

# Hoje tem galinhada: o papel das merendeiras na promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada<sup>1</sup>

Mariana Belloni Melgaço<sup>2</sup>  
ORCID: 0000-0002-8788-4966  
Luanna Ferreira da Silva<sup>3</sup>  
ORCID: 0000-0002-6596-6151  
Rodrigo Matos-de-Souza<sup>3</sup>  
ORCID: 0000-0002-8788-4966

## Resumo

O presente artigo apresenta uma leitura sobre as merendeiras como agentes promotoras do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), inseridas na política pública de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) de grande dimensão no Brasil, como parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O Programa possui, dentre suas diretrizes, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), que deve estar inserida no processo de ensino e aprendizagem, perpassando o currículo escolar e ajudando a desenvolver práticas saudáveis de vida. Tem-se como objetivo verificar as potencialidades das merendeiras enquanto promotoras da EAN e do DHAA, a partir de suas narrativas. A entrevista narrativa foi utilizada como abordagem metodológica, com seleção de sete merendeiras que atuam em escolas públicas beneficiárias do PNAE, no Distrito Federal. A narrativa biográfica permitiu entender as experiências e percepções das merendeiras sobre seu lugar dentro da escola e do PNAE. Conclui-se que as merendeiras são protagonistas em potencial no exercício de proporcionar alimentação adequada e saudável e EAN, e trazemos para reflexões lacunas e entraves vivenciados por essas agentes para seu efetivo protagonismo. Como caminhos possíveis, aponta-se a constituição de espaços dentro do PNAE para discursos que não sejam apenas os hegemônicos, mas também daqueles que historicamente não tiveram o mesmo direito à voz e que ajudam a reconhecer e valorizar os papéis das merendeiras, contribuindo com a melhoria do PNAE e da alimentação escolar, fortalecendo a SAN e favorecendo o acesso ao DHAA.

**1-** Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no Repositório Institucional da Universidade de Brasília e pode ser acessado em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41845>. A publicação recebeu financiamentos através do Edital 01/2020 de apoio à publicação científica discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, como ação derivada do projeto Colonialismo/Colonialidade e educação: cenários de resistência e subordinação; recebeu apoio do edital DPI/DPG/UnB 02/2022 - Apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação com produção de artigo; do Edital de Seleção PROAP Docentes 2022 do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH.

**2-** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, Brasil. Contato: [mariana.melgaco@fnde.gov.br](mailto:mariana.melgaco@fnde.gov.br)

**3-** Universidade de Brasília, Brasília, DF., Brasil. Contatos: [luannaferreirasilvaunb@gmail.com](mailto:luannaferreirasilvaunb@gmail.com); [rodrigomatos@unb.br](mailto:rodrigomatos@unb.br)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349260167>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

## **Palavras-chave**

Merendeira – Direitos humanos – Alimentação escolar – Políticas públicas – Educação.

---

## *Today is chicken day: the role of school cooks in promoting Human Rights to Adequate Food*

### **Abstract**

*This article presents a reading in the school cooks as promoters of the Human Right to Adequate Food (HRAF), included in the public policy of Food and Nutrition Security (SAN), of great extent in Brazil, as part of the National Program of School Eating (PNAE). The Program's guidelines include the Food and Nutrition Education (EAN), intended to be part of the teaching and learning process, permeating the school curriculum and helping develop healthy life practices. The objective is to verify the potentials of school cooks as promoters of EAN and DHAA, stemming from their narratives. The narrative interview was used as a methodological approach, for which seven school cooks were selected who work in public schools benefiting from PNAE, in the Federal District. The biographical narrative allowed us to understand the experiences and perceptions of the school cooks about their place within the school and PNAE. The conclusion is that school cooks are virtual protagonists in promoting both adequate and healthy food and EAN. Our reflection shows gaps and obstacles experienced by these agents toward their real leadership. As alternative paths, creating spaces within PNAE is suggested to ensure discourses that are not only hegemonic but also those that historically were not granted the same right of expression and that help recognize and value the roles of school cooks, contributing to improve both PNAE and school, strengthening SAN and enhancing access to DHAA.*

### **Keywords**

*Cook – Human rights – School feeding – Public policies – Education.*

## Introdução

Dentro do rol dos Direitos Humanos fundamentais encontra-se o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Pacto Internacional dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 (ONU, 1966), do qual o Brasil é signatário desde 1992. É um dos direitos sociais previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996). O direito à educação, assegurado constitucionalmente, é inerente à dignidade humana. Assim como os demais direitos fundamentais, ele possui uma característica histórica, já que são construídos a partir não só de bases teóricas e acadêmicas, mas, principalmente, das lutas travadas contra as injustiças sociais. A garantia do direito à educação é responsabilidade do poder público em suas três instâncias. Especialmente num país constituído por tantas desigualdades sociais e educacionais, o poder público tem o dever de prover condições indispensáveis ao pleno exercício desses direitos e para a consolidação da cidadania.

O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos (ARAÚJO, 2011). Políticas públicas democráticas podem construir um espaço escolar de qualidade que garanta a todos estudantes o acesso, a permanência e as aprendizagens comuns a todos em um contexto em que, progressivamente, são reconhecidos e garantidos direitos sociais. A existência e execução de políticas públicas que direcionam o país para o desenvolvimento social e econômico, com inclusão social e da educação, é fundamental para a emancipação do povo oprimido e para a garantia da dignidade e dos direitos humanos (MELLO; MOLL, 2020).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política pública brasileira de caráter universal que está inserido no ambiente escolar. É uma das importantes estratégias implementadas para assegurar tanto o direito à alimentação quanto o direito à educação. Está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação. Originou-se em 1955, sendo atualmente referência mundial na área de alimentação escolar. O programa atende, de forma universal e gratuita, aos alunos matriculados na educação básica de escolas públicas, filantrópicas e comunitárias de todos os municípios do país (BRASIL, 1955, 2009a, 2020).

O desenvolvimento da política de gestão da alimentação escolar no Brasil, ao longo dos mais de 60 anos da implementação institucional do PNAE, possibilitou o seu fortalecimento. Concebido, inicialmente, como um programa de suplementação alimentar ou assistencial, destinado aos estudantes pré-escolares e aos escolares do antigo primeiro grau (atual Ensino Fundamental) matriculados nos estabelecimentos de ensino público, ele passou por várias ressignificações e reestruturações ao longo de sua existência (PEIXINHO, 2013).

