

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

GIZELLE RODRIGUES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRIANGULANDO INDICADORES NO IFRN E NO  
IFSULDEMINAS**

NATAL – RN

2017

GIZELLE RODRIGUES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRIANGULANDO INDICADORES NO IFRN E NO  
IFSULDEMINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. D.r Márcio Adriano de Azevedo

NATAL – RN

2017

Santos, Gizelle Rodrigues dos.

S237a Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar na educação profissional : triangulando indicadores no IFRN e no IFSULDEMINAS / Gizelle Rodrigues dos Santos. – 2017.

250 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

Orientador(a): Prof. D.r Márcio Adriano de Azevedo.

1. Política Pública – Educação profissional. 2. Programa Nacional de Alimentação Escolar – Avaliação. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. I. Azevedo, Márcio Adriano de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 304.4:377

Catálogo na Publicação elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

GIZELLE RODRIGUES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRIANGULANDO INDICADORES NO IFRN E NO  
IFSULDEMINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. D.r Márcio Adriano de Azevedo

Dissertação apresentada e aprovada em 29/08/2017, pela seguinte Banca Examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Márcio Adriano de Azevedo, Prof. D.r – Presidente  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Lenina Lopes Soares Silva, Prof<sup>a</sup>. D.ra – Examinadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Gerda Lúcia Pinheiro Camelo, Prof<sup>a</sup>. D.ra – Examinadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho à minha mãe por ser  
minha maior experiência do amor de Deus.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha base de sustentação.

Ao meu orientador, prof. D.r Márcio Adriano de Azevedo, por acreditar que este trabalho poderia vir a contribuir com o conhecimento científico. Também pela ajuda incondicional e pelas palavras de apoio.

Aos demais professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), pelo incentivo e ajuda ao longo das aulas.

À minha família e a minhas amigas, pelo apoio e compreensão durante as muitas ausências.

Aos autores de trabalhos em quem me inspirei, especialmente, à D.ra Maria da Guia de Sousa Silva, pela ajuda quanto ao resgate histórico da alimentação no IFRN.

Agradecimentos especiais ao prof. D.r Luiz Carlos Dias da Rocha, ao MSc. Rogério Robs Fante Raimundo e, principalmente, à MSc. Aloísia Rodrigues Hirata, que me acolheram com um cuidado fraternal enquanto eu estava em Minas Gerais. Nunca terei como retribuir.

Às assistentes sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Parnamirim, Solange da Costa Fernandes e Joelma Lucena de Oliveira Silva, que com suas vastas experiências profissionais me ajudaram a pensar a pesquisa.

A todos os servidores e servidoras do IFRN e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) pela ajuda ao longo da pesquisa ao me concederem entrevistas e demais dados das Instituições.

Aos demais colegas de trabalho do IFRN, pela compreensão e ajuda.

E a todos aqueles que, assim como eu, acreditam que um mundo sem fome é possível.

A alimentação constitui a força mais tenaz que  
liga o grupo humano ao meio natural que lhe  
fornece os meios de subsistência.

Josué de Castro [19--]

## RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar é considerado o principal programa de alimentação do Brasil e é uma política pública reconhecida como uma das mais relevantes e longevas. Pela sua recente efetivação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, empreendeu-se um estudo com o objetivo de avaliar o processo de implementação desse Programa no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), com enfoque nos indicadores sociais previstos pelo Programa (2009-2016). Foi utilizada para a pesquisa um tipo de avaliação denominada avaliação por triangulação de métodos, tendo como matriz a dimensão de análise Alimentação Escolar acompanhada de suas respectivas variáveis, de um mapa de indicadores observando as suas propriedades desejáveis e de instrumentos. A interação com os agricultores familiares regionais e a compra da agricultura familiar foram ações mais fáceis para a Instituição Sul Mineira, em virtude, em parte, de seu longo histórico relacionado aos cursos das Ciências Agrárias. Também existe uma melhor interação entre os setores dessa Instituição em virtude das comissões que foram constituídas para a execução das chamadas públicas. Via de regra, os dados educacionais apresentam uma melhor descrição no IFSULDEMINAS que no IFRN e até mesmo em relação às médias nacionais. Nos *campi* nos quais não existe responsável técnico pelo Programa, seja no IFSULDEMINAS seja no IFRN, a dimensão educativa, efetivada pelas ações de educação alimentar e nutricional, ou não é ou é esporadicamente executada. O IFSULDEMINAS também apresenta uma melhor gestão da verba repassada pelo FNDE em relação ao IFRN, pois apresenta um percentual inferior ao do segundo quanto à devolução de recursos ao Ministério da Educação considerando toda a série histórica pesquisada: 8,6% para a Instituição Sul Mineira contra 10,08% para a potiguar. Embora o perfil socioeconômico dos alunos do IFSULDEMINAS seja mais favorável que o dos alunos do IFRN, a oferta de refeições mediante o PNAE é maior na primeira, alavancada pela expressiva contribuição das fazendas escolas nos *campi* que possui unidade produtiva. Por fim, essas Instituições, apesar de ressaltarem o aspecto formativo integral do aluno, não implementam o Programa o relacionando às diversas dimensões da vida do discente.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Educação profissional.

## ABSTRACT

The National School Meal Program is considered the main food program in Brazil and it is a public policy recognized as one of the most relevant and long lasting. Due to its recent implementation in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, a study was carried out with the objective of evaluating the implementation process of this Program within the framework of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) and Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), focusing on the social indicators foreseen by the Program (2009- 2016). It was used for the research a type of evaluation called evaluation by triangulation of methods, having as a matrix the dimension of School Feeding analysis accompanied by its respective variables, a map of indicators observing its desirable properties and instruments. Interaction with regional family farmers and the purchase of family agriculture were easier actions for the southern Minas Gerais Institution, due in part to their long history related to agricultural science courses. There is also a better interaction between the sectors of this institution due to the commissions that were set up for the execution of public calls. As a rule, educational data are better described in IFSULDEMINAS than in IFRN and even in relation to national averages. In the campus where there is no technical responsibility for the Program, whether in the IFSULDEMINAS or in the IFRN, the educational dimension, carried out by the actions of food and nutritional education, is not or is sporadically executed. IFSULDEMINAS also presents a better management of the funds provided by the FNDE in relation to the IFRN, since it presents a lower percentage than the second one regarding the devolution of resources to the Ministry of Education, taking into account all the historical series researched: 8.6% for the South Minas Gerais Institution against 10.08% for the potiguar. Although the socioeconomic profile of the IFSULDEMINAS students is more favorable than that of the IFRN students, the supply of meals through the PNAE is greater in the first one, leveraged by the significant contribution of the school farms in the campus that have a productive unit. Finally, these Institutions, despite emphasizing the integral formative aspect of the student, do not implement the Program relating it to the different dimensions of the student's life.

Keywords: Public policy. Evaluation. National School Feeding Programme. Professional education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Quadro de referência metodológica.	23
Quadro 2 -	Quadro descritivo do campo empírico.	24
Quadro 3 -	Codínomes adotados para os <i>campi</i> e os sujeitos do IFRN e do IFSULDEMINAS.	30
Figura 1 -	Gráfico da prevalência de domicílios quanto à situação de segurança alimentar nos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Norte (2013).	68
Figura 2 -	Gráfico do grau de instrução do eleitorado dos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Norte, em setembro de 2016.	70
Fotografia 1 -	Escola de Aprendizes Artífices de Natal, 1910.	93
Fotografia 2 -	Início do PNAE no <i>Campus</i> Currais Novos, 2011.	96
Fotografia 3 -	Patronato Agrícola Visconde de Mauá, 1918.	104
Fotografia 4 -	PNAE no <i>Campus</i> Inconfidentes, 2017.	115
Figura 3 -	Gráfico contendo os valores repassados e devolvidos ao FNDE para o PNAE por <i>campus</i> e total do IFSULDEMINAS, de 2009 a 2016.	135
Figura 4 -	Gráfico contendo os valores repassados e devolvidos ao FNDE para o PNAE por <i>campus</i> e total do IFRN, de 2011 a 2016.	138
Figura 5 -	Gráfico contendo os valores repassados pelo FNDE e de contrapartida dos <i>campi</i> para o PNAE por <i>campus</i> e total do IFRN, de 2011 a 2016.	140
Figura 6 -	Fotografias da produção de hortaliças, queijos e café que são destinados ao PNAE nas fazendas escolas do IFSULDEMINAS.	142
Figura 7 -	Produção de alimentos nas fazendas escolas do IFRN que são destinados ao PNAE.	143
Figura 8 -	Fotografias da suinocultura, avicultura e produção de hortaliças nas fazendas escolas do IFRN que produzem alimentos para o PNAE.	146
Figura 9 -	Fotografias da ordenha de leite, produção de ovos e plantio de bananeiras que são destinadas ao PNAE nas fazendas escolas do IFRN.	147
Fotografia 5 -	Painel localizado no prédio da cooperativa-escola do	150

