar “escondidas” as merendeiras, segue na tabela abaixo, em quais cargos as procuramos:

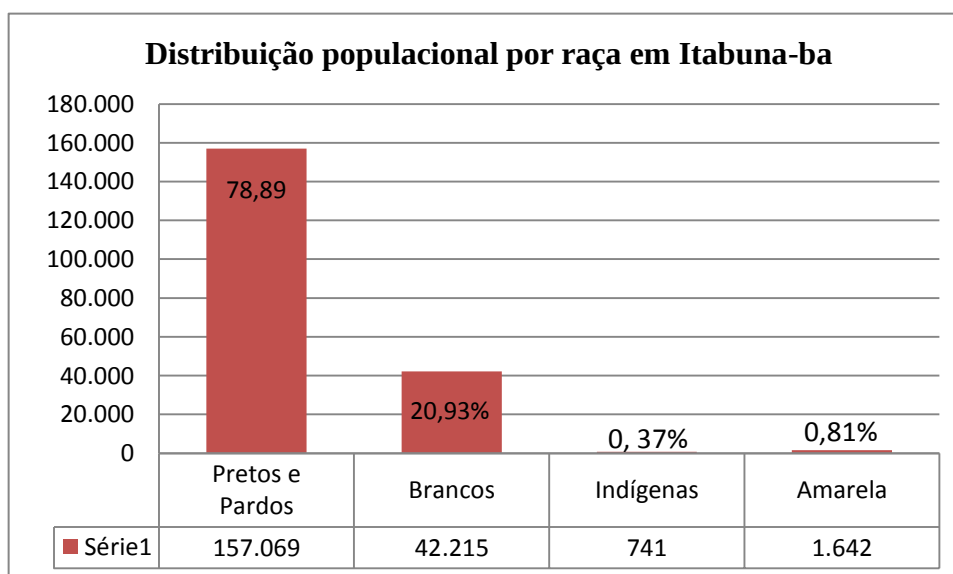
Quantidade de servidores por cargo (2014-2019)						
Cargo	Ano					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Auxiliar de infraestrutura	480	436	457	177	164	159
Auxiliar/Serviços gerais	29	32	34	-	0	0
Auxiliar de merenda escolar	0	0	0	-	0	0
Auxiliar de cozinha	7	11	11	29	18	20

Tabela 2 – Quantidade de servidores por cargo (2014-2019). Fonte: anuário estatístico de Itabuna, 2020

⁶ Vale ressaltar que a nomenclatura pode variar de acordo com o período de admissão do trabalhador.

Ao olhar, de modo superficial, talvez não fosse um problema a suposta unificação das merendeiras, bem como a unificação das diferentes categorias em uma só, entretanto, além de ser uma forma de invisibilizar - o que já é um problema; também é uma maneira de precarizar estas/es profissionais, já que todos fazem parte do mesmo grupo, o que subentende-se que um pode desempenhar a atividade do outro, em caso de necessidade – fato este que acontece com frequência. Nesse sentido, uma ocorrência merece registro aqui, no caso específico das merendeiras, elas podem ser deslocadas para a limpeza ou para o portão da unidade escolar, mas, pela minha experiência como merendeira, raramente outros profissionais inseridos nos serviços gerais, aceitam o deslocamento funcional para a cozinha – alegando não terem habilidades, ou que não podem justamente por causa das exigências e cuidados específicos relacionados à higiene e à alimentação.

Saber algumas características básicas a respeito das merendeiras que integram o quadro das escolas municipais de Itabuna ajudaria a visualizar e retratar de fato, qual é o perfil profissional das mesmas e a partir disso, direcionar estratégias, principalmente no que se referem às políticas e às práticas de alimentação escolar. Estas informações poderiam ser relevantes para pensar e promover o(s) tipo(s) de curso(s) de formação continuada mais adequado(s) para elas e até mesmo serviriam para entender melhor o contexto socioeconômico em que estas pessoas estão inseridas. Conforme aponta os gráfico abaixo:



Fonte: IBGE/Censo demográfico 2010

A dificuldade em localizarmos informações sobre as merendeiras, aliada aos dados estatísticos acima mencionados, nos apresenta uma imagem desfocada e fragmentada do perfil social destas profissionais. Contudo, podemos afirmar, pelo menos, que esta categoria é formada majoritariamente por mulheres e negras, devido ao alto percentual de mulheres pretas e pardas na cidade – durante todo o tempo em que fui merendeira, entre 2016 e 2020, tive conhecimento de apenas dois homens exercendo a função. Logo, estamos falando de um público que ocupa as margens da sociedade, todavia, conforme explica Kilomba (2019, p. 68): “[...] a margem não deve ser vista apenas como espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade”.

Em sua tese “Um pé na cozinha: uma análise sócio-histórica de cozinheiras negras no Brasil” (2021), Taís de Sant’Anna Machado, por meio de um estudo sobre as cozinheiras negras no país, elucida como opera o racismo antinegitude na sociedade brasileira, destacando a importância do trabalho culinário destas mulheres negras para a produção de riqueza e o funcionamento da sociedade, desde os tempos coloniais. Embora a discussão abordada no trabalho se refira às cozinheiras, é possível estabelecer um diálogo com o mesmo por estarmos tratando da mesma categoria: mulheres negras no Brasil. Neste sentido, é pertinente a colocação da autora de que “essas cozinheiras negras sempre tentaram utilizar seu trabalho e a cozinha para interpretar a sociedade em que viviam e conquistar melhores condições de vida para si e para as futuras gerações, a partir de diversas estratégias” (MACHADO, 2021, p. 52).

Historicamente, os trabalhos ligados ao ato de cozinhar e limpar têm sido atribuídos às mulheres, e quando analisamos a divisão do trabalho, numa perspectiva de gênero, raça e classe social percebemos as desigualdades entre homens e mulheres, e entre mulheres brancas e mulheres negras. Estas desigualdades resultam do engendramento do patriarcado, capitalismo e racismo. Isso fica evidente quando Avtar Brah, em seu texto “Diferença, diversidade e diferenciação” (2006, p. 351), discute como se dá e o que são as relações patriarcais:

[...] são uma forma específica de relação de gênero em que as mulheres estão numa posição subordinada. Em teoria, pelo menos, deveria ser possível imaginar um contexto social em que relações de gênero não estejam associadas à desigualdade. Além disso, tenho sérias reservas sobre a utilidade analítica ou política de manter fronteiras de sistema entre “patriarcado” e a particular formação socioeconômica e política (por exemplo, o capitalismo ou o socialismo de estado) de que ela é parte. Seria muito mais útil compreender

como relações patriarcais se articulam com outras formas de relações sociais num contexto histórico determinado. Estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como “variáveis independentes” porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela.

A passagem acima nos alerta para uma lógica de exploração e dominação construída ao longo da história, visando a manutenção das relações de poder, em um primeiro momento por meio da estrutura familiar patriarcal, e depois perpassando a obtenção de mão de obra, gerando lucro para esta estrutura, resultando na divisão e hierarquização entre homens e mulheres, negros e brancos, que compõem a formação social de Estados modernos, a exemplo do Brasil e dos Estados Unidos da América (SAFFIOTI, 1976; GONZALEZ, 2018). Nesse sentido, a engrenagem capitalista naturaliza e essencializa atuações sociais desses sujeitos, do mesmo modo que condiciona o homem a um ser padrão, ao direito à propriedade, ao ser detentor da ordem, enquanto para as mulheres se reserva o cuidado com os filhos e os trabalhos domésticos, entendida também como servidão voluntária (HIRATA, 2004). Para Helena Hirata (2004) essa servidão voluntária destinada às mulheres se justifica por ser um hábito e/ou ser algo da realidade feminina, tida como natural.

Por outro lado, quando olhamos para homens e mulheres negras o cenário se revela diferente, visto que lhe são reservados atuações inferiores e lugares subalternos na sociedade. Como isto não é recente, o feminismo negro, nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, contestou o feminismo ocidental e paternalista no que se refere ao signo da feminilidade, sexo frágil e “do lar” destinado às mulheres brancas, já que as mulheres negras eram retratadas como a mulher forte, hiperssexualizadas e já trabalhavam fora de seus lares, sob a aura do mito da democracia racial. Isso demonstra a necessidade de se combater, por dentro e por fora desses movimentos, as desigualdades de gênero e intragênero (CARNEIRO, 2003).

Desse modo, quando Lélia Gonzalez⁷ intersecciona racismo e sexismo, aponta os efeitos nefastos contra a população negra, em particular para as mulheres negras, para as quais se naturaliza a subalternização de seus corpos e subjetividades, destituindo-as de conhecimento, saberes e/ou de produzirem seus próprios constructos (GONZALEZ, 1980). Para estas o lugar da servidão, que não se assemelha ao das mulheres brancas, torna-se corriqueiro, tendo similitudes com a escravidão, já que se explora não apenas a mão de obra,

⁷ No Brasil, Gonzalez foi pioneira em pensar as interseccionalidades entre raça, gênero e classe, articulando em seus textos a relação entre racismo e sexismo no capitalismo. Os entrecruzamentos destas categorias ditam a dinâmica estrutural da sociedade e o nível de subordinação a que serão submetidos os sujeitos negros.

mas também lhes retira o direito à maternagem, ao cuidado com os filhos, da família, e da própria dignidade como algo inerente ao humano (GIACOMINI, 1988).