Os avanços relativos ao planejamento, à forma de aquisição dos alimentos, ao processo de descentralização dos recursos financeiros e da sua execução foram determinantes para a inserção de inovações na gestão do PNAE, garantias obtidas a partir de 2009, na gestão

de Luiz Inácio Lula da Silva. Atualmente, ele se configura como uma política pública de educação de cunho universal, saudável e sustentável que garante direitos aos estudantes, dentre eles, o direito a uma alimentação de qualidade e em quantidade, com metas nutricionais alinhadas com o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014).

Da criação do programa até os dias de hoje, as inovações foram inúmeras: execução descentralizada, responsabilidade técnica, universalidade, equidade, controle social, e promoção do desenvolvimento sustentável. Ademais, atualmente o PNAE está alinhado a um conjunto de ações estruturantes para promover o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

O DHAA está contemplado no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948). No Brasil, resultante de amplo processo de mobilização social, em 2010 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 64, que incluiu a alimentação como direito social no artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ele se realiza quando todas as pessoas têm acesso garantido e ininterrupto à alimentação adequada e saudável por meios próprios e sustentáveis. Tal direito também é reconhecido no Artigo 11 do PIDESC (ONU, 1966). Ele constitui um princípio norteador do posicionamento brasileiro em foros de negociação internacional para a governança global em SAN (BRASIL, 1992, 2014).

Desta forma, o DHAA é garantido por leis internacionais e nacionais, inclusive no artigo 2º da *Lei nº 11.346/2006* (BRASIL, 2006). O DHAA tem duas dimensões: o direito de estar livre da fome e o direito à alimentação adequada. A realização destas duas dimensões é de crucial importância para a fruição de todos os direitos humanos. Os principais conceitos empregados na definição de DHAA são: disponibilidade de alimentos, adequação, acessibilidade e estabilidade do acesso a alimentos produzidos e consumidos de forma soberana, sustentável, digna e emancipatória.

A alimentação é a forma como os seres humanos se constroem, não apenas materialmente, mas também simbolicamente como seres sociais e culturais que são. Assim, o direito não pode ser reduzido a uma recomendação mínima de energia e nutrientes, ou não será plenamente realizado. O Programa se destaca por atuar com o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos por meio de ações de educação alimentar e nutricional, além da oferta de refeições que cubram suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009a; LEÃO; ABRANDH, 2013).

A alimentação inserida no contexto escolar apresenta um caráter intersetorial e interdisciplinar, envolvendo diversos atores. A educação ocorre em todas as áreas da escola e por todos aqueles que transformam sua rotina de trabalho em ação educativa. Todos os funcionários da escola envolvidos nos processos educativos formais ou informais e na gestão e organização escolar são profissionais da educação.

Os educadores são fundamentais na formação integral do aluno e devem ser reconhecidos e valorizados como tal. Esses sujeitos são promotores de ações que favorecem a aquisição de hábitos alimentares saudáveis, além de serem referência de comportamento. O educador deve ser um facilitador e, ao apresentar espaço e condições para utilizar estratégias de ensino, poderá contribuir para a melhoria da alimentação dos alunos.

Assim, é essencial que todos estejam envolvidos na construção de hábitos saudáveis de vida, especialmente sobre as práticas alimentares. Educar no âmbito da alimentação é a construção conjunta de processos permanentes e contínuos para aprimorar a produção, a distribuição, a seleção e o consumo de alimentos de forma adequada, saudável e segura. Quando valorizada, esclarecida e informada, a comunidade escolar assume papel ativo na construção e orientação de hábitos alimentares saudáveis dos escolares, deixando clara a importância da EAN no currículo escolar. Na esfera da educação, a EAN deve observar os princípios e diretrizes do PNAE.

Dentre os atores da comunidade escolar há as merendeiras, como são comumente conhecidas. São as profissionais responsáveis pelo preparo e distribuição da alimentação escolar e pela higienização das áreas físicas. Porém, seu papel não se restringe a essas funções. Por manter um contato diário e direto com os estudantes, as merendeiras acabam exercendo uma função contundente em relação à educação alimentar e nutricional e à formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos.

O PNAE, além de ter como objetivo a oferta de alimentação adequada e saudável aos estudantes, possui a educação alimentar e nutricional como diretriz (BRASIL, 2009a, 2020). As merendeiras são sujeitos ativos e fundamentais do PNAE, uma vez que trabalham com os dois pilares do programa: a oferta de alimentação adequada e saudável e a educação alimentar e nutricional. Apesar de todo o arcabouço legal existente, tanto no que se refere à alimentação escolar quanto à legislação que garante que todo funcionário da escola é um educador, a tarefa executada pela merendeira pode ser limitada a uma atividade meramente técnica e higienista.

A elaboração de políticas públicas em educação, enquanto processo democrático, prevê a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico, adequando suas diretrizes aos desafios postos no cotidiano das escolas (MELLO; MOLL, 2020). A participação efetiva da merendeira na elaboração e execução do PNAE nas escolas pode colaborar com a gestão democrática dessa política pública, fortalecendo o atingimento das diretrizes e dos objetivos do programa, contribuindo para a consolidação do DHAA. Além disso, a proposição de políticas democráticas educacionais favorece a garantia do direito à educação e o enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil.

Na atual conjuntura política brasileira o PNAE corre riscos, considerando as mudanças institucionais e os cortes orçamentários ocorridos a partir de 2016 (RECINE, 2017). A autora ressalta a importância de se manter o conjunto de aspectos que configuram o PNAE como exemplo a ser seguido, tais como o fortalecimento do processo produtivo local sustentável e ações de educação alimentar e nutricional. Vasconcelos *et al.* (2019), ao realizarem uma análise da trajetória das políticas públicas de alimentação e nutrição no Brasil, com ênfase nos últimos quinze anos (2003-2018), constataram que o período foi marcado por mudanças de discursos, valores e interesses. Passou da implementação e fortalecimento das políticas públicas durante os governos Lula e Dilma para um cenário preocupante de retorno à insegurança alimentar e nutricional, miséria, fome e pobreza no país durante o governo Temer e, conseqüentemente, ao agravamento da fome no país no governo Bolsonaro.

Atualmente vivemos um cenário de violações dos direitos humanos, que é agravado pela crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus, Covid-19. Nesse sentido:

A pandemia global gerada pelo SARS-CoV-2 trouxe à tona as desigualdades sociais, como a ameaça ao Direito Humano à Alimentação Adequada, temática suprimida da agenda do Governo Federal nos últimos anos. O Estado como garantidor da segurança alimentar e nutricional vem perdendo relevância por meio da agenda neoliberal [...]. Não bastasse tamanho arsenal de iniciativas antipopulares, no primeiro dia do governo Jair Bolsonaro o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional foi extinto sumariamente numa clara demonstração da irrelevância da questão alimentar para o Poder Executivo Federal. (SILVA FILHO; GOMES JUNIOR, 2020, p.1).