	IFSULDEMINAS – <i>Campus Araçazeiro</i> contendo os produtos disponíveis para venda.	
Figura 10 -	Gráfico com a procedência dos valores da alimentação escolar do IFSULDEMINAS – <i>Campus Araçazeiro</i> , de 2011 a 2016.	151
Figura 11 -	Gráfico comparativo entre os valores repassados pelo FNDE, a contrapartida do <i>campus</i> e os valores devolvidos ao FNDE da alimentação escolar do IFSULDEMINAS – <i>Campus Cerejeira-do-mato</i> , de 2009 a 2016.	152
Figura 12 -	Gráfico comparativo entre os valores investidos na compra de alimentos da agricultura familiar dos <i>Campi</i> Pessegueiro-do-mato e Cacaueiro do IFSULDEMINAS, de 2014 a 2016.	154
Figura 13 -	Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 por renda média familiar <i>per capita</i> .	170
Figura 14 -	Gráfico contendo o total de alunos beneficiados pelo PNAE por raça no IFSULDEMINAS – <i>Campus Cerejeira-do-mato</i> , em 2016.	172
Figura 15 -	Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 por raça.	173
Figura 16 -	Gráfico contendo o total de alunos beneficiados pelo PNAE por tipo de zona residencial no IFSULDEMINAS – <i>Campus Cerejeira-do-mato</i> , em 2016.	174
Figura 17 -	Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 por tipo de zona residencial.	175
Figura 18 -	Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 por nível de escolaridade do principal responsável financeiro.	177
Figura 19 -	Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 beneficiados por programas sociais do governo federal.	178
Fotografia 6 -	Ação do projeto de extensão: Incentivo ao consumo de alimentos integrais e vegetarianos no IFSULDEMINAS – <i>Campus Machado</i> .	197

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Valores descentralizados para o PNAE e devolvidos ao FNDE pela Rede Federal de EPCT, por região, em 2013 e 2014.	89
Tabela 2 -	Dados educacionais dos cursos técnicos integrados e subsequentes dos <i>campi</i> do IFSULDEMINAS, em 2016.	162
Tabela 3 -	Dados educacionais dos cursos técnicos integrados dos <i>campi</i> do IFRN e dos cursos técnicos subsequentes dos <i>campi</i> do IFRN que os contemplam como beneficiários do PNAE, de 2009 a 2016.	163
Tabela 4 -	Relação de concluintes por matrículas atendidas (RCM) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total, de 2011 a 2015.	164
Tabela 5 -	Alunos evadidos, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.	165
Tabela 6 -	Retenção do fluxo escolar (RFE) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total, de 2011 a 2015.	166
Tabela 7 -	Motivos da evasão do IFSULDEMINAS – <i>Campus</i> Pessegueiro-do-mato, em 2016.	167
Tabela 8 -	Matriculados classificados de acordo com a renda familiar per capita (MRF) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total, em 2015.	168

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGRECO	Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
Art.	Artigo
ASGs	Auxiliares de Serviços Gerais
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CD	Conselho Deliberativo
CECAF	Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar
CECANE	Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET/RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas
CGAE	Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando
CGPAE	Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar
CGU	Controladoria-Geral da União
CME	Campanha de Merenda Escolar
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNME	Campanha Nacional de Merenda Escolar
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAES	Coordenação de Atividades Estudantis
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CONSUP	Conselho Superior
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
DAP	Declaração de Aptidão ao Pronaf
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
DIGAE	Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis
EaD	Ensino a distância

EAN	Educação Alimentar e Nutricional
ed.	Edição
EEx.	Entidade Executora
EJA	Educação de jovens e adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMATER- MG	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional Técnica
ETA	Enfermidades Transmitidas por Alimentos
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Food and Agriculture Organization / Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMSA	Fórum Mundial sobre a Segurança Alimentar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
GVS/SUSA	Gerência de Vigilância Sanitária/Supervisão de Alimentos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSULDE- MINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IMA	Instituto Mineiro de Agropecuária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
kcal	Quilocaloria

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LOSAN	Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Ministério da Saúde
NEA	Núcleo de Estudos em Agroecologia
n° / N°	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
Org.	Organizador
OSM	Orgânicos Sul de Minas
p.	Página
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCM	Relação de concluintes por matrículas atendidas
RFE	Retenção do fluxo escolar
RN	Rio Grande do Norte
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
Saps	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDESE	Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
SIASG	Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIPAT	Semana Interna de Prevenção de Acidente de Trabalho
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SM	salário mínimo
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCU	Tribunal de Contas da União
UAN	Unidade de Alimentação e Nutrição
UEPs	Unidades Educativas de Produção
UF	Unidade Federativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	United Nations Children's Found

USAID United States Agency for International Development / Agência Norte-  
Americana para Desenvolvimento Internacional

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

WFP World Food Programme

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	18
<b>2</b>	<b>MARCOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA SOCIAL AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	33
2.1	ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	33
2.2	O ESTADO-AVALIADOR: ALGUNS FUNDAMENTOS	44
2.3	AVALIAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS NO PNAE: DELINEANDO O MAPEAMENTO DE INDICADORES NO IFRN E NO IFSULDEMINAS	50
<b>2.3.1</b>	<b>Sobre a avaliação por triangulação de métodos e indicadores sociais</b>	53
<b>3</b>	<b>O PNAE NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA</b>	61
3.1	DESCRIÇÃO/ANÁLISE DO PROGRAMA (GERAL)	72
3.2	O PNAE NO IFRN: CONTEXTO E FUNDAMENTOS	92
<b>3.2.1</b>	<b>Breve histórico do IFRN: da Escola de Aprendizes Artífices aos dias atuais</b>	92
<b>3.2.2</b>	<b>O PNAE no IFRN</b>	95
3.3	O PNAE NO IFSULDEMINAS: CONTEXTO E FUNDAMENTOS	103
<b>3.3.1</b>	<b>Breve histórico do IFSULDEMINAS: do Patronato Agrícola aos dias atuais</b>	103
<b>3.3.2</b>	<b>O PNAE no IFSULDEMINAS</b>	108
3.4	QUALIDADE SOCIAL NA EPT	119
<b>4</b>	<b>A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAE NA EPT NO IFRN E NO IFSULDEMINAS: O QUE INDICA A TRIANGULAÇÃO?</b>	126
4.1	INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAE	127
4.2	FONTES DE VERBA E DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS PARA O PNAE	132
4.3	AQUISIÇÃO DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS DA AGRICULTURA FAMILIAR	153
4.4	DADOS EDUCACIONAIS DOS BENEFICIÁRIOS DO PNAE	161
4.5	PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS BENEFICIÁRIOS DO PNAE	168
4.6	COMPREENSÃO SOBRE O PROGRAMA	179

4.7	CURSOS DE FORMAÇÃO	181
4.8	RESPONSABILIDADE TÉCNICA PELO PNAE	184
4.9	ESTRUTURA FÍSICA E DE PESSOAL PARA EXECUÇÃO DO PNAE	190
4.10	BENEFICIÁRIOS DO PNAE	191
4.11	EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	192
4.12	PROJETOS DE EXTENSÃO RELACIONADOS AO PNAE	196
4.13	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAE	200
4.14	CONFRONTO COM OUTRAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO	203
4.15	TERCEIRIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	204
4.16	DEMAIS ASPECTOS ABORDADOS NOS INSTRUMENTOS	205
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>209</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>214</b>
	APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	242
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO	244
	APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO	247
	APÊNDICE D – CONSENTIMENTO ESCLARECIDO	248
	APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE USO ÉTICO-CIENTÍFICO DE FOTOGRAFIAS COMO PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	249
	APÊNDICE F – CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PUBLICAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS	250

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo levantamento do Programa Mundial de Alimentos, juntamente com o Banco Mundial e a Parceria para o Desenvolvimento da Criança, da *Imperial College London*, estima-se que 66 milhões de crianças ao redor do mundo vão para a escola com fome e incapazes de aprender. O relatório salienta que programas de alimentação escolar podem ajudar a manter as crianças na escola, aumentar o número de matrículas, reduzir o absenteísmo e contribuir com a aprendizagem, ao evitar a fome e melhorar as habilidades cognitivas (WORLD FOOD PROGRAMME, 2016).