Logo, ao articularmos os eixos relevantes para nossa pesquisa – a divisão sexual do trabalho, quando relega às mulheres o trabalho doméstico; a divisão racial e social que desvaloriza o trabalho das mulheres negras, em decorrência da construção da inferioridade racial desde a colonização – vemos que constituem a base da pirâmide social no Brasil (RIBEIRO, 2017). Por conta disso, visualizamos também um maior contingente de mulheres negras trabalhando como empregada doméstica, em relações precárias de trabalho e/ou desempregadas, dentre outros índices. E, como nos chama atenção Djamila Ribeiro (2017, p. 41) se não nomeamos essa realidade, “sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”.

Desse modo, quando falamos da invisibilidade das merendeiras, seja no espaço escolar, ou pela ausência de denominação adequada da categoria por parte da municipalidade, dialogamos com Cruz (2011, p. 76), embasada em Soares (2004), apontando que

[...] uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma que decorre principalmente do preconceito ou da indiferença. Quando isto é feito, a pessoa é anulada, pois passa a ser vista como reflexos do nosso etnocentrismo, pois se ignora tudo aquilo que o sujeito é enquanto alguém carregado de subjetividade, idiossincrasias, enfim tudo aquilo que faz dele um ser humano único. De acordo com Soares (2004), o estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos. Esta imposição é feita, pelo grupo estabelecido, – aquele que é o “outro acima”, superior econômica, política ou simbolicamente – que naturalizou a ação invisibilizadora sofrida pelo outro, pertencente ao grupo outsider, posto como inferior.

Ainda que a autora esteja se referindo à invisibilidade social que empregadas domésticas estão sujeitas, discussão que consta no livro “Tensões e Experiências: Um retrato das trabalhadoras domésticas de Brasília e Salvador” (2011), muito do que apresenta sobre esse conceito dialoga com os eixos apresentados anteriormente. Além disso, quando observo o fazer diário da merendeira percebo os discursos e práticas de superioridade – da diretoria, dos professores e de outros profissionais –, em relação a estas profissionais, o que acentua uma invisibilização sistêmica de inferiorização dessas mulheres negras, em sua maioria.

Nesse sentido, é comum ouvirmos frases estereotipadas, preconceituosas e racistas, como sinaliza Silva et al, no artigo “A astúcia invisível de mulheres trabalhadoras de escola”,

em que as entrevistadas mencionam “O pessoal ainda tão naquele ritmo que merendeira é analfabeta... Tu vê, todo mundo, de dez merendeiras, oito tão fazendo uma faculdade.” (SILVA et al, 2014, p. 434-435). Ou, ainda, no artigo “Outros olhares em Escolas Públicas: As relações sociais de trabalho sob a ótica de merendeiras e serventes” (2000), desdobramento da dissertação de Fátima Machado Chaves, intitulada “O trabalho de serventes e merendeiras em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro” (1998), que traz os confrontos físicos e simbólicos das serventes e merendeiras no espaço escolar, como:

“Um dia desses eu tive uma discussão com a minha diretora, porque disse ela que eu não tinha o direito de colocar a mão na chave da despensa e entrar na despensa do colégio”. Ela também, anteriormente, fora advertida quando assinava ponto na secretaria da escola: “Porque eu estou na secretaria, assinando meu ponto [...] ela [diretora] falou para eu sair rápido da secretaria...” (Merendeira Helena, escola 'A', entrevista). (CHAVES, 2000, p. 137).

Diante disso, a margem não pode ser romantizada, nem subestimada, mas usada estrategicamente para indagar o centro e reinventar outra realidade, enxergando este espaço como o lugar da opressão designada pelo outro, mas também como espaço de resistência ao racismo criado pelo colonialismo, “[...] Assim a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68). Pois, segundo Faustino (2020), no processo de colonização o negro foi invisibilizado na medida em que até sua dor foi silenciada e naturalizada. A sociedade colonial marcou nosso inconsciente a ponto de até hoje naturalizarmos o lugar subalterno e as violências que acometem a população negra. O silenciamento e ocultamento das merendeiras fazem parte dessa violência, que só poderá ser superada com medidas concretas.

3.2 – Metodologia: uma dose de Escrivência para retratar e refletir sobre o silenciamento das merendeiras

A proposta inicial desta pesquisa, como produto educacional, era a produção e promoção, de um curso de formação para as merendeiras da Rede Municipal de Ensino de Itabuna, pautando os saberes que circulam em seu fazer entre a cozinha e o restante da escola,

que estão conectados com suas próprias trajetórias, com a comunidade escolar na qual estão inseridas e também com a formação histórica do Brasil. Tudo está conectado. Um dos objetivos do curso era com esta discussão possibilitar entre as merendeiras uma reflexão sobre sua importância para a dinâmica do funcionamento da escola e para a vida daqueles que transitam nesse espaço.

Todavia, com o surgimento e agravamento da pandemia do Covid-19, ficamos impossibilitados de dar continuidade a este plano, pois as escolas ficaram fechadas por um longo tempo, e desde a segunda semana de março de 2020, as rotinas das escolas precisaram adaptar-se às novas exigências de funcionamento, o que mudou radicalmente a dinâmica de trabalho e refletiu na vida de todos os envolvidos no contexto educacional, atingindo funcionários, estudantes e suas famílias – e nossa pesquisa.

Diante disto, optamos pela construção de um Caderno de Escrevivências que reflete sobre o fazer das merendeiras e suas contribuições para a educação dos estudantes, experiências que não estão no escopo do seu trabalho, nem são comumente percebidas pela comunidade escolar, tampouco consideradas nos momentos de formação oferecidos às mesmas. Este produto será direcionado às/aos gestoras/es das escolas municipais, e responsáveis pela formação das merendeiras na SME, com o objetivo de promover e possibilitar uma (re)visão do trabalho das merendeiras. Já que a formação das merendeiras “constitui uma ação integrada e de responsabilidade dos gestores, nutricionistas e demais envolvidos com a alimentação escolar dos Estados e Municípios” (UFRGS, 2014, p. 17).

Utilizaremos como opção metodológica para fazer esta abordagem a Escrevivência, método criado em 1995 pela escritora e intelectual mineira Conceição Evaristo, em sua dissertação de mestrado. A própria autora não faz uma definição exata deste conceito-experiência, por acreditar que o mesmo deve transcender conforme as experiências de mulheres negras que, ao escreverem sobre si, escrevem também sobre tantas outras. Evaristo (2020, p. 35) demonstra em suas obras que a escrevivência “é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade”. Segundo a autora,

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. Para uma melhor apreensão do conceito de Escrevivência, como aparato teórico, para melhor pensarmos o termo, trago um imaginário mítico da cosmogonia africana para contrapor

à narrativa de Narciso, aplicada ao entendimento da escrita de si como uma escrita narcísica (EVARISTO, 2020, p. 38).

Nesse sentido, priorizaremos as narrativas de experiências vivenciadas por mim, mas, possivelmente, comuns no cotidiano de outras merendeiras em Itabuna, na Bahia e no Brasil como um todo. Dessa forma, pretendemos lançar luz sobre uma realidade invisibilizada, e, ao mesmo tempo, evidenciar problemas de racismo estrutural que direta ou indiretamente afetam a todas as pessoas, mas que, fundamentalmente, prejudicam de modo intencional e particular a vida de milhares de pessoas negras no Brasil, inclusive – e principalmente – mulheres negras, foco nesta pesquisa.

Utilizar-se desse método para refletir e problematizar sobre o dia a dia das merendeiras é pertinente, pois “Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem sim, a observação e a absorção da vida, da existência” (EVARISTO, 2020, p. 34). Ou seja, é um caminho para rejeitarmos a história única eurocêntrica e repensar outros olhares, saberes e fazeres, neste caso, de mulheres negras. Adotar a Escrevivência como metodologia é escrever sobre nós mesmas, já que é uma escrita baseada na vivência (escrita + vivência), refletindo não só sobre o passado-presente, mas também sobre o presente-futuro. É uma ferramenta que possibilita a reescrita da história, tirando da invisibilidade sujeitos silenciados, ou conforme explica a própria Evaristo:

Escrevivência em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita de mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinham sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30).

Considerar a Escrevivência para refletir sobre a atuação das merendeiras é expor uma realidade invisível. Por outro lado, é relevante adotarmos um método que caminha quase na margem do conhecimento comumente construído na academia, ao levar em conta a oralidade, mas, sobretudo, sem hierarquizar nenhuma ferramenta ou recurso qualquer que possa ser empregado como complemento no desenvolver da pesquisa.