Tal fato nos lembra que as políticas públicas, mesmo que apresentem fragilidades, precisam de garantias para sua existência enquanto políticas de Estado, ultrapassando os interesses e eventuais arroubos que um governo possa apresentar em sua política institucional, como no caso da alimentação, evitando algo imediato e terrível como, no caso, a fome.

Este estudo objetivou verificar as potencialidades das merendeiras enquanto promotoras da EAN e do Direito Humano à Alimentação Adequada a partir de suas narrativas e trazer reflexões sobre lacunas apresentadas como entraves na atuação protagonista dessas profissionais.

## **Metodologia**

Para o estudo, foram colhidas as narrativas biográficas obtidas a partir de entrevistas narrativas de sete merendeiras de escolas de educação básica pública beneficiárias do PNAE e situadas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal (DF). Com o objetivo de manter o sigilo das entrevistadas, seus nomes foram substituídos por códigos. As merendeiras concursadas foram identificadas pelo código MC seguido por uma numeração. As terceirizadas, por MT mais um número. Em decorrência da situação da pandemia de Covid-19, os encontros foram realizados no formato online entre os meses de fevereiro e março de 2021. O tópico inicial para a narração (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; BOHNSACK, 2020) foi: Você pode me contar sobre sua história de vida e como se tornou merendeira?

A abordagem da entrevista narrativa permitiu entender as experiências e percepções das merendeiras sobre seu lugar dentro da escola e do PNAE. Assim, por meio do narrado foi possível descrever, entender e interpretar as posições de sujeito que as merendeiras exercem dentro do Programa.

Após as entrevistas, as falas foram transcritas, as informações analisadas, posteriormente categorizadas e os resultados comentados. Os dados levantados nas entrevistas foram avaliados de forma descritiva. A leitura cuidadosa, sensível e atenta das narrativas das merendeiras permitiu verificar a existência de sentidos possíveis de serem categorizados. As categorias foram então selecionadas a partir da análise detalhada

das transcrições e de anotações feitas durante a entrevista. A construção das categorias de análise e a organização das informações foram relacionadas a fim de possibilitar a investigação e verificar as potencialidades das merendeiras enquanto promotoras da EAN e do Direito Humano à Alimentação Adequada (MELGAÇO, 2021). Para o desenvolvimento deste estudo, também, entendemo-nos como *bricoleurs*, acionando diferentes tradições teóricas quando estas responderam mais adequadamente aos sujeitos e fenômenos em estudo (MELGAÇO; MATOS-DE-SOUZA, 2022).

## **A merendeira como educadora e promotora do Direito Humano à Alimentação Adequada**

Esta seção tem como objetivo trazer uma reflexão sobre o papel de educadora e promotora do Direito Humano à Alimentação Adequada da merendeira, verificar as percepções que tem sobre a alimentação adequada e saudável e como essa percepção se reflete em sua prática profissional, além da percepção que possui de si mesma e de seus papéis dentro do PNAE.

Embora os funcionários não docentes de escolas, como merendeiras, serventes, inspetores, secretárias, dentre outros, componham uma categoria menos numerosa que a de professores, todos os trabalhadores de escolas são considerados profissionais da educação, participando coletivamente da produção social e institucional da educação pública brasileira (SOUZA, 2014; BEZERRA, 2018). A educação, entendida como um processo coletivo, ocorre em todos os ambientes escolares, nos momentos diários de interação entre os profissionais não-docentes e os alunos. Os funcionários de educação contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos estudantes.

A promulgação da *Lei nº 12.014/2009* possibilitou o reconhecimento dos funcionários de escola, devidamente habilitados, como profissionais da educação escolar (BRASIL, 2009b). A lei criou, assim, novas bases para o reconhecimento social e a construção da carreira deste segmento.

No que diz respeito à função educativa da merendeira na perspectiva da educação alimentar e nutricional, é importante frisar que as diretrizes do PNAE vão além do foco nas atividades operacionais da alimentação, como preparar e distribuir refeições adequadas e saudáveis e que agradem ao paladar dos escolares. Há também o aspecto da educação relacionado ao ato de se alimentar, destacando, então, o potencial para a atuação da merendeira como educadora e promotora de hábitos alimentares saudáveis, dada a sua proximidade com os estudantes no convívio escolar.

A partir das narrativas deste estudo, verificamos que as merendeiras formam um elo humano entre o alimento e o estudante, possibilitando exercer um papel fundamental na promoção da alimentação saudável e adequada nas escolas:

Teve um período que a gente ficava sem graça, uma turma todinha, de nono ano, de nono ano você já sabe, né? Eles não lanchava. Gente, ninguém quer lanchar? Ai a gente fazia propaganda,

oh, o lanche está muito bom, visse? Gente, tem galinhada! No final do ano que eles começaram a comer, você acredita? (MT2)<sup>4</sup>.

O relato mostra a importância da merendeira para incentivar o consumo da alimentação escolar. E também para conscientizar os estudantes em relação à quantidade de comida:

A gente tem um contato mais direto ainda [com os alunos], porque a gente serve individualmente cada um, eles repetem, né, às vezes a gente tem que até falar, não, não pode comer mais de uma vez não, eles querem tomar leite, às vezes não é saudável você estar comendo demais e você... ele quer repetir uma, duas, três vezes. (MC1).

Os pais também valorizam e elogiam porque a gente faz um esforço da criança comer. Porque criança de quatro, cinco anos é muito ruim de experimentar, de comer verduras. E a secretaria tem melhorado muito na questão de alimentação saudável, vindo mais frutas, mais verduras, menos coisas enlatadas, né, mais coisas frescas, e a gente... as primeiras semanas é uma luta para fazer eles comerem. Então a gente pega e pede para eles, né, experimentar, oferece. Tem os alunos que já comem porque vem de casa às vezes é a única alimentação dele naquele dia, pelo menos pela manhã, por exemplo. Às vezes, à tarde ele não almoçou direito porque teve que correr para pegar a van, para pegar o ônibus, e chega na hora do lanche está realmente com fome e come. (MC3).

Por terem esse contato direto e diário com os alunos, as merendeiras têm um papel fundamental em estimular o consumo da alimentação escolar, oferecendo e incentivando os alunos a experimentarem alimentos saudáveis. Como os estudantes possuem uma relação de afeto com as merendeiras, esse estímulo ganha ainda mais importância.