No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar<sup>1</sup>, foi instituído por meio do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que criou a Campanha de Merenda Escolar (CME) (BRASIL, 1955) e, atualmente, os recursos financeiros para execução são repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É a política pública de maior longevidade do país na área de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), e considerado um dos maiores, mais abrangentes e duradouros programas na área de alimentação escolar do mundo (PEIXINHO, 2013), sendo o único com atendimento universalizado. Visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos, de modo a contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional (BRASIL, 2009c).

As razões que motivaram o interesse pelo tema, a política de alimentação estudantil na educação profissional, decorreram de fatores de ordem pessoal e profissional. Em 2003, concluímos o Bacharelado em Nutrição pela Universidade Estadual do Ceará. Além de outras experiências profissionais, trabalhamos em dois municípios deste estado com alimentação escolar, sendo que, em um deles, fomos a responsável técnica pelo programa e a única nutricionista para um universo de cerca de 12.000 alunos. Na experiência da gestão municipal

---

<sup>1</sup> Embora a denominação tradicional de merenda escolar acentue o papel complementar da política como ela se efetiva, segundo podemos constatar conceitualmente: “[Do lat. *merenda*.] – *S. f.* 1. Refeição leve, entre o almoço e o jantar; 2. O que se leva em farnel para comer no campo ou em viagem; 3. O que as crianças levam para comer na escola, em geral durante o recreio. [Sin. ger.: *lanche*.]” (FERREIRA, 2009, p. 1314), ela comporta um alto grau de carga pejorativa. Assim, o termo alimentação escolar será o adotado por nós neste trabalho também pelo fato de ser esta a denominação como a política vem sendo designada nos últimos tempos pelos poderes públicos (LIMA L., 2009).

do PNAE, passamos por diversas dificuldades operacionais, sobretudo políticas, financeiras e logísticas. Apesar de concursados como assistente em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), assumimos a implementação e a gestão da alimentação escolar do *Campus* João Câmara, entre 2012 e meados de 2014, de forma extraoficial, visando preencher uma lacuna pela falta de servidor concursado para o cargo de nutricionista nesse *campus*. Frustrou-nos constatar que, apesar das escolas federais serem reconhecidamente dotadas de melhor estrutura física e quadro funcional em relação às demais escolas públicas, no que tange à implementação do PNAE, não observamos diferenças significativas, o que nos incitou a estudar a problemática da inserção da política de alimentação escolar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>2</sup> (EPCT).

A justificativa para esta pesquisa está no fato de que, apesar de existirem inúmeros estudos abordando o PNAE em creches e escolas públicas de ensino fundamental, o mesmo não ocorre quanto à aplicação do programa em escolas do ensino médio e, ainda com menor frequência, em escolas de educação profissional. Uma das causas, talvez, seja o fato de que os alunos do ensino médio foram sendo inseridos como beneficiários do Programa somente com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Ademais, as enfermidades de cunho alimentar, dentre as quais as que possuem maior enfoque são a desnutrição e a obesidade, apesar de possuírem inúmeras políticas públicas com ênfase na prevenção, são pouco inseridas no ambiente curricular escolar, sobretudo para alunos do ensino médio, tendo em vista que, mesmo estudos governamentais, como as Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar (PeNSE), feitas em 2009 e em 2012, focaram apenas alunos do 9º ano do ensino fundamental; apenas na de 2015 os alunos do ensino médio passaram a ser inseridos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009; 2013; 2016).

A partir das análises realizadas, pretendemos demonstrar a importância da alimentação enquanto direito fundamental não só para a sobrevivência, mas também como elemento que

---

<sup>2</sup> Criada a partir da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), a Rede é composta por 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, educação básica, cursos técnicos subsequentes e concomitantes, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Essa Rede ainda é formada por outras instituições que também oferecem educação profissional em todos os níveis, como o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, as 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, totalizando 644 *campi* (BRASIL, 2016a).

influencia a permanência do aluno na instituição de educação e no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que, apesar dos fatores elencados, o Estado brasileiro, enquanto promotor de uma educação que necessita ter qualidade social, ainda não atingiu, nas instituições estudadas, a universalização da alimentação escolar segundo os preceitos do Programa e ainda não promove ações de educação alimentar e nutricional (EAN) que se articulem minimamente ao conteúdo curricular dos cursos ou por meio de ações de pesquisa e extensão visando à formação humana integral do educando.

Para o início da investigação, observamos os requisitos para a escolha do problema de pesquisa que, segundo Eco (2009), são:

- a) resposta aos interesses do candidato (ligado às nossas leituras, formação acadêmica e atuação profissional pregressa e atual);
- b) fontes de consulta acessíveis e manejáveis;
- c) quadro metodológico da pesquisa ao alcance da experiência do candidato (haja vista trabalharmos na Instituição que se constituirá em um dos campos empíricos e na mesma Rede Federal da outra Instituição da pesquisa).

Com base no que postula Eco (2009), percebemos que uma das maneiras para que um trabalho científico se torne útil após a sua conclusão é fazer dele o início de uma pesquisa mais ampla, que prosseguirá nos anos seguintes, desde que haja oportunidade e interesse nisso (ECO, 2009). Dessa forma, dado o estado inicial do PNAE na Rede Federal de EPCT, temos como interesse, para além da dissertação, na formulação de um projeto institucional que contemple os objetivos do programa.

Boente e Braga (2004 apud DALFOVO et al., 2008) classificam a pesquisa em acadêmica quando possui fins científicos. Para esse tipo de pesquisa, a associação de dados qualitativos e quantitativos enseja ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, possibilitando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação.

Segundo Creswell (2007, p. 32),

O conceito de reunir diferentes métodos provavelmente teve origem em 1959, quando Campbell e Fiske usaram métodos múltiplos para estudar a validade das características psicológicas. Eles encorajaram outros a empregar seu “modelo multimétodo” para examinar técnicas múltiplas de coleta de dados em um estudo. Isso gerou outros métodos mistos, e logo técnicas associadas a métodos de campo, como observações e entrevistas (dados qualitativos), foram combinados com estudos tradicionais (dados quantitativos).

Assim, aqueles pesquisadores mesmo reconhecendo que todos os métodos possuem limitações, entendiam que os vieses inerentes a um método poderiam neutralizar os vieses oriundos de outros. Neste momento surge a triangulação das fontes de dados de forma a buscar convergência entre métodos quantitativos e qualitativos (CRESWELL, 2007).

“Marcadas historicamente por polos opostos entre os “quantitativistas” e os “qualitativistas”, mais recentemente tem crescido o número de abordagens utilizando os métodos mistos, que conjugam ambos os métodos de coleta e análise de dados” (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 68).

Para Creswell (2007), o cenário atual é menos qualitativa *versus* quantitativa e mais sobre como as práticas de pesquisa se posicionam entre estas duas direções, ou seja, podemos dizer que os estudos tendem a ser mais qualitativos ou mais quantitativos.