Do meu lugar de merendeira, é possível mobilizar a Escrivivência para trazer à superfície outras mulheres negras, – mesmo aquelas que não estão diretamente ligadas ao meu fazer, mas que carregam e demonstram em suas práticas um pluriverso cultural constituído de experiências ancestrais – de todas que vieram antes de nós. Um diálogo com estas experiências possibilita vislumbrar no espaço escolar que todas as pessoas que trabalham ali podem construir, contribuir e/ou compartilhar conhecimentos. Isto é, não só empoderamento e protagonismo negro, mas também rasura de uma história única, que existe em contradição com a própria existência da escola pública que é múltipla e diversa.

Embora Evaristo tenha sido a precursora do método e do termo e possua uma vasta produção utilizando a Escrivivência, suas ideias e práticas coadunam também com as de outras intelectuais negras, que corroboram com a defesa da escrita de nossas próprias histórias como meio de romper, ou pelo menos, arranhar uma narrativa que se impõe arbitrariamente, e construir outras, que deem conta da nossa realidade diversa, e por vezes silenciada. Além disso, que se denuncie os problemas da narrativa hegemônica do colonialismo, que ainda se faz, de várias formas, tão presente na atualidade. Neste sentido, Kilomba (2019, p. 28) afirma:

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...], e enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

A reflexão do mundo, a leitura da realidade que se converte em escrita, pode ter a capacidade de fissurar/arranhar e reapresentar uma narrativa duplamente excluída: da literatura e da visão de quem não tem interesse em refletir sobre este problema. Quando passei a vivenciar o cotidiano de uma merendeira em Itabuna, no primeiro momento, nada parecia estranho, até passar algum tempo e eu perceber que o que estava acontecendo no espaço da cozinha e da escola merecia uma reflexão mais detida. Em pouco tempo passei a compreender como os dois espaços pareciam dois mundos, às vezes conectados, outras vezes apartados por um oceano de diferenças historicamente e intencionalmente construídas.

Para efeito desta pesquisa selecionamos algumas vivências ocorridas na cozinha das escolas onde trabalhei, ou na relação entre a escola e a cozinha da escola, ao longo dos meus quatro anos no exercício da profissão, para ilustrar e problematizar situações recorrentes, que estão atravessadas pelas discussões pautadas neste trabalho. As experiências serão

organizadas em três categorias: Experiências de cuidado com os alunos; Experiências de ensino/aprendizagem na cozinha da escola; e Experiências de atenção à dinâmica da escola. Estes episódios foram vivenciados por mim, mas envolveram outras e outros colegas de trabalho nas escolas. Essas pessoas terão seus nomes substituídos por nomes fictícios.

CAPÍTULO IV

Produto educacional: Caderno de Escrevivências



*Caderno de
Escrevivências sobre o
trabalho das merendeiras
em Itabuna-ba*

Reflexões e propostas

Por Cristina Jesus dos Santos

“Eu como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade.”

(Grada Kilomba, 2019)

Apresentação

Este caderno de Escrevivências está dividido em duas partes: a primeira é uma breve apresentação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), contextualizando com a importância de incluir na formação das merendeiras da rede municipal de ensino de Itabuna o debate racial, incluindo no escopo do curso a Lei 10.639/03. A segunda parte deste caderno aborda episódios de minha vivência como merendeira, acompanhada de propostas que podem ser utilizadas nos cursos de formação para merendeiras.

Optamos pela construção de um Caderno de Escrevivências que reflete sobre o fazer das merendeiras e suas contribuições para a educação dos estudantes, experiências que não estão no escopo do seu trabalho, nem são comumente percebidas pela comunidade escolar, tampouco consideradas nos momentos de formação oferecidos às mesmas. Este produto será direcionado às/aos gestoras/es das escolas municipais, e responsáveis pela formação das merendeiras na SME, com o objetivo de promover e possibilitar uma (re)visão do trabalho das merendeiras. Já que a formação das merendeiras “constitui uma ação integrada e de responsabilidade dos gestores, nutricionistas e demais envolvidos com a alimentação escolar dos Estados e Municípios” (UFRGS, 2014, p. 17)

Espera-se que este Caderno de Escrevivências sobre o trabalho das merendeiras possa contribuir para integrar a atuação das mesmas à educação formal, tornando-a mais inclusiva e significativa.

Este material também é uma tentativa de contribuir com a execução da Lei 10.639/03, uma vez que nele estará incluída a possibilidade de discussão sobre a participação do povo negro para a formação do país, e a reflexão sobre isto em nossa realidade. Pensar e contribuir para uma educação antirracista é dever de todos na sociedade. Pois, como defende a filósofa Ângela Davis, não basta não ser racista, é necessário sermos antirracistas. É urgente pensarmos novas perspectivas para práticas antirracistas

A metodologia utilizada para a construção deste material foi a Escrivivência, método proposto, desenvolvido e utilizado pela intelectual mineira Conceição Evaristo, que consiste em escrever sobre nós mesmas, já que é uma escrita baseada na nossa vivência (escrita + vivência), refletindo não só sobre o passado-presente, mas também sobre o presente-futuro. É uma ferramenta que possibilita a reescrita da história, tirando da invisibilidade sujeitos silenciados, ou conforme explica a própria Evaristo "Escrivivência em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita de mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado"(EVARISTO, 2020, p.11).

A interioridade é produzida a partir da relação com a exterioridade, ou seja, a subjetividade dos sujeitos colonizados/racializados é influenciada pelos processos da colonização. A sociedade colonial marcou nosso inconsciente a ponto de até hoje naturalizarmos o lugar subalterno e as violências que acometem a população negra (Kilomba, 2019). Ao silenciar e invisibilizar os sujeitos, a escola também os desumaniza, um projeto de educação antirracista e contracolonial, ouve e ver o outro, percebe o que este outro traz. Reconhecer o potencial e importância dessas mulheres negras, merendeiras, é contribuir para uma educação antirracista.

O que é o PNAE?

Criado inicialmente com o nome Campanha Nacional da Merenda Escolar, pelo governo federal em 1955, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um dos programas mais antigos a garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), (BRASIL, 2014). Ocupando um lugar na trajetória de iniciativas do Estado para resolver alguns problemas relacionados à questão alimentar no país, a alimentação escolar foi pensada como uma estratégia política para manter os alunos na escola, diminuir a evasão e ao mesmo tempo fornecer assistência nutricional, a fim de resolver o problema do baixo rendimento, que se acreditava estar relacionado à fome e à desnutrição. Por ter um caráter inicialmente assistencialista, estudos apontam que ainda hoje, é comum as pessoas atrelarem os comensais da alimentação escolar aos pobres e necessitados (SILVA; SANTOS; SOARES, 2018). O referido programa é uma política pública nacional de alimentação impactante, por estruturar e atender uma demanda essencial para uma parcela significativa da sociedade – crianças e jovens estudantes da rede pública, incluindo creches, pré-escolas, escolas indígenas e quilombolas, ensino fundamental e médio, e educação de jovens e adultos.

Qual a relação entre o PNAE e a formação de merendeiras?

O PNAE está subordinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dentre suas finalidades deve prestar o apoio necessário para habilitar e qualificar a gestão do Programa (BRASIL, 2013). Por isso, em convênio estabelecido entre o FNDE e universidades públicas federais, foram criados em 2007, os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANES), para fornecer auxílio técnico e operacional aos agentes envolvidos na execução do PNAE, por exemplo, aos nutricionistas, conselheiros, manipuladores de alimentos, dentre outros (BRASIL, 2014). Nesse contexto, está inserida a formação das merendeiras, que na legislação relacionada também é denominada como manipulador de alimentos, significando “qualquer pessoa do serviço de alimentação que entra em contato direto ou indireto com o alimento” (BRASIL, 2020, P.215), ou seja, não é um profissional especificamente qualificado para aquilo, porque entende-se que qualquer pessoa pode sê-lo. Embora os CECANES se responsabilizem pela produção de conteúdos e materiais para a capacitação profissional das merendeiras, o PNAE também estabelece que a formação das mesmas constitui uma ação integrada e de responsabilidade dos gestores, nutricionistas e demais envolvidos com a alimentação escolar dos Estados e Municípios.

O que caracteriza o trabalho das merendeiras na rede municipal de Itabuna?

Atualmente, a função das merendeiras na rede pública municipal de Itabuna se caracteriza por preparar e servir os alimentos de acordo com o previsto no cardápio. Além disso, são responsáveis por cuidar da limpeza da cozinha, receber os alimentos dos fornecedores, fazer o controle de estoque e registrar o consumo diário. A função merendeira está inscrita na categoria de Serviços Gerais/Auxiliar de Infraestrutura, e a escolaridade exigida para o cargo é o nível fundamental. Ainda sobre o trabalho das merendeiras segundo a legislação, estudiosos envolvidos no CECANE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2014) sinalizam que:

Os manipuladores de alimentos possuem diversas atribuições dentro do PNAE, entretanto, não há uma legislação específica que as norteiem, podendo, portanto, variar em cada entidade executora. Além disso, cabe ressaltar que conforme o município ou estado pode-se encontrar diferentes denominações para este profissional. (2014, P. 15)

Vários autores concordam que o papel das merendeiras poderia ser ampliado a partir do entendimento de sua função educadora dentro da escola, uma vez que, tudo que acontece na escola envolvendo a participação dos alunos tem caráter educativo. O primeiro passo para isto, em conformidade com os estudos de Oliveira (2013), seria o reconhecimento deste potencial por parte delas mesmas. Todavia, em uma pesquisa desenvolvida no município de Chapecó, em 2010, os autores destacaram alguns empecilhos para que isto não aconteça, não só da parte delas, mas também da comunidade escolar:

Entre os entraves destaca-se: o não reconhecimento do potencial destes profissionais pelos demais atores da comunidade escolar; a baixa escolaridade; a desvalorização e a sobrecarga de trabalho; o desgaste físico decorrente; e o tipo de capacitação que recebem (2014, p.15) .