A merendeira tem noção do seu papel de educadora e se envolve não só com as questões de alimentação, mas também com o comportamento das crianças:

Então é assim tão satisfatório a gente ter assim um amor assim que não é dos nossos familiares, mas a gente pode ter esse amor, ao servir, dar bom dia. A gente é também, nós somos educadores, todos nós, na escola nós somos educadores. Bom dia, quando chego na sala de aula, bom dia, tudo bem com vocês, hoje o lanche é galinhada, quem que vai querer? Olha, estou fazendo essa primeira fila aqui, por favor, a primeira só, mas olha a bagunça! Aí os meninos começavam a rir, olha tia, está repetindo de novo, menino, menino, deixa para os outros. (MT2).

As merendeiras desempenham um papel educativo fundamental que não se limita à preparação dos alimentos e à higienização dos espaços. O seu conhecimento prático e suas vivências colaboram com a formação dos estudantes nas relações sociais. Esse fato as torna essenciais como funcionárias de educação e potenciais agentes de educação em saúde (CASEMIRO *et al.*, 2015).

---

**4-** A transcrição das narrativas das merendeiras foi feita de forma literal, buscando que todas as particularidades e os aspectos das suas falas fossem reproduzidos e possibilitando um maior grau de honestidade e apreensão da essência das narrativas.



Para além da atuação protagonista das merendeiras como educadoras e promotoras do Direito Humano à Alimentação Adequada, este estudo nos trouxe importantes lacunas apresentadas nas narrativas das merendeiras sobre questões que acabam impedindo que essas agentes atuem de forma plena nesse legado, a saber: uma visão assistencialista<sup>5</sup> das merendeiras sobre o PNAE; o cardápio da alimentação escolar e a real atuação das merendeiras; e a capacitação das merendeiras como estratégia de valorização da profissão.

## **O que as merendeiras sabem sobre o PNAE?**

Traremos aqui as narrativas quanto à percepção das merendeiras em relação aos alimentos que são saudáveis. A oferta desses alimentos é uma das premissas do PNAE e o conhecimento que as merendeiras têm em relação a isso é determinante para a sua prática profissional, especialmente na educação alimentar e nutricional.

A percepção das merendeiras quanto à alimentação saudável trazida pelas narrativas é a de que muitas reconhecem os alimentos frescos como os saudáveis e suas falas estão de acordo com o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014), que prioriza o consumo de alimentos *in natura*, limitando os processados e evitando os ultraprocessados. Isso demonstra que as merendeiras têm conhecimentos da alimentação saudável incorporados na sua prática profissional:

Antigamente quando eu comecei a gente quase não recebia fruta e verdura [...]. A gente trabalhava muito com enlatado, com comida semi processada. Hoje em dia a fundação [a Secretaria de Educação] quase não tem isso, facilitou um pouco, a alimentação ficou bem melhor [...]. Hoje em dia a gente recebe o lanche, muita coisa *in natura* [...] tem mandado fruta, muita fruta, muita verdura, assim chega semanalmente. (MC1).

O cardápio é bem balanceado. Sempre tem frutas, verduras e legumes, né? Além de carne, arroz, feijão, macarrão. Então é bem balanceado. (MT4).

Porque, ó, tem vez que tá no cardápio arroz, feijão, e carne, verdura, salada, suco. Então assim, bem balanceado, né? Bem legal mesmo porque na época que eu estudava não tinha o que tem hoje, né? Hoje tem frutas, tem verduras, né? Tem suco natural, hoje, olha.[...]Que a gente sabe que o pedagógico, a alimentação contribui muito para o pedagógico do aluno, né? (MT3).

Além das narrativas apontarem para o entendimento sobre o que é uma alimentação saudável e o seu papel, outra questão importante, que apareceu nas falas das merendeiras, é que elas possuem uma visão assistencialista do programa:

Lá em Samambaia Sul tem muita criança carente, que tá esperando o alimento... né... muitas vezes, é... a gente fica assim, [...] preocupada, né, porque teve tempo que não teve comida. Era só biscoito com suco. Era só macarrão. Ai eles [os alunos] já tavam assim, pensando que era a gente

---

**5-** O assistencialismo se dá quando se estabelece uma relação de submissão, quando um sujeito, num ato de benemerência, ajuda o outro, que se torna devedor do favor, gerando a percepção da assistência como um objeto doado, e da assistência social como um ato pessoal do doador (POTRICH, 2021; SPOSATI, 2018).

que faz o cardápio. Eles não têm essa noção que vem do superior, né. Que vem da nutrição. Que vem do governo. Que tem um cardápio já preparado. Não é nós que preparamos o cardápio, a gente executa, né? O cardápio. Mas que já vem o cardápio já preparado, né. (MT2).

O cardápio, tem dias que o lanche, tem dia que tá o lanche bom né? Mas tem dia por exemplo que é só um biscoito com leite, né? Então a gente sabe que em muitas escolas, no [nome da escola] mesmo onde eu trabalhava, tinha alunos lá que iam sem almoço pra escola, né? (MT3).

Essa visão assistencialista permanece, apesar das diversas mudanças pelas quais o PNAE tem passado desde a sua implementação, há mais de 60 anos, deixando de ser assistencialismo para ser uma política de segurança alimentar nutricional reconhecida mundialmente. Porém, tem-se observado “a coexistência de esforços para propiciar uma alimentação digna com discursos e práticas de caráter assistencialista que associa os escolares que consomem a alimentação escolar a uma identidade de pobre e necessitado” (SILVA, E.; AMPARO-SANTOS; SOARES, 2018, p. 2). Enquanto discurso e prática, percebe-se que o assistencialismo está presente no âmbito da alimentação escolar e se envolve com questões socioeconômicas, políticas e ideológicas, tanto do PNAE quanto da escola pública (SILVA, E.; AMPARO-SANTOS; SOARES, 2018). As merendeiras, ao associarem o consumo da alimentação escolar à condição de pobreza, podem colaborar com a legitimação da identidade de ser pobre pelo aluno. Essa identidade, por sua vez, é associada à exclusão e ao estigma, já que a pobreza se constitui como prática de opressão e desenvolve constituições identitárias depreciativas do sujeito:

Hoje em dia vem todos os temperos, vem alho, vem cebola, vem cheiro verde, vem as frutas que eu amo oferecer as frutas para os meninos. Eu acho muito bom, muito legal porque dá opção das crianças poderem experimentar, às vezes não tem também em casa, não tem a possibilidade de comprar, não tem o dinheiro, aquisição para poder comprar e tudo, mas a escola oferece, a escola dá, né, e também está vindo mais coisas frescas. Hoje em dia a gente tem frango, tem carne, carne mesmo de verdade, que eu falo carne de verdade, porque a carne em lata para mim é de mentira, né. [...] então a alimentação melhorou muito, muito mesmo, de cinco, seis anos para cá melhorou demais, fora que incentivou família, porque eles adquiriram coisas dessas organizações, dessas cooperativas familiares, né, então deu emprego para mais pessoas, né. (MC3).