Enfatizam Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71), que

De fato, os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito proficuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão.

A partir do exposto, nessa perspectiva, optamos por uma abordagem quali-quantitativa, cujo objetivo da avaliação de processo de política pública quali-quantitativa “[...] é maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos” (COHEN; FRANCO, 2011, p. 77). Assim, essa pesquisa acadêmica será realizada durante a implementação do Programa e com a utilização de dados qualitativos e numéricos e interpretações do pesquisador.

Para o desenvolvimento da pesquisa elegemos alguns instrumentos que estão associados a uma abordagem qualitativa. Também tivemos como enquadramento teórico-metodológico a triangulação de métodos, nomeadamente de indicadores<sup>3</sup>, mapeados na pesquisa junto ao IFRN e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

Pressman e Wildavsky (1998) acrescentam como questões que podem orientar as pesquisas com enfoque em avaliação: 1) Quando avaliar? 2) Onde? 3) Para quem? 4) O quê? 5) Por quê? Conforme Bachelard (1996, p. 10), “[...] é imensa a distância entre o livro impresso e o livro lido, entre o livro lido e o livro compreendido, assimilado, sabido!”. Em

---

<sup>3</sup> Discutiremos a triangulação e o uso de indicadores no item 2.3.1 - Sobre a avaliação por triangulação de métodos e indicadores sociais.

outro trecho, salienta que “[...] o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar” (BACHELARD, 1996, p. 21). Nesse sentido, esta pesquisa é permeada pelas seguintes questões:

- 1) Nas instituições pesquisadas, o Programa está sendo implementado conforme os princípios estabelecidos na legislação que abrange o tema?
- 2) Quais as possíveis limitações para que se atinjam os preceitos legais?
- 3) Em sua proposição de auxiliar a aprendizagem no ambiente escolar, a implementação do PNAE como uma política pública de educação estaria contribuindo para a redução da evasão e o aumento da permanência junto aos alunos dos cursos técnicos integrados, subseqüentes e concomitantes no IFRN e no IFSULDEMINAS?
- 4) O processo de oferta da alimentação escolar estaria sendo acompanhado por ações de educação alimentar e nutricional inseridas nos componentes curriculares dos cursos?

Nessa perspectiva, o objetivo geral consiste em avaliar o processo de implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar no âmbito do IFRN e do IFSULDEMINAS, com enfoque nos indicadores sociais previstos pelo Programa (2009-2016). Assim sendo, especificamente, visamos:

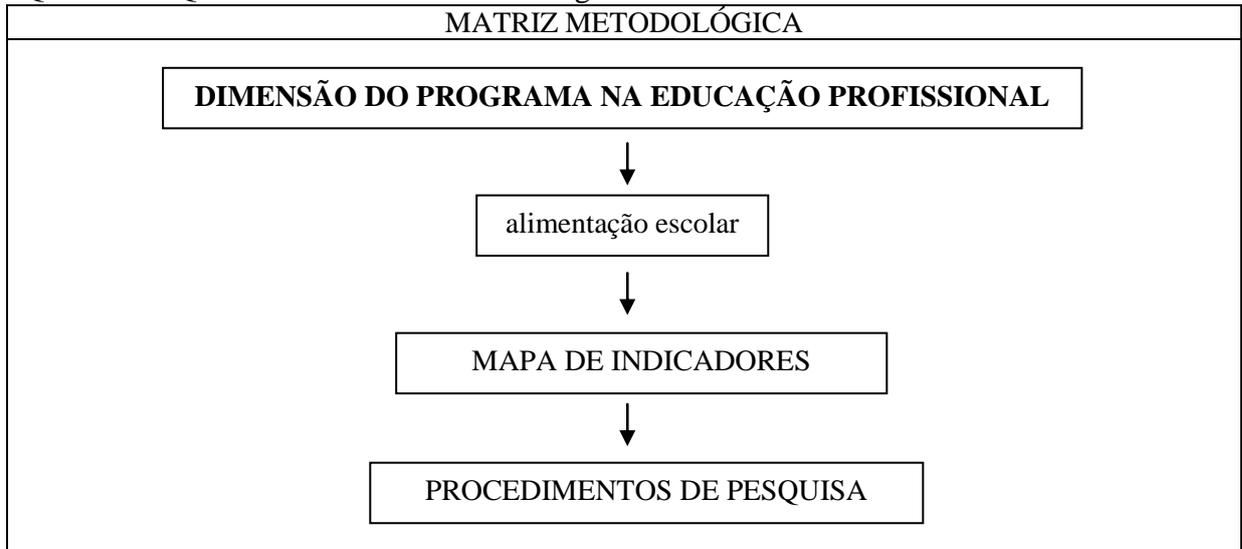
- 1) Analisar a implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS, com enfoque nos documentos e na coleta de dados quantitativos e qualitativos;
- 2) Mapear e confrontar os indicadores sociais a partir da dimensão alimentação escolar, tendo como campos empíricos o IFRN e o IFSULDEMINAS;
- 3) Identificar o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional à luz dos critérios estabelecidos pelo PNAE.

A pesquisa tem como matriz<sup>4</sup> a dimensão de análise *Alimentação Escolar* acompanhada de suas respectivas variáveis, de um mapa de indicadores observando as suas propriedades desejáveis e de instrumentos. Seguindo essa lógica, adotamos como modelo avaliativo as proposições de Draibe (2001) e Azevedo (2010) usados para avaliações dessa natureza e construímos um quadro de referência metodológica, conforme mostra o Quadro 1 a seguir, estando integralmente delineado nos apêndices A e B:

---

<sup>4</sup> Dye (2010) apresenta a utilização de uma matriz de análise em seu delineamento teórico-metodológico como forma de elucidar o ciclo da política por meio do mapeamento dos modelos de análise.

Quadro 1 – Quadro de referência metodológica.



Fonte: Adaptado de Azevedo (2010) e Draibe (2001).

Para Draibe (2001), cada dimensão do programa deve ser constituída por um grupo de variáveis<sup>5</sup> e de indicadores, que permitam estimar os graus, as quantidades e os níveis de qualidade com que as metas foram cumpridas, confrontando objetivos e metas, de um lado, e realizações alcançadas pela atividade-fim, de outro.

A dimensão de análise *Alimentação Escolar* investigou por meio de observações, notas de campo, produção de fotografias, formulários, entrevistas semiestruturadas e análise documental se o processo de implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS estava condizente com os preceitos legais estabelecidos para o Programa. Observamos, ainda, as variáveis referentes às características do PNAE e da aquisição dos gêneros alimentícios na Instituição/*campus*, a suficiência da infraestrutura física, material e funcional para o trabalho com o Programa, a renda familiar dos beneficiários da alimentação escolar e os aspectos que a influenciam, os dados educacionais dos contemplados no PNAE e a Política de Assistência Estudantil das Instituições pesquisadas.

A partir da dimensão abordada, ocorreu o levantamento das referências bibliográficas e da legislação que regulamenta o objeto, além do confronto com a realidade empírica, para

<sup>5</sup> As variáveis se constituem em um conjunto de indicadores que, na particularidade de uma pesquisa de implementação, busca identificar as relações entre o desenho e a execução das políticas (PEREZ, 2007). “Portanto, uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito operacional, que contém ou apresenta valores; aspecto, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração. Os valores que são adicionados ao conceito operacional, para transformá-lo em variável, podem ser quantidades, qualidades, características, magnitudes, traços etc., que se alteram em cada caso particular e são totalmente abrangentes e mutuamente exclusivos. Por sua vez, o conceito operacional pode ser um objeto, processo, agente, fenômeno, problema etc” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 137).

que fosse construído o mapa de indicadores. A ideia de mapa se fundamenta em Dye (2010) e os indicadores foram levantados no cotejamento do teórico-conceitual com o empírico e o documental. Além disso, a justificativa da construção do mapa se deu pela necessidade de realizamos um levantamento dos diferentes dados encontrados.