Em que consiste as formação/capacitação oferecidas às merendeiras?

Mesmo que as normas diretivas orientem tópicos que variam desde a história do PNAE até doenças transmitidas por alimentos (BRASIL, 2020), na prática o que vemos nos cursos de formação continuada para merendeiras são sempre conteúdos restritos às maneiras de evitar a proliferação e/ou contaminação por agentes patogênicos, armazenamento/organização dos alimentos, instruções sobre o preparo de alimentos. Isto se percebe não só em Itabuna, bem como na literatura relacionada (LEITE, 2011; VASCONCELOS, 2016).

Como a formação para merendeiras poderia ser melhorada?

O PNAE propõe que a formação das merendeiras constitui ação integrada, de responsabilidade dos envolvidos com a alimentação escolar dos estados e municípios. Porém, é difícil comprovar que esta integração de fato aconteça.

Os momentos de formação continuada deveriam contemplar assuntos variados que atravessam o cotidiano das mesmas, com temas que discutissem o lugar ocupado por elas enquanto sujeitas históricas e os problemas que perpassam a rotina de sua atuação. E principalmente que reconhecessem e problematizassem seus saberes invisibilizados, pois, conforme aponta Nunes (2000):

As merendeiras conhecem cada um dos alunos, sabem como eles se comportam no grupo, na hora das refeições, o que comem e o que rejeitam, se é necessário dar-lhes mais atenção para que se alimentem, insistir para que consumam determinados alimentos ou se, ao contrário, é necessário freá-los, já que ficam pedindo para repetir várias vezes, bem como ainda observam e não permitem que os alunos deixem alimentos no prato, evitando, assim, o desperdício. (NUNES, 2000, p. 64).

Diante das limitações apontadas na formação destas profissionais é possível pensar outros conhecimentos para os momentos de formação, como reflexões referentes à Lei 10.639/03 que aborda sobre a identidade e subjetividade de pessoas negras e não negras que transitam no ambiente escolar.

Qual a importância de incluir a Lei 10.639/03 na formação das merendeiras?

Não é difícil supor que a falta de reconhecimento e precarização das merendeiras seja uma realidade do cenário nacional, assim como não é fácil desvincular este fato do passado colonial escravocrata brasileiro. Pois, ainda que o colonialismo e a escravidão pareçam, para alguns, episódios isolados num tempo remoto, na verdade não é, e seus efeitos reverberam de várias formas no presente. Uma das formas de perceber isto, talvez seja por meio da existência de leis que enfrentam o histórico racista do Brasil e insiste numa reflexão sobre este problema, como é o caso das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório nas escolas o ensino de História e Cultura Afro brasileira e Indígena e suas contribuições na construção do país, conforme salienta Machado(2014):

Porquanto, a aplicação da Lei 10.639 possibilita rompimentos com o predomínio do paradigma eurocêntrico / etnocêntrico na educação, pois que implica numa ampla modificação curricular (que se deseja transformadora) dos cursos de formação dos profissionais da educação, assim como dos próprios educandos, propondo uma educação que combate o racismo, o preconceito e toda e qualquer forma de discriminação, fixando o respeito e a valorização das singularidades e da diversidade. Ou seja, aponta perspectivas de saída do silenciamento imposto por uma "internalização dos discursos coloniais". (MACHADO, 2014, p. 43)

Embora muitos pensem que o tema seja exclusividade das disciplinas da área das ciências humanas, isto não é verdade (NOGUEIRA, 2010). Inclusive o Parecer 003/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), expõe a necessidade de diversos setores da sociedade trabalhar em conjunto com a finalidade de implementar a Lei, e juntos pautarmos uma sociedade mais democrática, sendo assim, são responsáveis pela efetivação da Lei:

Administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. (...) famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (CNE/CP 003/2004, p. 10).

Deste modo, a efetivação da Lei colabora para uma justiça epistêmica de um povo colonizado, pois, conforme explica o fanoniano Deivison Faustino, do mesmo modo que o povo negro precisa se curar de seu complexo de inferioridade, a branquitude também precisa se curar de seu complexo de

superioridade[1], e no campo da educação, a Lei 10.639/03 se configura em um importante dispositivo para esta finalidade, já que:

propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (CNE/CP 003/2004, p. 10).

Por que é importante pautar uma educação antirracista?

A construção de uma educação antirracista deveria ser compromisso de toda sociedade, uma vez que temos a capacidade de resgatar e construir outras narrativas que correspondam não apenas a dignidade do povo negro, mas a radical necessidade de confrontar uma sociedade em que opressores e oprimidos permanecem subjugados às narrativas coloniais. Pois, conforme explica Rufino, não há possibilidade de enfrentamento e transgressão das estruturas coloniais, sem o compromisso com a ruptura de suas injustiças cognitivas e destruição do “cárcere racial” criado pelo colonialismo (RUFINO, 2019, p. 10-11). A história única imposta pelo processo de colonização precisa e dever ser confrontada a partir de muitas histórias, e de diferentes lugares.

Nenhuma lei impede que esta abordagem seja incluída na formação das merendeiras, pelo contrário, o próprio PNAE propõe que as formações

[1] Esta fala foi feita em uma palestra online intitulada Colonialismo, Racialização e Sofrimento psíquico em Frantz Fanon, no dia 23 de maio de 2021, no canal Fruta Preta, na plataforma You Tube. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ceN8OmAjS14&t=4373s>

constituem uma ação integrada e de responsabilidade dos gestores (BRASIL, 2020). Entretanto, esta responsabilização é muito vaga, e na prática ocorre um silenciamento sobre a realidade vivida por uma grande parcela de brasileiros, o que é mais uma demonstração do braço operante do colonialismo racista, do racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2019, p. 27) que insiste em manter o cenário de uma educação não-emancipadora e de uma sociedade racialmente hierarquizada.

O que é racismo estrutural?

Por racismo institucional e estrutural, mencionados aqui, entende-se, os termos descritos por Sílvia de Almeida. Considerando que, as instituições não estão imunes aos conflitos raciais existentes na sociedade, mas que perpassa internamente estas, pois o racismo envolve os sujeitos e grupos sociais, que tentam se estabelecer sutilmente no poder das instituições públicas e privadas, impondo “modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio” (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Como as instituições fazem parte da estrutura social, os racismos que são cometidos pelas instituições são a materialização de parte dessa estrutura, ou seja, os racismos não são criados pelas instituições, mas reproduzido por elas, porque são a expressão de um “modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2019, p. 31). Num país colonizado como o Brasil, o racismo faz parte de sua estrutura. Assim, o racismo antinegro naturalizado nas escolas, empresas e governos, “é inerente à ordem social, [e] a única forma de combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas”, afirma Almeida (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Parte II

Minha rotina de merendeira

✓ Experiências de cuidado com os alunos: nosso trabalho não é só preparar e servir o lanche

A primeira escola em que trabalhei, estava dividida em três pavimentos: o térreo, o 1º e 2º andares, no térreo tínhamos um longo corredor principal onde ficavam três salas de aulas, a diretoria, ao lado da cozinha seguida de dois banheiros para os alunos. Ainda neste pavimento tinha um pátio no fundo sem cobertura, mais outro corredor com uma sala de aula, uma sala de informática, dois banheiros para os funcionários, uma despensa para os alimentos e uma sala de recursos multimeios. No 1º andar ficavam localizadas três salas de aulas, dois banheiros, uma sala de coordenação pedagógica e a secretaria. Já o 2º andar era um grande salão, usado apenas para algumas comemorações. Na época, esta escola atendia alunos da educação infantil e do fundamental I - crianças de 04 a 10 anos de idade, que somavam em média 350 alunos ao longo do dia. Embora a escola estivesse localizada numa região central da cidade, os estudantes matriculados eram em sua grande maioria oriundos de bairros mais periféricos.