Neste relato, é possível realizar diversas leituras que a merendeira faz do PNAE. Ela indica a importância do programa na oferta de alimentação saudável e adequada para as crianças, com variedade de alimentos *in natura*, e mostra a sua visão do PNAE enquanto uma política assistencialista. Além disso, a merendeira reconhece a importância do programa enquanto uma política pública saudável, com o incentivo à agricultura familiar.

## **O cardápio da alimentação escolar a partir do olhar da merendeira**

A elaboração do cardápio é uma das atribuições do nutricionista do PNAE. Essa atribuição está descrita nos seguintes dispositivos legais: *Resolução do Conselho Federal*

de *Nutricionistas nº 465/2010* (CFN, 2010) e na *Lei nº 11.947/2009* (BRASIL, 2009a), normatizada pela *Resolução CD/FNDE nº 6/2020* (BRASIL, 2020). Ao planejar e elaborar os cardápios, o nutricionista deve considerar como critérios uma alimentação diversificada e saborosa, de qualidade nutricional e higiênico-sanitária e adaptada aos hábitos culturais e alimentares locais. Ou seja, a definição do cardápio depende de um planejamento sistemático, que leve em consideração hábitos e restrições alimentares dos escolares, a produção e oferta de gêneros alimentícios da região e a estrutura da cozinha para a preparação dos alimentos (BRASIL, 2018).

Apesar da elaboração do cardápio ser uma atribuição exclusiva do nutricionista da alimentação escolar e para que ele seja, de fato, aceito e consumido pelos estudantes, deve estar alinhado com a cultura alimentar e com a realidade local da escola. O que acontece, porém, é que o nutricionista responsável técnico elabora um único cardápio por modalidade de ensino para atender a todas as escolas do município em que atua. No caso do DF, o nutricionista responsável técnico pelo PNAE elabora cardápios únicos para cada modalidade de atendimento, que serão os mesmos em todas as escolas de todas as regiões administrativas. Como informa uma merendeira, “[...] o cardápio já vem pronto da secretaria né. Então a gente só segue o cardápio mesmo. Tem que seguir o cardápio. Diário” (MT1).

Não se discute aqui a importância do nutricionista no planejamento do cardápio, já que é o profissional habilitado para elaborar uma composição de alimentos que seja balanceada e capaz de atender às necessidades nutricionais dos escolares, além de contribuir para a aquisição de hábitos alimentares saudáveis. Em lugar disso, a reflexão que pretendemos trazer é a seguinte: se a aceitação da alimentação escolar pelos estudantes depende do alinhamento do cardápio com a realidade daquela escola e com sua cultura alimentar, será que um cardápio único cumpre de forma efetiva com sua função?

A oferta de um cardápio monótono que não leva em consideração a cultura e as preferências locais é um dos obstáculos que o PNAE enfrenta para a sua concretização enquanto medida de proteção ao DHAA (SIQUEIRA *et al.*, 2014). Narrativas das merendeiras desta pesquisa colaboram com esta reflexão:

Olha, tinha cardápio que os meninos não gostavam, muito. A maioria dos cardápios [...] tinha comida e ninguém gostava. A não ser, porque variou muito de tipo assim de governo, tinha uns que era só para... era aquele negócio, era um cardápio fácil [...]. Não é para as crianças, não é, porque se fizer um biscoito com um suquinho, vamos dizer, a criança não se satisfazia com aquilo. [...] Aí quando é comida de sal eles comia melhor, como sempre a galinhada sempre foi a mais aceita, a comida de sal do que doce. (MC2).

Oh, tem uns cardápios que eu falo, assim, essa nutricionista é louca, não, desculpe, porque fazer, olha só, *peixe, aquele peixe bonito, né, porque fica bonito porque tira a gordura, faz todo, escalda ele, fica bonzinho. Agora tem limão, bater a beterraba, olha, como vai ficar, e jogar dentro do peixe, o menino ia comer, a beterraba já não é boa, principalmente batida, ela fica como, fica parecendo aquelas melecas, né? E aí a gente sempre questiona algumas coisas. A gente fala assim, gente, isso aqui não dá não, faz uma beterraba ralada com uma cenoura... Aí ficava aquele angu.*

Teve uns meninos que ficou assim, tia que lavagem. Aí teve que fazer, aí teve que mostrar para a coordenação que não foi aceitado, o peixe já não é muito... agora até que a gente vai fazendo, fazendo adaptações nele, teve uma vez que a gente faz assim ele, desfiado, fica parecendo uma galinhada, [...] Você abre a panela e a pessoa tem aquele cheiro agradável, galinhada de novo, porque galinhada é o top do alimento. (MT2).

Então, a nossa escola, por ser educação infantil eu acho muito desproporcional, sabe, porque as crianças querem mais é... Mesmo que fosse frutas ou sucos naturais, mas aí, tipo, tem muita coisa sem noção, por exemplo, macarrão, nove horas da manhã, macarrão... Então, assim, eu acredito que poderia ter até comida no lanche, poderia. Mas que fosse uma coisa mais leve, mais, assim e tal. Não uma galinhada, um arroz com feijão, um baião de dois, essas coisas assim. Tem muita criança que reclama. [...] Antes eu podia, conforme o programa da escola, a gente poderia mudar o dia dos lanches, sem mexer com o cardápio, mas alterando os dias. A gente podia trocar. Hoje não pode mais. [...] Então tem umas coisas assim que poderiam ser flexível, que acho que pode continuar o cardápio. [...] E começaram a botar umas coisas assim muito estranha que você faz e vai tudo para o lixo, que é um tal de um macarrão ao molho branco. Não adianta porque esse molho branco não é creme de leite. Eles manda fazer um mingau de leite com amido e tacar no macarrão. Eles joga fora, porque os meninos não comem, vem aquele negócio branco tudo lá. Eles comem com olho, né, a gente come com o olho, mas criança come com olho mais ainda. [...] Então tem coisa que vem para a gente, mas que a gente tem que adaptar a nossa realidade [...] não conheço as nutricionistas que trabalham para a secretaria. Mas com certeza são pessoas que nunca tiveram numa escola pública, na cozinha de uma escola pública. Nunca. (MC3).