Assim, o percurso metodológico por nós escolhido para esta pesquisa foi traçado tendo como objeto a implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS, os quais se caracterizaram como campo empírico, cuja descrição pode ser identificada no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Quadro descritivo do campo empírico.

IFRN	IFSULDEMINAS
Reitoria <i>Campus Apodi</i> <i>Campus Avançado Lajes</i> <i>Campus Avançado Parelhas</i> <i>Campus Caicó</i> <i>Campus Canguaretama</i> <i>Campus Ceará-Mirim</i> <i>Campus Currais Novos</i> <i>Campus Ipanguaçu</i> <i>Campus João Câmara</i> <i>Campus Macau</i> <i>Campus Mossoró</i> <i>Campus Natal-Central</i> <i>Campus Natal-Cidade Alta</i> <i>Campus Natal-Zona Norte</i> <i>Campus Nova Cruz</i> <i>Campus Parnamirim</i> <i>Campus Pau dos Ferros</i> <i>Campus Santa Cruz</i> <i>Campus São Gonçalo do Amarante</i> <i>Campus São Paulo do Potengi</i>	Reitoria <i>Campus Avançado Carmo de Minas</i> <i>Campus Avançado Três Corações</i> <i>Campus Inconfidentes</i> <i>Campus Machado</i> <i>Campus Muzambinho</i> <i>Campus Passos</i> <i>Campus Poços de Caldas</i> <i>Campus Pouso Alegre</i>

Fonte: A autora (2017).

Para a definição dos campos empíricos, selecionamos duas Instituições da Rede Federal de EPCT. Os critérios foram basicamente três: serem duas instituições que ofertassem educação profissional técnica de nível médio cujo PNAE estivesse implementado, fossem de regiões distintas do país e cuja origem tivesse acontecido a partir de instituições diferentes. A escolha do IFRN deveu-se ao interesse da pesquisadora em investigar a Instituição na qual trabalha e na qual o programa de pós-graduação é desenvolvido, além da maior facilidade no

acesso às informações e documentos pelos motivos anteriormente elencados. Já o IFSULDEMINAS foi sugerido por um antigo gestor da Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis do IFRN, órgão da Reitoria responsável pela implantação do PNAE, devido ao fato de já haver um contato entre as duas instituições quanto à troca de experiências na implementação do Programa, o que facilitaria na consecução de autorizações para o desenvolvimento da pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos como técnicas para a coleta de dados a revisão da literatura, a análise documental, a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de formulários. Será sobre elas de que falaremos nos tópicos a seguir.

a) Revisão da literatura

Na revisão da literatura de um trabalho científico, buscam-se todas as pesquisas disponíveis no intuito de selecionar o que possa ser utilizável em seu estudo, à procura dos saberes e trabalhos relacionados com sua questão, vislumbrando, a partir das experiências de outros pesquisadores, como ele próprio pode proceder (LAVILLE; DIONE, 1999). Severino (2007) ressalta que a *internet* tornou-se uma fonte de pesquisa primordial de dados científicos, pela facilidade de acesso.

Dissertamos a respeito da discussão acadêmica que vem se desenvolvendo sobre temas como o estado e as políticas educacionais, a avaliação das políticas públicas, a alimentação escolar enquanto política pública e enquanto direito humano fundamental, a compra de alimentos da agricultura familiar e a utilização de alimentos orgânicos e agroecológicos no PNAE.

No levantamento das referências bibliográficas, consideramos estudos de Minayo (2005; 2009; 2014), Januzzi (2002; 2012), Azevedo (2012; 2014; 2016) e Peixinho (2011; 2013), dentre outros, para o confronto dos dados encontrados na pesquisa empírica.

b) Análise documental

Quanto à análise documental, Lüdke e André (1986) afirmam que, embora pouco explorada não só na área de educação, essa técnica pode ser valiosa, seja complementando informações coletadas por outras técnicas, seja descobrindo novos aspectos de um tema ou problema. Afirmam que tais documentos podem ser leis e regulamentos, normas, memorandos, dentre outros. Citando Philips (1974), salientam que a análise documental pode considerar quaisquer materiais utilizáveis como fonte de informação.

Por representar uma fonte estável e rica de informações, fez-se necessário, neste trabalho, que nós analisássemos documentos no tocante ao processo histórico da alimentação escolar no Brasil, assim como outros referentes à avaliação de políticas públicas.

Na realização desta pesquisa, também debruçamo-nos sobre outros documentos referentes ao tema, como a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação, as leis relativas à educação profissional, a legislação que permeia o PNAE, os documentos legais e infralegais, como decretos e portarias, bem como documentos produzidos pelo estado e pela sociedade civil.

Em se tratando de uma fonte poderosa, podendo ser consultada várias vezes, analisamos também alguns documentos das instituições pesquisadas, como: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Organização Didática, Relatórios de Gestão, Avaliações Institucionais, estatutos, regimentos, resoluções, deliberações, atos e portarias.

A pesquisa documental, que nos subsidiou nas questões históricas, legais, técnicas e políticas, foi insuficiente para dar conta da nossa intenção de captar práticas, processos e formas de entender o que pretendia ser verificado, ou seja, o processo de implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS, percebido não apenas como direito humano, mas como condição primordial para fruição do direito à educação escolar. Nem mesmo o estudo de inúmeros trabalhos sobre o tema e mesmo acerca das questões específicas neles envolvidas foi suficiente para dar conta deste estudo. Assim, fomos para a pesquisa de campo.

#### c) Observação participante

A observação participante, segundo Marconi e Lakatos (2003), baseia-se na participação real do pesquisador com a comunidade, incorporando-se ao grupo, confundindo-se com ele, ficando tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participando das atividades normais deste.

A pesquisa empírica teve início com a caracterização do universo pesquisado e calcada na observação de processos e na percepção de sentidos das ações tanto dos gestores quanto dos responsáveis técnicos pelo Programa. Como tínhamos como problema central a ser pesquisado a implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS, somente pelo contato direto poderíamos perceber este processo em sua efetiva realização. Por isso, de forma auxiliar à observação, utilizamos entrevistas e formulários, estes com o intuito primordial, embora não exclusivo, de caracterizar o Programa nos campos empíricos e seus beneficiários.

A observação participante permitiu um melhor contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, oportunizando perceber a perspectiva dos sujeitos envolvidos, pois a

observação *in loco* feita com regularidade e durante um período contínuo de tempo, pode e, de fato, pôde nos permitir a apreensão do significado que os sujeitos (re)produzem da realidade e de suas ações. A observação se deu desde a primeira visita na qual mantivemos contato com membros da comunidade escolar, nos horários e dias previamente estipulados e/ou acordados com o grupo envolvido na pesquisa.

Como já vínhamos adotando a postura de Observador Participante desde que começamos a trabalhar com a alimentação escolar – na verdade desde que iniciamos nossa vida como responsável técnico pelo PNAE em prefeituras –, o que nos faltou na pesquisa empírica propriamente dita deste caso delineado, buscamos recuperar do que havíamos anteriormente percebido. Utilizamos como instrumentos o registro escrito, por meio das notas de campo e formulários, e o registro audiovisual, por meio de entrevistas gravadas e fotografias.

#### d) Notas de campo

Durante as observações, também produzimos as notas de campo, visto que

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Usamos aqui o termo no seu sentido mais estrito. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Além de contribuir para a sistematização das observações, as notas de campo também nos permitiram esclarecer algumas dúvidas suscitadas durante a realização das entrevistas e a análise dos documentos institucionais.

#### e) Entrevistas semiestruturadas

Como explicam Marconi e Lakatos (2003),

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Ainda segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais, considerada por alguns autores como o instrumento por excelência da investigação social.

As entrevistas semiestruturadas exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados, as questões são abertas e seguem uma formulação flexível; a sequência e as

minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. Permitem tanto a análise quantitativa das respostas que abordam pontos objetivos, quanto uma análise qualitativa do discurso dos informantes (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Antes da utilização do instrumento, entregamos a cada entrevistado uma declaração de uso ético-científico das entrevistas (Anexo 3), solicitando que fosse assinado um termo de consentimento esclarecido para que elas fossem publicadas na dissertação (Anexo 4).