Quando comecei a trabalhar na cozinha da escola imaginei que os dias seriam quase todos iguais: eu iria colocar meu avental, preparar e servir o lanche. Mas, logo vi que a dinâmica era bem mais do que isso. Quando o lanche não era trabalhoso, ou não demandava muito tempo, por exemplo, era comum minha colega da cozinha (que doravante chamarei de Maria) colocar uma cadeirinha na porta da cozinha - que já era o corredor principal da escola, e dependendo do horário, ela interagia com os outros funcionários que

passassem por ali, conversava com os alunos, perguntava sobre a vida deles. Graças a este hábito ela conhecia todos os alunos da escola. No início eu fiquei impressionada como ela sabia quem era cada um: em qual bairro morava, com quem morava, quem voltava sozinho para casa, quem tinha algum problema de saúde. Eu ficava observando a cena, às vezes só ouvindo de costas, enquanto fazia alguma coisa na pia; outras vezes participava da conversa; e outras vezes, com meu olhar pragmático, julgava desnecessária aquela aproximação.

Por algum motivo que eu não sei explicar, nesta escola tinha uma quantidade numerosa de alunos que eram acompanhados pela equipe multidisciplinar do município, no Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva (CEPEI), e faziam acompanhamento psicopedagógico com uma profissional especificamente destinada para isto na escola, alguns destes alunos tomavam medicamentos e por isso sentiam mais fome do que os outros. Foi o que Maria me explicou, e disse ainda que se tivesse alguma coisa na cozinha a gente deveria dar para eles comerem, mesmo que fosse fora do horário do lanche. Era o que ela costumava fazer: alimentá-los com um lanche rápido, geralmente iogurte, suco ou achocolatado com biscoito, ou o que fosse possível, quase sempre antes do horário em que todos os alunos deveriam merendar. Não eram muitos alunos que preenchiam esse caso, mas era comum a presença deles na porta da cozinha, puxando conversa para serem alimentados discretamente. A diretora não gostava que Maria fizesse aquilo, os professores não se importavam e Maria argumentava que não iria parar de fazer “como é que eu vou deixar eles com fome, fia?”.

Conhecer um pouco sobre a vida dos alunos é uma parte importante do nosso trabalho, que faz toda diferença, para eles e para a gente. Em razão deste saber, Maria me ensinou ainda que servir a merenda não é simplesmente colocar a comida no prato, mas também saber direcioná-lo a cada aluno. Quando toca o sinal para o recreio, nem todo aluno vai para a

fila do lanche, pois alguns já trouxeram algo de casa para comer, outros preferem não lanchar, mas a maioria forma fila para pegar a merenda, deste grupo alguns vão aceitar a comida dependendo do cardápio do dia e um grupo menor irá pegar o lanche independente disso. Então é necessário identificar quem é quem na fila da merenda, e priorizar a repetição do lanche daquele aluno que sabemos que precisa mais do que outro, sempre tem os alunos que se encaixam neste caso. Mas é claro que quando o lanche é pão com salsicha (no cardápio nunca está escrito cachorro-quente), pipoca com suco ou iogurte com biscoito, a aceitação é 100% (inclusive entre os professores).

Sabemos que idealmente todos os alunos deveriam se alimentar com a merenda escolar, uma vez que a mesma é pensada considerando os valores nutricionais e calóricos adequados para evitar, por exemplo, problemas como a desnutrição, ou carências de alguns nutrientes específicos. Contudo, uma junção de fatores como a oferta de convidativos lanches industrializados no entorno das escolas, a falta de entendimento dos pais e até mesmo o preconceito que alguns alunos têm a respeito da alimentação escolar, são impedimentos para que de fato todos os estudantes consumam a merenda. Do nosso lugar de merendeira o esforço é grande para deixar a merenda agradável ao paladar e aos olhos dos alunos: bater os temperos no liquidificador ao invés de picar; ralar a cenoura ao invés de cortar em cubinhos ou tentar deixar as comidas com um caldo mais espesso ao invés de oferecer uma comida aguada.

Proposta de intervenção:

Ter esta atenção com os comensais da alimentação escolar e com a alimentação preparada na escola explicita não só cuidados com os alunos, mas também revela alguma leitura sobre a realidade a qual estamos envolvidas. Neste sentido, poderia ser incluída nos cursos de formação das merendeiras, uma discussão sobre a constituição sócio histórica da realidade em que vivemos no ambiente escolar, enriquecendo nossa percepção e atuação. Do mesmo modo, inserir este debate na formação das merendeiras significa construir/contribuir com uma educação antirracista, ao contemplar a Lei 10.639/03 entre todos os agentes que atuam na escola, e não restringir, aos espaços da sala de aula – quando ocorre. Problematicar os aspectos sócio históricos da construção do Brasil, contextualizando com a realidade vivenciada na escola, não necessariamente pode ser feito por um profissional da nutrição, mas qualquer outro profissional da educação, já que, conforme orientação do PNAE, a formação das merendeiras constitui ação integrada da gestão das escolas e do Município.

Nos cursos de formação para merendeiras, também poderia se considerar as práticas individuais das mesmas, em cada realidade escolar, possibilitando a troca de experiências entre elas, no que se refere à atenção aos alunos. Certa vez, em um curso de formação, foi oferecido um lanche para as merendeiras ao final e eu brinquei com uma colega imitando os alunos que costumam perguntar diante do prato “o que é isso tia?”. Disse para ela que não entendia o porquê eles perguntavam se estavam vendo o que estava no prato, ela me respondeu que eu não deveria me aborrecer com a pergunta, e sim responder o nome da comida, porque realmente eles viam a comida, mas nem sempre sabiam o nome dela. Por exemplo, aos olhos do aluno um macarrão com cenoura ralada e carne moída pode ser só um “macarrão”. Por isso, que numa semana em que é servido num dia aquele macarrão e no outro dia sopa de legumes com proteína de soja, o aluno pode perguntar “macarrão de novo? O que é isso tia?”. A explicação parecia algo muito simples, mas

tirou uma dúvida de algo recorrente que eu não entendia. O problema é que esta explicação foi dada a mim, isoladamente em um corredor, quando poderia ter sido compartilhada entre as outras merendeiras, como parte da formação. Isto não é um mero detalhe, porque impacta na qualidade do nosso serviço.

Segue abaixo, uma proposta de estrutura para um curso de formação para merendeiras pautando essa discussão. Vale ressaltar que as etapas são sugestões/contribuições, podendo ser excluídas algumas partes, adaptadas e/ou acrescentadas outras. Importa dizer ainda que, em todas as propostas serão sugeridas intervenções, considerando como referências o PNAE, a Lei 10.639/03, e o Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) para políticas públicas, por entendermos que os mesmos podem dialogar este si e com as temáticas suscitadas neste Caderno, uma vez que o Marco tem como objetivo qualificar e referenciar as ações de EAN, também no âmbito do PNAE, além de promover um campo comum de reflexão e orientação prática, tendo como um de seus princípios a “valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas.” (BRASIL, 2012, p.25). Ou seja, o Marco pode possibilitar uma abordagem horizontal entre os diversos atores envolvidos na formação para merendeiras.

Proposta de estrutura de formação para merendeiras

Tema	Formação sócio histórica da sociedade em que vivemos - parte I: Brasil; parte II: Itabuna/Bahia;
Discussão	Debater sobre a formação histórica do Brasil, contextualizando com a realidade escolar do Município, incluindo as experiências das merendeiras em contato com as/os estudantes;
Objetivos	- Problematicar a constituição histórica do Brasil, percebendo como isto se reverbera nos dias de hoje; - Discutir os problemas sociais e raciais presentes na escola com base nas vivências/experiências das merendeiras;
Metodologia	Exposição dialogada;
Ferramentas	Série documental Sankofa - A África que te habita (disponível na Netflix)
Referencial teórico	Lei 10.639/03; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012; ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019; FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. SER Social, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 148-163, 2018;
Carga horária	04 horas;

✓ Experiências de ensino-aprendizagem na cozinha da escola: da cozinha para dentro é outro universo

A cozinha da primeira escola que eu trabalhei era mobiliada com um fogão industrial de quatro bocas (apenas três funcionavam), que ficava quase em frente a porta de entrada, uma pequena mesa que ficava ao lado do fogão com alguns itens que utilizávamos diariamente, como açúcar, café, sal e alguns talheres. Acima desta mesinha ficava na parede um armário de aço, onde guardávamos os pratos, copos e colheres dos alunos, e parte dos utensílios que usávamos com mais frequência no dia a dia, a outra parte dos materiais ficavam na despensa. Na cozinha ficava também uma geladeira, um freezer horizontal e uma cadeira. Além da porta, a outra entrada de ar que tinha naquele espaço era uma janela com grade que ficava próximo da pia. Pelo lado de fora, no corredor, quem se aproximasse daquela grade conseguiria visualizar a pia, o fogão e quase a cozinha inteira.

Quando penso naquela cozinha, lembro-me de como era abafada e sem ventilação, porque além do espaço com pouco fluxo de ar, dificultado também pelo teto forrado em material de PVC, a forma como nos vestíamos (touca, avental, botas, calças) fazia a sensação térmica aumentar ainda mais. Somado a isto, tinha a exigência da diretora para deixar a porta da cozinha sempre fechada, o que era difícil obedecer, especialmente quando estávamos usando o fogão ou o forno, ou os dois. Infelizmente, este cenário não era exclusividade daquela escola, esta informação foi dada pela própria secretaria de educação do município certa vez em que estive em uma formação para merendeiras, na ocasião nos pediu paciência, pois ela já sabia que cerca de 90% das cozinhas das escolas municipais funcionavam em condições inadequadas. É uma pena que a paciência sozinha não mude nossa realidade.