A partir das narrativas das merendeiras é possível perceber que os cardápios elaborados pelos nutricionistas e servidos nas escolas nem sempre têm uma boa aceitação. A visão assistencialista que ainda existe no âmbito do PNAE pode influenciar a elaboração do cardápio pelos nutricionistas. O nutricionista, ao assumir a dimensão simbólica da alimentação escolar enquanto caridade e filantropia, e não como direito humano fundamental, pode elaborar um cardápio influenciado por um discurso elitista sobre as classes populares, visando atender ao aluno pobre e vulnerável numa representação constituída a partir de uma visão estereotipada pela sua condição de classe.

A falta de adesão ou a não aceitação da alimentação escolar pode indicar um certo descolamento entre as realidades de quem produz o cardápio e de quem o executa. As merendeiras demonstram conhecer as preferências alimentares dos escolares ao identificarem uma preparação no cardápio que não será aceita. Sabem que não têm autonomia para modificar o cardápio, mas realizam adaptações nas preparações para melhorar a aceitação e evitar o desperdício de alimentos, mantendo a qualidade nutricional dos alimentos. Essa atuação demonstra como os saberes técnicos, atrelados à experiência da merendeira, colaboram com a oferta e aceitação de uma alimentação saudável e adequada:

Então, assim, fica a base das pessoas que tem mais conhecimento do que eu. Ela [a nutricionista] tem mais conhecimento nutricional do que eu, mas a gente também sabe algumas coisas, é bom a gente aprimorar, né. (MT2).

O trecho da fala da merendeira demonstra que ela reconhece esses dois saberes, o técnico e popular. E o diálogo entre os atores do PNAE pode ser um dos caminhos para a maior aceitabilidade dos cardápios.

O lugar de fala ressalta a diferença de poder entre diferentes grupos (RIBEIRO, 2019). Desta forma, nem todos os grupos participam das discussões e das decisões e, no caso específico desta pesquisa, nem da gestão e da execução do PNAE. O planejamento e a elaboração do cardápio da alimentação escolar constituem etapas fundamentais da gestão do programa. Apesar das merendeiras terem conhecimento sobre as preparações culinárias e sobre a aceitabilidade dos estudantes, tendo, portanto, um lugar de fala legítimo no PNAE, elas acabam não tendo espaço dentro da configuração do Programa para falar e se posicionar. A ausência de escuta das merendeiras pode estar permeada por relações de poder, já que fazem parte de um grupo social historicamente excluído, marginalizado e oprimido. O nutricionista do Programa, pessoa com graduação, acaba recebendo a legitimidade total no que se refere à elaboração do cardápio. Esse fato nos permite refletir sobre quais sujeitos são escutados no âmbito do PNAE, e porque outros não são.

O conceito de lugar de fala favorece a participação de grupos que têm menos espaço para voz (ou até mesmo espaço algum) nas decisões e rumos da sociedade. O lugar de fala das merendeiras está permeado por diversas opressões advindas das questões de subalternidade, cor/raça e gênero que contribuem para o apagamento dos seus diversos papéis e da sua contribuição no PNAE, na escola e na vida dos estudantes (MELGAÇO, 2021). A articulação entre racismo e sexismo é muito bem explicada nas obras de Lélia Gonzalez (1984), mostrando as implicações dessa relação sobre a mulher negra. Essa relação implica diretamente a noção da mulher negra ocupando um espaço de subalternidade, como na cozinha, por exemplo. E, no caso da escola, apagando ou invisibilizando o papel de educadora da merendeira. A partir dessas articulações entre gênero e raça, uma mulher negra considerada subalterna não é e não pode ser reconhecida como educadora.

As narrativas das merendeiras entrevistadas indicam que a escuta de seus relatos levanta questões inerentes não apenas ao cardápio, mas também ao cuidado com a criança. Demonstra um olhar atento às demandas dos estudantes, especialmente no que se refere à alimentação escolar.

O diálogo e o trabalho conjunto entre os sujeitos do PNAE permitem a construção de soluções criativas dentro da sua realidade. Isso inclui a elaboração do cardápio, parte tão importante para o atingimento dos objetivos do programa.

Uma das formas de garantir esse trabalho conjunto é orientar o nutricionista responsável técnico que, ao elaborar o cardápio, dialogue com os outros atores envolvidos na alimentação escolar, como merendeiras, gestores e os próprios alunos, de modo que haja a possibilidade de fazer adaptações, mantendo a oferta de alimentação adequada e saudável, mas cuidando para a boa aceitação dos estudantes. Isso também propicia a integração dos outros sujeitos ao PNAE e possibilita que o lugar de fala da merendeira seja efetivo e legítimo perante os demais sujeitos da escola e do Programa. Além disso, a construção de espaços dialógicos favorece uma educação libertadora e emancipatória.

## **A capacitação como estratégia de valorização da profissão**

Segundo Penteado (2019), a formação dos funcionários de escola favorece o fortalecimento da sua identidade e do exercício profissional pleno, tornando esses trabalhadores significativos no contexto escolar e no processo de ensino-aprendizagem. O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012) preconiza a importância de ações de educação permanente para os profissionais da comunidade escolar. Essas ações são realizadas por iniciativas das Secretarias de Educação, no âmbito do PNAE, pelo FNDE diretamente, ou por meio dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANEs). Gestores, professores, nutricionistas, agricultores e merendeiras, dentre outros, são sujeitos de formação:

Resultados importantes têm sido alcançados, principalmente, relacionados à incorporação do tema alimentação e nutrição nos currículos e nas formações permanentes dos profissionais de educação; a um maior envolvimento da comunidade escolar; à diversificação da alimentação escolar e às ações educativas e à aproximação entre os saberes técnico e popular. (BRASIL, 2012, p. 38).

A capacitação dos profissionais envolvidos com a alimentação escolar está prevista nas normas do PNAE e busca cumprir com as diretrizes do programa. As ações de EAN com as merendeiras se constituem em uma estratégia de ressignificação do papel dessas profissionais, valorizando e reconhecendo as suas atividades dentro do contexto educativo escolar (CASEMIRO *et al.*, 2015; MOTA *et al.*, 2019).

A falta de formação para o ingresso na profissão foi muito presente nas falas. As merendeiras relatam que iniciaram no ofício sem saber executar o trabalho e muitas aprenderam na prática, com o apoio de colegas:

E... é diferente porque não é só o alimento, o arroz, o feijão, mas tinha alimentos que eu não sabia elaborar, como o leite, pra quantidade de água, que tinha que bater o leite, aí tudo a gente vai aprendendo, né? E... comecei a aprender a fazer a elaboração dos alimentos. E de lá graças a Deus nunca recebi nenhuma advertência sobre o meu trabalho. E é um aprendizado, aprendi lá e continuo aprendendo. (MT2).