Aplicamos as entrevistas e fizemos a gravação de áudio junto a 32 sujeitos, sendo 22 do IFRN e 10 do IFSULDEMINAS. Os entrevistados eram servidores e estavam exercendo o cargo de nutricionista ou atuando em funções que estivessem relacionadas ao PNAE nas Instituições pesquisadas na data da entrevista. Ao realizarmos as transcrições, optamos por usar codinomes para preservar a identidade dos sujeitos, os quais foram escolhidos pelo entrevistador ou pelos próprios entrevistados com base na nomenclatura de frutas consumidas no Brasil, como exposto na Figura 3. As entrevistas semiestruturadas visaram não enrijecer as questões e o conseqüente discurso, deixando, assim, os/as entrevistados/as o mais à vontade possível.

#### f) Formulário

Para além da observação participante e das entrevistas, aplicamos um dos instrumentos selecionados para a coleta dos dados – o formulário – cujos resultados apresentamos na 4ª Seção.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), o formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste no roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista.

Assim, a aplicação dos formulários objetivou levantar dados para delinear um cenário geral das características do Programa nos campos empíricos e de seus beneficiários. A opção pelo formulário também ocorreu por ele ser base e, em certo sentido, ter também um caráter complementar para as outras técnicas, como a observação e a entrevista, tendo em vista que ele foi totalmente estruturado, abrangendo seis partes distintas. A 1ª parte, com dados da caracterização do PNAE na Instituição/*campus*; a 2ª parte, com questões destinadas a tratar das características da aquisição dos gêneros alimentícios; a 3ª parte, dedicada à suficiência de infraestrutura física, material e funcional para o trabalho com o PNAE; a 4ª parte, com a renda familiar dos beneficiários e os aspectos que a influenciam; a 5ª parte, que abrange a Política de Assistência Estudantil; e a 6ª parte, que contém os dados educacionais dos discentes.

Devido à facilidade de compilação no IFRN, para as partes 4, 5 e 6 foram escolhidos indicadores presentes no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) que é um

sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação para a gestão dos processos administrativos e que possui uma versão para o controle e o registro acadêmico do IFRN denominado SUAP-EDU. Em virtude do sucesso do projeto, já está sendo utilizado em outros Institutos Federais, inclusive no IFSULDEMINAS com uma versão inicial do programa.

g) Fotografias

A fotografia<sup>6</sup> também foi utilizada como procedimento de pesquisa e nos possibilitou registrar e analisar particularidades do ambiente físico-escolar das Instituições, como as instalações das fazendas escolas. Registramos, ainda, a relação dos produtos comercializados pela cooperativa-escola de um dos *campi*, como uma das fontes próprias de arrecadação pecuniária para o PNAE, além da ação de EAN de um dos projetos de extensão. Assim, pudemos melhor confrontar alguns relatos presentes nas entrevistas com a realidade visual apresentada nos diversos *campi*.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 184), “[...] As fotografias que podem ser utilizadas em investigação educacional qualitativa podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu”. Conforme esse entendimento teórico-metodológico, parte das fotos foi produzida pela autora e outra parte foi coletada em *sites* da *internet* diversos e se apresentam como parte do texto.

A exemplo do procedimento junto às entrevistas, antes de produzirmos as fotografias, entregamos à direção de cada *campus* uma declaração de uso ético-científico das fotografias (Anexo 5), solicitando que fosse assinado um termo de consentimento esclarecido para que elas fossem publicadas na dissertação (Anexo 6).

A análise dos dados foi orientada pela bibliografia tomada como referência e a análise dos indicadores pela avaliação por triangulação de métodos que, segundo Minayo (2005), constitui-se em uma dinâmica investigativa e de trabalho que promove a integração analítica das estruturas, dos processos e dos resultados, compreendendo as relações envolvidas na implementação das ações e a visão dos atores. Este estudo articulará a abordagem qualitativa à análise documental, à revisão bibliográfica e à aplicação de entrevistas semiestruturadas, o que viabiliza que esta combinação seja feita por meio da triangulação.

Na caracterização do Programa, utilizamos quadros sinópticos e gráficos do perfil social, de renda e educacional dos beneficiários.

---

<sup>6</sup> “Quase desde o seu advento, a fotografia foi utilizada em conjunção com a investigação em ciências sociais. [...] Embora as ciências sociais e a fotografia estejam ligadas desde há longo, só recentemente as fotografias capturaram a atenção de um número significativo de investigadores [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 165).

Na fase de análise dos dados, sentimos a necessidade de adotar codinomes também para os *campi* (Quadro 3), pois, como em muitos deles é um único servidor que está à frente da implementação do Programa, caso identificássemos o *campus* o servidor entrevistado viria a ser facilmente reconhecido. Assim, os codinomes utilizados para os diversos *campi* foram baseados na denominação de árvores frutíferas nativas do Brasil (VIANI e RODRIGUES, 2005).

Quadro 3 – Codinomes adotados para os *campi* e os sujeitos do IFRN e do IFSULDEMINAS.

CODINOMES			
IFRN		IFSULDEMINAS	
CAMPI	SUJEITOS	CAMPI	SUJEITOS
<i>Campus</i> Abieiro	Abacate	<i>Campus</i> Açaizeiro	Abacaxi
<i>Campus</i> Baruzeiro	Acerola	<i>Campus</i> Araçazeiro	Ameixa
<i>Campus</i> Cajazeira	Banana	<i>Campus</i> Cacaueiro	Atemoia
<i>Campus</i> Cajueiro	Cajarana	<i>Campus</i> Cerejeira-do-mato	Caqui
<i>Campus</i> Coqueiro	Cajá	<i>Campus</i> Jabuticabeira	Cereja
<i>Campus</i> Cupuaçuzeiro	Caju	<i>Campus</i> Pequiizeiro	Figo
<i>Campus</i> Goiabeira	Cambuci	<i>Campus</i> Pessegueiro-do-mato	Manga
<i>Campus</i> Guabiju	Carambola	<i>Campus</i> Pitangueira	Pêssego
<i>Campus</i> Guabiroba	Ciriguela		Romã
<i>Campus</i> Ingá	Damasco		Uva
<i>Campus</i> Jaracatiá	Goiaba		
<i>Campus</i> Jatobá	Graviola		
<i>Campus</i> Jenipapeiro	Jambo		
<i>Campus</i> Juazeiro	Laranja		
<i>Campus</i> Mangabeira	Maçã		
<i>Campus</i> Marmelinho	Melancia		
<i>Campus</i> Monguba	Murici		
<i>Campus</i> Murici	Kiwi		
<i>Campus</i> Pitombeira	Pera		
<i>Campus</i> Umbuzeiro	Pitomba		
	Sapoti		
	Tangerina		

Fonte: A autora (2017).

Dessa forma, o presente trabalho está estruturado em cinco seções.

A primeira seção, que é esta Introdução, situa o estudo, seus objetivos, sua justificativa e a metodologia.

A segunda seção, cujo título é: Marcos Teórico-Conceituais e Metodológicos para a Pesquisa Social em Avaliação de Políticas Públicas na Educação Profissional apresenta, de forma objetiva, a avaliação de políticas públicas como técnica ou estratégia de investigação,

uma discussão sobre Estado, com uma reflexão sobre o Estado brasileiro nos séculos XX e XXI e suas políticas educacionais, com ênfase na política voltada para a Educação Profissional, além dos marcos teórico-conceituais e metodológicos que embasarão esta pesquisa.

Já a terceira seção, denominada: O PNAE no Contexto da Política Educacional Brasileira versa sobre o direito humano à alimentação adequada, o PNAE desde seu contexto histórico de criação, em 1955, até a atualidade, além da análise das formas de implementação do Programa nos campos empíricos, o IFRN e o IFSULDEMINAS, a partir dos documentos institucionais. Por fim, mostra a qualidade social na Educação Profissional Técnica (EPT) como forma de ressignificar a inserção da alimentação no contexto educacional.