Conforme orientação recebida na secretaria municipal de educação (SME), eu esperava desenvolver na cozinha da escola atividades de assistência à outra merendeira, que já estava lá. Contudo, ao ser indagada, por exemplo, sobre a quantidade necessária de alimento para a quantidade de alunos do dia, Maria me respondia “sei não fia, a gente vai fazendo aí e vai vendo”. Maria é uma mulher socialmente lida como branca, na faixa etária dos cinquenta anos de idade e mais de vinte no exercício desta profissão, tinha ensino médio completo. Quando eu cheguei, minha pouca idade – aos olhos dela, causou espanto e por causa disso ela sempre me chamava de bebê... “deixa que eu faço isso pra te ajudar, bebê” e também me colocou numa condição de aprendiz, afinal de contas eu nunca tinha feito aquilo antes.

Pouco a pouco, eu fui assumindo o lugar de merendeira, e Maria foi me apresentando todas as tarefas que fazem parte da nossa rotina: chegar na escola entre 7:30 e 8:00 da manhã; trocar de roupa; fazer o café, preparar a bandeja e levar na sala dos professores; ir nas salas contar quantos alunos chegaram; olhar no cardápio o prato do dia e pegar na despensa o material necessário para preparar o lanche; preparar o lanche; tocar o sinal do recreio e servir o lanche às 09:30 para um grupo de alunos e às 09:45 para outro grupo; recolher os pratos usados pelas crianças e separar os restos de comida; lavar e secar os pratos, panelas e utensílios utilizados na manhã; higienizar a cozinha; pausa (a equipe de apoio da escola costumava almoçar ali mesmo e aguardar o turno da tarde); à tarde repetir tudo de novo e anotar no caderno as quantidades de alimentos consumidas;

Os muitos anos de experiência de Maria a fez ter seu próprio jeito de dosar a quantidade de alimentos antes e durante a preparação, assim como na hora de servir a merenda aos alunos, o que muitas vezes funcionava. Entretanto, algumas vezes este método nos causou problemas, não só porque a diretora pedia para eu anotar no caderno as quantidades utilizadas, mas também porque às vezes, na hora de servir era difícil fazer a comida dar para todos os

alunos. Houve um episódio em que o lanche servido foi sopa de macarrão com legumes. Eu estava ao lado do fogão, tirando a sopa da panela e colocando nos pratos, passando para Maria que entregava aos alunos enfileirados na porta, quando percebi a sopa estava acabando, mas na fila ainda tinha muitas crianças para receber. Tive que colocar mais macarrão para cozinhar, enquanto Maria tentava acalmar as crianças na fila “espera um pouquinho aí fi, que já tá vindo mais, viu?”. O mesmo se repetiu outros dias, com outros lanches: cuscuz de milho, farofa de banana, achocolatado. E lá estávamos nós, correndo contra o tempo para preparar mais comida e terminar de servir às crianças que estavam esperando na fila da merenda.

Esta situação me causava muito desespero, porque o recreio das crianças tinha o tempo cronometrado - 15 minutos, além disso, a fila dos alunos passava em frente a porta da diretoria, e claro que a demora para a fila se desfazer chamava a atenção. Minha aflição era tanta que meu estômago chegava doer, eu dizia para Maria “eu vou sair daqui com gastrite”. Por causa disso, propus construir uma tabela de correspondência das quantidades que davam certo, relacionando a quantidade de alunos à quantidade de comida preparada. Então, passamos a saber que 1 kg de arroz poderia servir no máximo 40 alunos; uma garrafa de iogurte poderia render até 7 copos e 1 kg de polpa de cajá ou de acerola faz até 4 litros de suco, nenhum outro sabor rende tanto assim, nós bem que tentamos.

No caso exposto acima, é possível que a dificuldade encontrada em acertar a quantidade de alimentos a ser preparado e a quantidade a ser servida se deva ao fato de não estarmos habituadas a preparar grandes quantidades de alimentos. Em casa não preparamos 3kg de arroz de uma só vez, assim como não utilizamos panelas tão grandes, muito menos um fogão industrial. Estas foram algumas dificuldades encontradas por mim, que Maria ajudou a superar, contudo, estes obstáculos podem ser comuns no dia a dia de qualquer outra merendeira, bem como as aprendizagens

decorrentes dessas experiências. Por outro lado, sabemos que a quantidade de alimentos a ser servida é estipulada em um valor mínimo por criança, por exemplo, cada aluno deve receber 100 ml de bebida (suco/iogurte/achocolatado), mas nem sempre a quantidade que temos na cozinha condiz com a quantidade que precisamos servir. A diretora reclamava quando servíamos muito pouco, mas também dizia que o dinheiro não dava para comprar mais comida, que a gente precisava economizar, e a gente ficava naquela situação delicada.

Importa dizer aqui também que, é obrigatório fazer o controle de gasto de alimentos consumidos, para a gestora ter ciência, por exemplo, do quanto se consome e facilitar na hora de analisar os contratos com os fornecedores, já que a aquisição dos produtos é feita de modo descentralizada, ou seja, individualmente por cada unidade escolar. Além disso, aquele caderno também deve ser consultado pelo Conselho de Alimentação Escolar (CAE) quando visita as escolas para fazer a fiscalização - o que acontece pelo menos uma vez ao ano, sem aviso prévio - todas nós merendeiras tememos o dia desta visita, porque é observado desde o tamanho de nossas unhas, até a data de validade dos alimentos. Já houve caso também desta visita do CAE resultar em exoneração de diretora, por isso também tantas exigências recaem sobre nós. Antes de eu chegar naquela escola, o caderno era preenchido pela direção da escola, fazendo dedução das quantidades utilizadas, depois, esta responsabilidade foi passada para mim.

Proposta de intervenção:

Os ensinamentos e aprendizagens na cozinha da escola são acontecimentos recorrentes em nosso cotidiano, pois cada uma de nós percorreu um caminho até chegar ali, viveram experiências anteriores que se somam aquela realidade, dia após dia. Além disso, a própria dinâmica do trabalho na escola favorece esta atualização constante, contudo, as formações que recebemos não refletem este aspecto do nosso trabalho. Neste sentido, sugiro a inclusão, nos cursos de formação para merendeiras, uma discussão sobre a trajetória que os alimentos percorrem até chegar na cozinha da escola, assim como a procedência dos mesmos em nossa região/país, ampliando nossa percepção sobre os alimentos utilizados/preparados. Do mesmo modo, os saberes trocados entre as parceiras nas cozinhas poderiam ser compartilhados nos cursos de formação, promovendo o intercâmbio de experiências e aprendizagens.

Segue abaixo uma sugestão de estrutura para formação de merendeira, abordando esta temática:

Proposta de estrutura de formação para merendeiras

Tema	Trajetória dos alimentos no Brasil;
Objetivos	- Perceber a origem dos alimentos consumidos na escola; - Discutir sobre a contribuição de vários povos para nossa cultura alimentar;
Metodologia	Exposição dialogada;
Ferramentas	Série documental Sankofa - A África que te habita (disponível na Netflix);
Atividade	Com base nas discussões do curso e experiências das merendeiras, propor a construção coletiva de uma tabela de medidas utilizadas no preparo dos alimentos;
Referencial teórico	Lei 10.639/03; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012; ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019; FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. SER Social, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 148-163, 2018;
Carga horária	04 horas;

✓ Experiências de atenção à dinâmica da escola: atuação dentro e fora da cozinha

Nem só de comida é feita a vida de uma merendeira. Entre o preparo de uma refeição e outra, existe também o contato com os outros funcionários da escola, com a professora que saiu da sala de aula para pegar algo, com os alunos nos corredores indo para o banheiro, ou simplesmente sondando o lanche do dia. Pelo menos na minha experiência foi assim: o contato com a comunidade escolar é constante. Um dia, o lanche foi pipoca com suco, um preparo muito fácil quando fazemos em nossas casas para meia dúzia de pessoas. Na cozinha da escola, em pé, com as mãos na cintura e de frente para o cardápio na parede, eu fiz a mesma pergunta de sempre "quanto material vamos precisar?", ao que, desta vez, Maria me respondeu com uma novidade: "a professora Mariana do 1º ano é quem faz, bebê", muito surpresa, eu voltei a perguntar "como assim, Mariana é quem faz a pipoca?" Calmamente, ela me explicou "Mariana sempre faz a pipoca porque ela sabe fazer sem queimar, então eu vou pra sala dela olhar os meninos, enquanto ela vem e faz a pipoca rapidinho, entendeu?" Maria completou com um riso. Ainda chocada com a informação, fui na despensa pegar os materiais que a professora Mariana costumava usar: panela grande de alumínio com tampa, colher de pau, sal, 1 litro de óleo e 2 pacotes de milho de pipoca. Foi necessário Mariana repetir o procedimento algumas vezes, para eu entender como fazer tanta pipoca sem queimar, em tão pouco tempo.