Eu fui aprender, porque, ah, você cozinha em casa é uma coisa, mas você cozinhar em grande quantidade, sabe, mesmo que você não quebrar a cabeça com os cálculos, mas aí a preocupação, né. Você tem que aprender a cozinhar em grandes quantidades, né, não tem nem noção. Em casa às vezes você nem tem noção como que é você cozinhar numa escola ou em qualquer lugar assim, no caso da escola para quantas crianças, para trezentas crianças, é muita coisa, é muita responsabilidade, mas foi bom. (MC2).

Quando eu cheguei na escola a diretoria me recebeu, e tudo. Eu comecei a trabalhar e adquiri a experiência mesmo de fato, que até então a gente fica meio que sem noção. E aí acabei aprendendo na prática. (MC3).

A ajuda de colegas também parece ter colaborado com os conhecimentos que as merendeiras precisam adquirir para executar seu trabalho:

Então a gente vai conhecendo pessoas. E essas pessoas também vão, é, nos ensinando, igual é... eu tenho agora uma colega de trabalho, o nome dela é [nome da colega], ela é muito prática. Me ensinou a descascar uma abóbora. E eu descascava abóbora com a faca pra mim. Então o corte ia ser, é, não ia ser evitável, né, ia ser fatal. E ela disse: não nega, faz assim ó, põe a abóbora no meio, você vai descascando, por isso que existe tábuas. E a faca você vai descascando ela, é, o côncavo dela né, vai acompanhando o formato da abóbora. Agora rapidinho, sem acidentes né. (MT2).

As falas revelam ausência de formação voltada para as questões próprias da manipulação de alimentos, principalmente no que se refere ao seu preparo. Não há nenhuma indicação sobre a falta de capacitação para a atuação das merendeiras em práticas educativas no tema alimentação e nutrição, nem em seu envolvimento com questões pedagógicas da escola.

A carência de formação em educação alimentar e nutricional atinge os profissionais da comunidade escolar, dos quais se espera o envolvimento e o compromisso com a promoção da alimentação adequada e saudável. Deveria haver ações formativas de natureza permanente destes profissionais no âmbito do PNAE ou pelos CECANEs (BRASIL, 2012).

Capacitações voltadas para a formação do funcionário da educação, que contribuam para a sua valorização e para sua incorporação dentro do contexto escolar como educadores, são fundamentais para a construção dessa visão na comunidade escolar. Isso tanto para os profissionais que realizam trabalhos subalternos, frequentemente marginalizados e oprimidos dentro da própria escola, quanto para docentes e gestores da escola, despertando para o potencial educativo desses funcionários.

Não se desconsidera aqui a necessidade de treinamento referente à manipulação dos alimentos conforme os normativos vigentes, que ajudam a assegurar a qualidade e a segurança da alimentação escolar. Todavia, cabe ressaltar que a formação das merendeiras deve ser pautada no desenvolvimento da sua autonomia e de suas potencialidades enquanto sujeitos educadores. O processo formativo, que contempla não só aspectos e habilidades técnicas, mas é também voltado para o desenvolvimento das demais dimensões humanas, possibilita a construção do conhecimento e da autonomia das merendeiras, sujeitos esses capazes de promover educação e saúde em seus espaços de atuação.

O papel das merendeiras deve ser redimensionado de maneira a possibilitar a sua integração à equipe escolar e às atividades pedagógicas, especialmente no que concerne à educação alimentar e nutricional. Isso implica rever os conteúdos dos cursos de formação a que são submetidas.

Os estudos já realizados que envolvem a capacitação de merendeiras (SANTOS; PIRES, 2019; SILVA, M. *et al.*, 2017; LEITE *et al.*, 2011) são direcionados para as questões sobre alimentação saudável e higiênico-sanitárias, não contemplando o desenvolvimento de valores e atitudes capazes de promover a autonomia, a cidadania e o papel educativo dessas profissionais. Entender o contexto e as condições de trabalho e estabelecer uma relação dialógica com as merendeiras para conhecer seus anseios e dificuldades,

valorizando suas falas, são ações que contribuem com a construção de capacitações que rompem com o modelo tradicional e tecnicista de transmissão de informações.

Além disso, o foco das capacitações não deve estar voltado apenas para as questões higiênico-sanitárias. As ações educativas devem propiciar conhecimentos relativos ao PNAE e aos papéis que as merendeiras assumem dentro do Programa, bem como a sua importância para a efetivação da educação alimentar e nutricional nas escolas, contribuindo para o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA).

## **Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo verificar as potencialidades das merendeiras como promotoras do DHAA por meio de suas narrativas no âmbito do PNAE, uma política pública brasileira de caráter universal que se encontra inserida no ambiente escolar, no qual busca assegurar tanto o direito à educação quanto o direito à alimentação de qualidade e em quantidade, de acordo com as necessidades nutricionais dos estudantes.

As merendeiras são sujeitos ativos e fundamentais do PNAE porque trabalham com dois pilares do programa: a alimentação adequada e saudável e a educação alimentar e nutricional. Para além, por meio de suas narrativas, verificamos que as merendeiras formam uma conexão entre o alimento e o estudante, exercendo um papel protagonista na promoção da alimentação saudável e adequada nas escolas. Como elas possuem contato direto e diário com os estudantes, inclusive em uma relação também de afeto com eles, as merendeiras têm estimulado o consumo da alimentação escolar, interagindo positivamente ao oferecer e incentivar os alunos a experimentarem alimentos saudáveis.

Junto à atuação protagonista das merendeiras como educadoras e promotoras do DHAA, este artigo também nos trouxe lacunas apresentadas nas narrativas das merendeiras como reflexões sobre entraves na atuação dessas profissionais. Entre eles, ainda existe uma visão política assistencialista do PNAE, também pelas merendeiras, ao associar o consumo da alimentação escolar à condição de pobreza, podendo reforçar a legitimação da identidade de ser pobre pelo aluno. Uma identidade que pode ser associada à exclusão e ao estigma.

Outra limitação é a relação hierarquizada e autoritária entre merendeiras e nutricionistas, no qual é reconhecido e legitimado o saber acadêmico dos nutricionistas em detrimento do saber popular das merendeiras. Essa posição superior tem como consequência a dificuldade em aceitar o saber popular e em adquirir habilidade para o diálogo. Essa hierarquia existente entre merendeira e nutricionistas ocorre tanto em relação ao saber (popular e acadêmico), como em relação às atribuições dentro do PNAE.