A quarta seção, A Implementação do PNAE na EPT e as Realidades no IFRN e no IFSULDEMINAS: o Que Indica a Triangulação?, apresenta a empiria da pesquisa e aplica a metodologia da triangulação para a análise dos indicadores das duas Instituições.

A quinta e última parte, representada pelas Considerações Finais, trata das constatações acerca das possibilidades e dos empecilhos que porventura se interpuseram ao longo dos anos e que continuam a existir, além das formas de superação e inovações para a implementação do PNAE nas Instituições pesquisadas. Trata, ainda, dos resultados dos indicadores coletados, enfatizando aqueles aspectos e/ou questões que foram se evidenciando mais fortemente na análise dos dados.

Assim, apresentadas as referências gerais do estudo, exibimos a discussão do tema e dos resultados a que chegamos e que esperamos que venham a ser de algum proveito para a educação pública do IFRN e do IFSULDEMINAS e para os/as que a fazem, sejam estes/estas gestores, docentes ou usuários/as da ação educativa escolar empreendida pela rede pública federal de ensino. Para nós, será considerado de proveito, tanto o que vier a ser modificado ou reforçado no PNAE por conta do que aqui apresentamos, quanto novos estudos que, das nossas indagações ou lacunas, possam surgir sobre a temática.

Por fim, esperamos que este estudo possa servir como o início de um despertar para que a alimentação, na qual inserimos a escolar, passe a ser encarada e, conseqüentemente, explorada por um leque de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo na educação profissional, à maneira da frase de Josué de Castro utilizada em nossa epígrafe, enquanto forma de nossa subsistência como grupo humano inserida na categoria trabalho como um processo de nossos princípios educativos, e comprometida com o meio no qual estamos inseridos, seja ele no aspecto ambiental, primando pelo desenvolvimento regional sustentável pautado nos princípios da Agroecologia, seja no aspecto sociopolítico e

econômico, na busca por uma concepção de sociedade na qual o alimento não seja visto apenas como uma mercadoria da qual somente aqueles que possuem os recursos materiais necessários podem dela dispor.

## 2 MARCOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA SOCIAL COMO AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esta segunda seção discorre acerca dos marcos teórico-conceituais e metodológicos que embasam essa pesquisa e se detém na avaliação de políticas públicas. Também foca na avaliação como técnica ou estratégia de investigação; um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e a importância de um dado tema, proposta ou programa (MINAYO, 2005).

Inicialmente, discutimos sobre Estado para, em seguida, refletirmos sobre o Estado brasileiro nos séculos XX e XXI e suas políticas educacionais, com ênfase na política voltada para a Educação Profissional.

### 2.1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A elucidação das concepções sobre Estado é de bastante valia para nossos propósitos, pois nosso interesse é, sobretudo, examinar a política educacional do Estado brasileiro e, para isso, torna-se imprescindível captar os meandros em que políticas, planos e programas foram sendo tecidos ao longo do processo histórico.

A organização do Estado, o modo como executa suas funções, sua finalidade e seus métodos estão na agenda dos debates em níveis políticos e socioeconômicos, inclusive como tema central de investigação em universidades de vários países (SÁ, 1986).

O estudo científico da questão do Estado é importante tanto para os exploradores quanto para os explorados. Para a classe trabalhadora<sup>7</sup>, fornece “[...] a inspiração teórica para abordar os problemas práticos da conquista do Poder ou da luta por esse objectivo, da organização do Poder após a vitória, da sua defesa e consolidação [...]” (SÁ, 1986, p. 21). Já os exploradores,

---

<sup>7</sup> Na teoria marxista, as classes sociais são “[...] conjuntos de agentes sociais determinados *principalmente*, mas não exclusivamente, por seu lugar no *processo de produção*, isto é, na esfera econômica” (POULANTZAS, 1975, p. 13 e 14, grifo do autor).

Não podendo apresentar o papel do Estado na sua essência e os seus verdadeiros objectivos globais, procuram ocultar a sua natureza através de belas frases sobre a protecção pelo Estado do <<interesse público>>, dos <<interesses nacionais>> e do <<bem-estar geral>>; ou proclamam o pretensível carácter arbitral do Estado em relação aos conflitos sociais. No fim de contas, é exactamente para assegurar o seu papel de protecção dos interesses globais que o Estado tem de procurar manter a aparência de legitimidade e de representatividade. (SÁ, 1986, p. 21, grifo do autor).

Conceitualmente, adotamos a concepção de Poulantzas (1980) de que Estado é uma condensação material de forças. Complementamos com Gruppi (1996, p. 7), que ressalta que “[...] o Estado é um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo) [...]”; constituindo-se na maior organização política que a humanidade conhece tendo três elementos como presença necessária: poder político, povo e território. Em contrapartida, voltamos a Poulantzas (1980, p. 15), quando ressaltamos que existe “[...] uma série de funções do Estado, como a segurança social, por exemplo, que não se reduzem unicamente ao domínio político”.

Quanto ao processo histórico de constituição do Estado, o marxismo<sup>8</sup> considera quatro grandes tipos de Estado: 1) o Estado escravista, 2) o Estado feudal, 3) o Estado capitalista e 4) o Estado socialista. O Estado escravista caracteriza-se pela coincidência da propriedade dos meios de produção e dos próprios produtores estarem presentes na classe dominante, pelo exercício do poder e da participação nos seus órgãos ser reservada aos senhores e pela dura repressão das revoltas dos escravos. No Estado feudal, existia uma estreita relação com a religião; o governo, em geral, era exercido por um rei e a titularidade da terra pertencia aos senhores, estando os produtores atrelados a ela e sendo pessoalmente dependentes dos senhores por meio da entrega de uma renda ou de serviços pessoais (SÁ, 1986).

Como elucidada B. Santos (1981), o Estado capitalista é a relação social em que se condensam as contradições do modo de produção capitalista e as lutas que elas suscitam. Sobre isso, Poulantzas (1980, p. 21) afirma que o modo de produção é a “[...] unidade de conjunto de determinações econômicas, políticas e ideológicas [...]”. B. Santos (1981) complementa afirmando também que o Estado capitalista tem como lógica o capital<sup>9</sup>. A esse respeito, o autor salienta

Esta lógica consiste numa relação de exploração enquanto extracção de mais-valia através da propriedade não socializada (individual ou estatal) dos meios de produção e do uso da força de trabalho apropriada no mercado mediante contrato entre cidadãos juridicamente livres e iguais. (B. SANTOS, 1981, p. 18).

<sup>8</sup> Destacamos que a concepção marxista é a adotada ao longo deste trabalho e cujos autores que para ela converge estão presentes no referencial teórico.

<sup>9</sup> Adotaremos a concepção de Marx a respeito do que seja capital: “[...] capital é dinheiro, capital é mercadoria [...] Sem assumir a forma de mercadoria, o dinheiro não se torna capital” (MARX, 1996a, p. 274).

A lógica do capital é conflitual, pois se consubstancia em uma relação de exploração e existe historicamente enquanto luta de classes. Além disso, também é contraditória porque a relação de exploração se dá em uma arena jurídico-política de igualdade e liberdade. Esse duplo caráter da lógica do capital atravessa o Estado capitalista porque este não só assegura as condições gerais da reprodução das relações de exploração, como garante a igualdade e a liberdade dos cidadãos no mercado (B. SANTOS, 1981). O Estado capitalista nasce, na verdade, como uma garantia da reprodução ampliada do capital (GRUPPI, 1996).

Como similaridade, os três tipos de Estado expostos anteriormente têm a finalidade de assegurar a exploração de uma ou várias classes por uma pequena parcela de proprietários dos meios de produção (SÁ, 1986).