Até então, no meu imaginário, as relações interpessoais no interior da escola eram mais engessadas e bem menos diluídas do que costuma ser na realidade. Quando não estávamos trabalhando nas atividades da cozinha, estávamos interagindo com os outros funcionários da escola, desenvolvendo atividades variadas como: ajudar na limpeza das salas ou na liberação dos alunos no final do turno. Esta dinâmica nos possibilita conhecer as outras pessoas e também sermos conhecidos, por exemplo, Maria sabia da minha

dos outros concursos que tentei, do meu esforço para continuar estudando. E ela sempre me incentivou “você tem que estudar mesmo fã, que isto aqui não é lugar pra você não, deixa isso pra mim que já estou velha e perto de me aposentar”.

Em Itabuna é comum na troca de gestor/a do Município, trocar também a gestão das unidades escolares, foi o que aconteceu no ano 2017, nesse evento a secretária da escola (que doravante chamarei de Odete) aproveitou o ensejo e pediu transferência para outra unidade escolar, cuja a nova diretora era sua amiga de longa data. Após se instalar na nova escola, ela me informou que lá estava precisando de merendeira e que se eu tivesse interesse ela poderia me recomendar para a diretora. Fiquei em dúvida, porque lá eu trabalharia sozinha, pois a antiga merendeira não tinha auxiliar, além disso, era um bairro mais afastado da cidade. Conversei com Maria e chegamos a conclusão que seria bom mesmo eu ir para a outra escola, já que lá era menor, eu teria menos trabalho e poderia ter mais tempo para estudar. Depois da burocracia própria do trâmite, fui transferida para outra escola.

A nova escola está localizada em um bairro periférico, com vários problemas estruturais como falta de asfalto e coleta regular de lixo, às margens da BR-101. Assim como na escola anterior em que eu trabalhei, o público ali também correspondia da educação infantil ao fundamental I - crianças de 04 a 10 anos de idade, em sua maioria moradores do mesmo bairro. Pela manhã quando estavam todos presentes totalizava 45 crianças e à tarde 40, mas nunca iam todos, ou seja, um público diário menor do que 100 alunos na escola. A estrutura física da escola era constituída por 3 salas de aula, sala de informática, almoxarifado, diretoria, sala da coordenação, banheiro dos funcionários, banheiro masculino e feminino para os estudantes, cozinha e despensa e um pátio grande, parcialmente coberto no centro da escola.

Ao contrário do que pensávamos, o fato da nova escola ser menor não significou menos trabalho, apenas novos desafios. Talvez, por se tratar de uma escola pequena a aproximação com a comunidade escolar, e até mesmo

os vizinhos da escola foi muito rápido, em pouco tempo passei a conhecer os alunos e seus contextos familiares, assim como os outros funcionários da escola. Odete e eu passamos a ser mais próximas - pegávamos o mesmo ônibus todos os dias, além disso, a outra mudança foi Michele José, que trabalhava na limpeza da outra escola, e pediu transferência para esta escola também, agora nós duas trabalhávamos juntas na cozinha, o que não foi difícil, já que diversas vezes ela ajudou na cozinha da outra escola. Na nova realidade, várias vezes fomos somente nós duas para desenvolver as atividades da portaria, limpeza e cozinha, parecia que a gestora pensava que um funcionário apenas daria conta de todas as tarefas da unidade escolar.

No total éramos três funcionárias, que por um acordo entre nós, depois de muitos conflitos com a diretora, funcionava assim: duas na cozinha e uma no portão, a limpeza era dividida entre as três. O acúmulo de função passou a ser nossa realidade diária, a explicação dada pela Secretaria Municipal de Educação para a falta de funcionário, era o cálculo de um servidor de "apoio" para cada 50 alunos, logo, se aquela escola não tinha nem 100 alunos matriculados, a escola não precisaria de mais funcionários. Se éramos três, já éramos muitos ali, e estávamos reclamando de barriga cheia. Independente da sobrecarga de tarefas desenvolvidas, é necessário estarmos o tempo todo atentas ao que acontece no entorno da cozinha, pois sempre tem uma criança pedindo ajuda no banheiro, alguém chamando no portão, ou até mesmo uma professora pedindo para dar uma olhadinha na sala de aula enquanto ela vai ao banheiro. Assim, nossa vida na cozinha não se limita à comida e panelas. Ainda que modo de invisível, nossas experiências pessoais e as relações tecidas no espaço escolar temperam nosso saber-fazer.

Proposta de intervenção:

No livro "Pele negra, máscaras brancas" Frantz Fanon explica que para compreender os efeitos do colonialismo na vida e na subjetividade das pessoas negras, além dos fatores universais do humano (filogenia) e individuais de cada sujeito (ontogenia), é necessário considerar também a perspectiva do contexto social (sociogenia) no qual estamos inseridos. Ou seja, nosso ambiente de trabalho, bem como as relações desenvolvidas ali, estão impregnadas de sentidos que podem nos ajudar a entender melhor a realidade em que vivemos, os conflitos experimentados e a nós mesmos.

Por isso, ao contrário das propostas acima, neste caso, propomos uma oficina onde as merendeiras são o centro da discussão e que elas possam expor suas vivências no contexto escolar, assim como os problemas recorrentes. Sugerimos a utilização da Escrivivência, já que a mesma, enquanto ferramenta metodológica, tem a capacidade de produzir conhecimento ao mesmo tempo em que desmascara uma dada realidade social.

Ao promover esta virada epistêmica estaremos fissurando uma narrativa histórica, na qual não temos nem produzimos conhecimentos, esta é uma maneira de superarmos o mal estar colonial[1], efeito produzido a partir da relação subjetiva dos sujeitos com a sociedade racista em que vivemos.

[1] Categoria criada pelo profº Drº Deivison Mendes Faustino.

Proposta de estrutura de formação para merendeiras/Oficina

Tema	Invisibilização das merendeiras na escola;
Discussão	Discussão sobre a formação histórica do Brasil contextualizando com a realidade escolar do Município, incluindo as experiências e relações das merendeiras em contato com a comunidade escolar;
Objetivos	Problematizar a invisibilização de mulheres negras; Discutir os problemas sociais e raciais presentes na escola com base nas experiências e relações das merendeiras;
Metodologia	Exposição dialogada;
Atividade	Com base nas discussões do curso e vivências das merendeiras no contexto escolar, propor a construção de um manifesto expondo os desafios e conflitos vivenciados na profissão;
Referencial teórico	Lei 10.639/03; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012; ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única . Companhia das Letras, 2019; FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo . SER Social, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 148-163, 2018; DUARTE, Constância Lima, Isabella Rosado NUNES. Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo . Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte (2020).
Carga horária	04 horas;

Referências:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRASIL, PARECER N.º CNE/CP 003/2004.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar / elaboração e informações Centro Colaborador Alimentação e Nutrição do Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. PNAE, caderno de legislação 2020. Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 216 de 15 de setembro de 2004, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

BRASIL. Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Cartilha Nacional da Alimentação Escolar (2014).

BRASIL. Presidência da República. Resolução CD/FNDE nº 06 de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial da União. 2020.

Brasil. Lei nº 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. 2009.

BRASIL. Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar. CECANE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

DUARTE, Constância Lima, Isabella Rosado NUNES. Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte (2020).

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador, BA: EdUFBA (2008).

FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. SER Social, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 148–163, 2018.

LEITE, Catarina Lima. Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia. Revista de Nutrição, Campinas, v.24, n.2, p.275–285, mar./abr., 2011.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação, 2014.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades – Ano 3 – n. 11, novembro, 2010.

NUNES, Bernadete de Oliveira. O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2000.

Palestra online intitulada Colonialismo, Racialização e Sofrimento psíquico em Frantz Fanon, no dia 23 de maio de 2021, no canal Fruta Preta, na plataforma You Tube. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ceN8OmAjS14&t=4373s>.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Edleuza Oliveira; SANTOS, Lúcia Amparo; SOARES, Micheli Dantas. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para os pobres ao direito à alimentação. Cadernos de Saúde Pública, 2018.

Soares, Lissandra Vieira; Machado, Paula Sandrine. (2017) "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. Psicologia Política, 17(39), p. 203-219;

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; SABEDOT, Fracielli Regina Boroski; SCHAFER, Elisângela. Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. Revista Espaço para a Saúde, Londrina, v.11, n.2, p.11-20, jun. 2010.

VASCONCELOS, Graziela F. Oficinas educativas para merendeiras de escolas municipais de Niterói: aplicação de metodologias ativas. 2016. 50 folhas. Monografia de graduação em Nutrição. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para retomar as discussões suscitadas neste trabalho, trago as sábias palavras de Conceição Evaristo:

Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras. Indago sobre o ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita”? Tento responder. Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo (EVARISTO et. al, 2020, p. 35).