O diálogo e o trabalho conjunto entre os sujeitos do PNAE permitem a construção de soluções criativas dentro da sua realidade. Isso inclui a elaboração do cardápio, parte tão importante para o atingimento dos objetivos do programa. Ao elaborá-lo, o diálogo entre o nutricionista responsável técnico e os outros atores envolvidos na alimentação escolar, como merendeiras, gestores e os próprios alunos, favorece a adesão e a boa aceitação da alimentação escolar por parte dos estudantes, o que possibilita que o lugar de fala



da merendeira dentro do programa seja efetivo e legítimo perante os demais sujeitos da escola e do PNAE.

Além de ações dialógicas e ativas, a capacitação é uma iniciativa que pode colaborar com a ressignificação do papel das merendeiras, possibilitando a sua integração à equipe escolar e às atividades pedagógicas. A formação profissional permanente deve fortalecer seu papel como educadora no âmbito escolar e promotora de direito humano, valorizando a profissão e fortalecendo sua identidade e autoestima.

Para a efetiva realização da educação alimentar e nutricional nas escolas, uma das diretrizes do PNAE, atualmente alinhado ao conjunto de ações estruturantes que promovem o Direito à Alimentação Adequada e a Segurança Alimentar e Nutricional, é necessário o desenvolvimento de ações que envolvam toda a comunidade escolar. Além disso, não pode haver a sobreposição hierárquica de saberes. A função educativa da merendeira e o seu envolvimento com as ações de educação alimentar e nutricional devem ser valorizados e incentivados, tanto no âmbito da escola quanto no da gestão federal do PNAE.

## Referências

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018>

BEZERRA, José Arimatea Barros. **Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes**. Fortaleza: UFC, 2018.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social construtiva**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos internacionais. Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais. Promulgação. Brasília, DF: Presidência da República, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955**. Institui a Companhia da Merenda Escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 1955.

BRASIL. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Secretaria de Atenção à Saúde/Departamento de Atenção Básica, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.346 de 15 de setembro de 2006.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b.

BRASIL. **Manual de apoio para atividades técnicas do nutricionista no âmbito do PNAE/ Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Brasília, DF: Ministério da Educação: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018.

BRASIL. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 6 de 08 de maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

CASEMIRO, Juliana Pereira *et al.* Impasses, desafios e as interfaces da educação alimentar e nutricional como processo de participação popular. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 493-514, 2015. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sjp00051>

CFN. Conselho Federal de Nutricionistas. **Resolução CFN Nº 465, de 23 de agosto de 2010.** Dispõe sobre as atribuições do Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. Brasília, DF: CFN, 2010.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, 1984, p. 223-224.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-114.

LEÃO, Marília (org.); ABRANDH. Ação Brasileira Pela Nutrição e Direitos Humanos. **O direito humano à alimentação e à nutrição adequadas no contexto da segurança alimentar e nutricional.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2013. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca\\_alimentar/DHAA\\_SAN.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/DHAA_SAN.pdf) Acesso em: 18 jan. 2022.

LEITE, Catarina Lima *et al.* 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, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732011000200008>

MELGAÇO, Mariana Belloni. **As merendeiras do DF: voz e silêncio no Programa Nacional de Alimentação Escolar**. 2021. 233 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

MELGAÇO, Mariana Belloni; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e34023, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469834023>

MELLO, Rachel C. de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65196>

MOTA, Sara Ramos da *et al.* Formação de merendeiras e merendeiros no contexto do PNAE: um relato de experiência. **Revista Extensão**, Cruz das Almas, v. 16, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revistaextensao/article/view/2723/1508> Acesso em: 13 jun. 2022.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**: Resolução 44/25, 1989. [S. l.]: ONU, 1989.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959. [S. l.]: ONU, 1959.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Resolução 217A (III), 1948. [S. l.]: ONU, 1948.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Resolução 2200A (XXI), 1966. [S. l.]: ONU, 1966.

PEIXINHO, Albaneide M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000400002>

PENTEADO, Sara R. de Avila. **Funcionários de escola: trajetórias e expectativas na construção de uma identidade profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

POTRICH, Maithê. Clientelismo e assistencialismo: a tradição da assistência social no Brasil. **Revista Vernáculo**, Curitiba, n. 48, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/78764> Acesso em: 13 jun. 2022.

RECINE, Elisabetta. O Programa Nacional de Alimentação Escolar: o mundo se inspira, seremos capazes de manter os avanços? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 12, 2017.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

SANTOS, Viviane Ferreira; PIRES, Caroline R. Freitas. Estratégia de formação para manipuladores de alimentos de escolas públicas atendidas pelo PNAE. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 50-60, 2019. Disponível em: [https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/1796](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1796) Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, Edleuza Oliveira; AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 4, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00142617>

SILVA, Margareth Xavier da *et al.* Educação alimentar em escolas públicas pode melhorar o conhecimento sobre alimentação e favorecer a aceitação das refeições planejadas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar? **Demetra**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 865-879, 2017. Disponível em: 10.12957/demetra.2017.28204 Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA FILHO, Olívio José da; GOMES JUNIOR, Newton Narciso. O amanhã vai à mesa: abastecimento alimentar e Covid-19. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00095220>

SIQUEIRA, Renata Lopes de *et al.* Análise da incorporação da perspectiva do direito humano à alimentação adequada no desenho institucional do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 01, p. 301-310, 2014. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014191.2114>

SOUZA, Katia Reis de. Mudanças necessárias no trabalho em escolas: a visão dos profissionais da educação e o enfoque da saúde do trabalhador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 291-313, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300013>

SPOSATI, Aldaíza. Verbete: Assistencialismo. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marcos Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Unesp, 2018. p. 90-94.

VASCONCELOS, Francisco Assis Guedes *et al.* Public policies of food and nutrition in Brazil: From Lula to Temer. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 32, p. 1-13, 2019.

*Recebido em: 18.01.2022*

*Revisado em: 30.05.2022*

*Aprovado em: 18.08.2022*

**Editora:** Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

**Mariana Belloni Melgaço** é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEMP) da Universidade de Brasília (2021). Atualmente é especialista em financiamento e execução de programas e projetos educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

**Luanna Ferreira da Silva** é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEMP) da Universidade de Brasília (2022). Possui graduação em letras - língua portuguesa pela Universidade de Brasília. Atualmente é técnico em assuntos educacionais na Universidade de Brasília.

**Rodrigo Matos-de-Souza** é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutor em educação e contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Com estágio de pós-doutoramento nas universidades de Sevilla (Espanha) e Tours (França).