A partir do percurso que esta pesquisa percorreu até aqui, podemos ponderar que a Escrevivência não estava explicitada no início, no ponto de partida, embora de algum modo já estivesse lá. Mas, ao longo do trabalho ela foi dando a tônica do caminho a ser trilhado, pois, desde quando reconhecemos e discutimos a importância do PNAE, mediado pelas experiências de alimentação e práticas de merendeiras, mulheres negras, ao mesmo tempo em que este movimento é escrito por uma mulher negra, a Escrevivência estava presente.

Neste contexto, é relevante demarcar, mais uma vez, a importância do PNAE como uma política pública de alimentação escolar abrangente. Porém, mesmo reconhecendo os avanços que o Programa alcançou ao longo de sua trajetória, é necessário também reconhecer suas limitações, principalmente, no que se refere ao papel desenvolvido por um dos atores que o torna possível: as merendeiras. Seja por insuficiência de recursos humanos e/ou financeiros, ou por falta de entendimento das implicações que esta invisibilidade acarreta. Essa dificuldade precisa ser superada.

Conforme este estudo demonstrou, a alimentação humana, como um ato social, é dinâmica, e o tempo todo sofre interferências de agentes históricos, culturais, biológicos e econômicos, que se articulam e criam sistemas simbólicos intervindo no estabelecimento das

relações entre as pessoas e o meio em que vivem (MACIEL, 2005). Sendo assim, foi pertinente refletir sobre como estes sistemas alimentares e simbólicos são mobilizados na escola por meio da alimentação escolar. Considerando que estes sistemas são impregnados de códigos sociais e sentidos, individuais e compartilhados, pensamos que o objetivo de repensar a agência das merendeiras nestes sistemas, sua relação com o alimento e com as pessoas da escola, foi alcançado, mas não encerrado.

Ao discutirmos a agência das merendeiras mediada pela alimentação escolar, entendemos que a merenda não é apenas uma refeição no prato, pois está carregada de significado para quem preparou e continuará este percurso com quem recebe e come daquela comida. As intersecções de raça, gênero e classe, questões provenientes da problemática formação histórica do país atingem cada pessoa, cada mulher negra que está dentro de uma cozinha no Brasil. Por isso, foi imprescindível não só aprofundar este debate, mas também construir um Produto Educacional que refletisse e apontasse propostas de intervenção.

Esperamos que o Caderno de Escrevivências sobre o trabalho das merendeiras não seja uma proposta que se esgota em si, mas que possa continuar, se multiplicar e inspirar outras práticas e intervenções antirracistas na educação, conforme incentiva e determina a Lei 10.639/03. Por outro lado, a Escrevivência como método de intervenção e de escrita pode ser entendida como um caminho de emancipação feminina, negra e periférica, na medida em se configura como um espaço de denúncia, de ressignificação e de reelaboração da realidade, pois como diz Evaristo (2020, p. 35):

A Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si.

É necessário continuarmos pautando o fim do silenciamento e da invisibilização das mulheres negras, não só na educação, mas em todos os espaços, pois como defende Kilomba (2019), os relatos que chegam à superfície não são meramente histórias pessoais e íntimas, são relatos de racismo. As experiências vivenciadas pelas merendeiras em Itabuna ou em quaisquer lugares são múltiplas e deveriam ser consideradas na formação, no contexto da educação escolar e na valorização de seu trabalho, tanto pela municipalidade, como pela

comunidade escolar. As pessoas que preparam a comida têm uma história, que impacta no trabalho que cada uma desenvolve. É urgente superarmos este problema, pois como bem disse a filósofa Djamila Ribeiro (2018, p. 27) “enquanto nós, mulheres negras, seguirmos sendo alvo de constantes ataques, a humanidade toda corre perigo”.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANUÁRIO Estatístico de Itabuna 2020: base de dados 2019. Prefeitura Municipal de Itabuna, Secretaria de Planejamento. Itabuna, BA: PMI/UESC. 2021.
- ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia*. 2016.
- BARROS, Maria Sylvia Carvalho. A política de alimentação e nutrição no Brasil: breve histórico, avaliação e perspectivas. *Alimentos e Nutrição Araraquara*, v. 14, n. 1, 2009.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *cadernos pagu*, p. 329-376, 2006.
- BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004.
- BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013.
- Brasil. Lei nº 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. 2009.
- BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar / elaboração e informações Centro Colaborador Alimentação e Nutrição do Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.
- BRASIL. Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Cartilha Nacional da Alimentação Escolar (2014).
- BRASIL. Presidência da República. Resolução CD/FNDE nº 06 de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial da União. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Mulheres em Movimento. Estudos Avançados, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 117–132, 2003.

CECCIM, Ricardo Burg. A Merenda Escolar na Virada do Século – agenciamento pedagógico da cidadania. Distrito Federal, jul./set. 1995.

CFN. Conselho Federal de Nutricionistas. Resolução CFN nº 465/2010. Dispõe sobre as atribuições no Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar e dá outras providências. Brasília: CFN; 2010.

CHAKRABARTY, Dipesh; FERREIRA, José Miguel. "A poscolonialidade e o artifício da história." Práticas da História. Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past 11 (2021): 247-277.

CHAVES, Fátima Machado. Outros olhares em escolas públicas: As relações sociais De trabalho sob a ótica de merendeiras e serventes. Trabalho & Educação, v. 7, p. 132-156, 2000.

CRUZ, Tânia. Trilha metodológica da pesquisa: uma abordagem a partir das falas e vivências das trabalhadoras domésticas das regiões metropolitanas de Salvador e Brasília. In: Tensões e experiências: um retrato das trabalhadoras domésticas de Brasília e Salvador. Centro feminista de estudos e assessoria. 2011.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In.: Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra (tradução de José Laurênio de Melo) Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1968.

FAUSTINO, D. M. Frantz Fanon:: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. SER Social, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 148–163, 2018.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Alimentação socializante: Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano. 2015.

GIACOMINI, S.M. Mulher e Escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Editora Vozes, Petrópolis, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as Rosas Negras. [Coletânea organizada e editada pela UCPA - União dos Coletivos Pan-Africanistas]. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984.

HIRATA, H. Trabalho doméstico: uma servidão “voluntária”? In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M.L. (orgs.). Políticas Públicas e Igualdade de Gênero. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p.43-54.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo de 2010.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LEITE, Catarina Lima. Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia. Revista de Nutrição, Campinas, v.24, n.2, p.275-285, mar./abr., 2011.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais. Bazar do tempo. 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. 2014.

MACHADO, Taís de Sant'Anna. “Um pé na cozinha”: uma análise sócio-histórica do trabalho de cozinheiras negras no Brasil. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2021.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade cultural e alimentação. In: CANESQUI, AM., and GARCIA, RWD., orgs. Antropologia e nutrição: um diálogo possível. 2005.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, 2017.

MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: uma breve revisão. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 47, 2001.

MORI, Natalia et al. Tensões e experiências: um retrato das trabalhadoras domésticas de Brasília e Salvador. Centro feminista de estudos e Assessoria. 2011.

NASCIMENTO, Luciene. Tudo nela é de se amar. Rio de janeiro: Estação Brasil. 2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição. Filhos da África, 2018.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei; PASSOS, Rachel Gouveia. A divisão sociosexual e racial do trabalho no cenário de epidemia do Covid-19: considerações a partir de Heleieth Saffioti. Caderno CRH, v. 33, 2021.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010.

NUNES, Bernadete de Oliveira. O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, ENSP/FIOCRUZ, 2000.

OLIVEIRA, Suélen Mendes de Bonfim. Cheiro de comida da escola: a merenda e as merendeiras na educação. 2013. Monografia de graduação de Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. 2013.

PEREIRA, Amauri Mendes; SOUZA E CRUZ, Eliane Almeida; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Por uma formação docente intercultural e pluriétnica na UFRJ. *Laplace Em Revista*, 2(3), p.57-69. 2016.

PONTE, PATRÍCIA. A geografia da alimentação no contexto da pandemia: repensando os sistemas alimentares para o sustento dos corpos e do planeta. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, p. 174-194. 2020.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. Pólen Produção Editorial LTDA, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro?. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Mórula Editorial, 2019.

SAFFIOTI, H. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. In: *História: questões & debates* Curitiba: UFPR, 2005.

SANTOS, Welligton. O. Políticas educacionais antirracistas na América Latina: Estudos comparados. Campinas, SP, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072019000100506&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 ago.2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Jackeline; MELO, Nedir; VASCONCELOS, Ana Leal de. A astúcia invisível de mulheres trabalhadoras de escola. *Psicologia em Revista*, v. 20, n. 3, p. 427-445, 2014.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Psicologia Política*, 17(39), p. 203-219. 2017.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; SABEDOT, Fracielli R Boroski; SCHAFER, Elisângela. Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. *Revista Espaço para a Saúde, Londrina*, v.11, n.2, p.11-20, jun. 2010.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. *Revista de Nutrição, Campinas*, 18(4):439-457, jul./ago, 2005.

VASCONCELOS, Grazielle. F. Oficinas educativas para merendeiras de escolas municipais de Niterói: aplicação de metodologias ativas. Monografia de graduação em Nutrição. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.