Em contrapartida, o Estado socialista

[...] se baseia na eliminação tendencial da propriedade privada *dos meios de produção*, das classes sociais e do Estado, enquanto aparelho repressivo colocado acima da sociedade e na direcção das actividades produtivas, do consumo e dos processos sociais em geral pelas antigas classes exploradas. Neste processo distinguem-se duas etapas: o socialismo, em que ainda persiste a divisão do trabalho, a distribuição segundo a qualidade e a quantidade do trabalho realizado, um papel intenso do Estado; e uma segunda etapa, o comunismo, em que um enorme desenvolvimento das forças produtivas e a abundância de bens permitirá dividir o produto segundo as necessidades, abolir a divisão do trabalho e levar a que o Estado, enquanto aparelho repressivo colocado acima da sociedade, se extinga. (SÁ, 1986, p. 82, grifo do autor).

A importância do Estado como agente político, econômico, social e regulador foi se configurando a partir do Estado moderno que começou a nascer na segunda metade do século XV na França, Inglaterra e Espanha, sendo dotado de um poder próprio independente de quaisquer outros poderes. Somente quando nascem os Estados no sentido moderno da palavra é que começa a se formar também uma reflexão sobre o Estado, cujo pioneiro foi Nicolau Maquiavel (GRUPPI, 1996).

Salientamos que apenas com a concepção marxista é que surge uma visão crítica do Estado em oposição à concepção burguesa - e, conseqüentemente, da democracia burguesa<sup>10</sup> ou do liberalismo – com início logo após a Revolução Francesa, demonstrando como essa liberdade e igualdade de que falava a Revolução não eram realmente universais: era liberdade e igualdade só para uma parcela da sociedade, para o setor economicamente dominante, isto é, para a burguesia (GRUPPI, 1996). Também ressaltamos,

---

<sup>10</sup> Em uma democracia burguesa todos são declarados iguais diante da lei, pois em termos jurídicos os direitos de cada cidadão são iguais aos de qualquer outro cidadão. Esses cidadãos todos iguais diante da lei são, na verdade, uma abstração (GRUPPI, 1996).

Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto interna quanto externamente. A independência do Estado não existe mais hoje em dia [...]. Os escritores franceses, ingleses e americanos modernos chegam todos, sem exceção, a declarar que o Estado só existe devido à propriedade privada [...]. (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

Enfatizamos que a classe trabalhadora além de compreender ou caminhar para a compreensão do Estado e da vida política necessita, igualmente, que esses conhecimentos contribuam para a ação prática e para a luta. É nessa perspectiva que a teoria do Estado surge para nos permitir conhecer melhor a realidade mundial por meio de um conjunto de conceitos, de ideias, organizando toda uma imensa soma de dados históricos sobre as atuais situações concretas (SÁ, 1986).

A esse respeito, Gruppi (1996) afirma que não existe uma teoria marxista orgânica do Estado, mas tem-se uma primeira tese que permite construir essa teoria: a descoberta da natureza de classe do Estado, isto é, de que o Estado emerge da luta de classes.

Sobre a importância do marxismo, Sá (1986, p. 22) chega a afirmar que “é tal a vitória ideológica do marxismo na questão do Estado que constitui um ponto de referência obrigatório para todos, até para os que o criticam”, pois, como afirma Poulantzas (1980, p. 14), “toda teoria política, desde Max Weber, ou é diálogo com o marxismo ou prende-se a ele”.

Quanto à relação entre Estado e poder, Poulantzas (1980) afirma que ambos seriam formados por uma fatia inicial impenetrável e por uma “sobra”, na qual as classes dominantes, agindo de modo externo, poderiam exercer influência ou na qual poderiam penetrar e que “[...] não se poderia falar de uma natureza de classe, mas de uma *utilização de classe do Estado*.” (POULANTZAS, 1980, p. 16, grifo do autor). Assim, o poder público, no verdadeiro sentido da palavra, é o poder organizado de uma classe para oprimir outra (GRUPPI, 1996), relacionado substancialmente com o monopólio de violência (NOGUEIRA, 2001).

Poulantzas (1980, p. 21) afirma que “[...] o papel do Estado em relação à economia modifica-se não somente no decorrer dos diversos modos de produção, mas também segundo os estágios e fases do próprio capitalismo”. É nessa perspectiva que discorreremos brevemente a respeito de dois regimes de acumulação: o Estado de bem-estar social e o neoliberalismo.

Nos anos de 1930, o Estado de bem-estar social, Estado-providência ou *Welfare State* ganhava força nos países de capitalismo avançado, tendo como característica um tipo de organização política e econômica que colocava o Estado como agente da promoção social e

organizador da economia, para a garantia do bom funcionamento do mercado e a defesa dos direitos nas áreas da saúde, educação e alimentação. Esse contexto se deu dentro da lógica do capital, mas garantindo alguns direitos ao cidadão (HARVEY, 1993).

Foi em meio a esse cenário internacional que o flagelo social da fome começou a adquirir visibilidade no Brasil, como discorreremos no tópico relacionado ao PNAE.

Depois de duas grandes guerras mundiais e da Grande Depressão em 1930, uma forma de produção se desenvolveu no final da década de 1940. Esse sistema correspondeu ao período fordista, que se baseava “[...] na produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas (tayloristas)” (CLARKE, 1991, p. 119), centrado na hegemonia americana no Pós-Segunda Grande Guerra (1947 - 1973) (FRIEDMANN; MCMICHAEL, 1989). Nesse período, desenvolveram-se as tecnologias patrocinadas pelo Estado, para garantir o crescimento exponencial da produção de alimentos baratos no período pós-guerra, para alimentar a força de trabalho industrial que se concentrava na zona urbana (FRIEDMANN; MCMICHAEL, 1989).

Em consequência desse contexto, a alimentação escolar brasileira foi instituída já com a previsão de medidas para aquisição de alimentos mediante convênios com entidades internacionais (BRASIL, 1955).

A partir do início dos anos 1970, em resposta à crise do Estado de bem-estar social,

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]. (ANTUNES, 2000, p. 33).

A globalização da economia capitalista, potencializada pela quebra das fronteiras nacionais e a nova realidade virtual do dinheiro volátil, intensifica-se a partir da década de 1980 por meio do rápido surgimento de um novo sistema de coordenadas, graças aos satélites e à microinformática (GAMBOA, 2001). Conceitualmente, Noe (1997, p. 33) afirma que “a globalização pode ser explicada como um processo no qual se produz uma tendência à homogeneidade de valores e com padronização de formas de pensar e agir [...]”.

Conforme essa concepção, quanto à alimentação nacional, os programas internacionais de ajuda alimentar, como a doação de leite em pó desengordurado, serviram como ampliação de novos mercados consumidores estrangeiros (TRICHES, 2010).

Em um contexto atual, a mais recente crise do sistema capitalista do planeta teve início em 2006 no país detentor da hegemonia mundial. A crise das hipotecas dos Estados Unidos

levou, em 2008, ao desmantelamento de todos os grandes bancos de investimento de *Wall Street*, tendo, como uma das consequências, um enorme aumento no desemprego. A partir de então, o resto do mundo começou a ser conduzido para um colapso provocado pelas dificuldades financeiras norte-americanas. Diante dessa nova conjuntura, Harvey (2011, p. 16) faz a seguinte indagação: “[...] Será que a crise sinaliza, por exemplo, o fim do neoliberalismo de livre-mercado como modelo econômico dominante de desenvolvimento capitalista?”.

Quanto aos aparelhos estatais, Poulantzas (1980) afirma que existe uma série deles que têm outras funções que não a reprodução e a repressão da ideologia dominante, e que, apesar de terem outro papel além da intervenção econômica, detêm um papel econômico, como, por exemplo, a escola.

Será nessa perspectiva que, a partir de agora, focaremos nossa discussão nas políticas públicas brasileiras de educação, com ênfase na Educação Profissional. Abordaremos o atual contexto da realidade educacional do país, buscando discutir mais especificamente sobre alguns programas, no sentido de que, pelas interrupções que marcam suas políticas, as ações governamentais implementaram diferentes iniciativas que, por vezes, antes mesmo de serem avaliadas, descontinuaram-se, como mostra Azevedo (2010), ou *abortaram*, como explicitam Pressman e Wildavsky (1998).

A política educacional, conforme afirma Germano (2011), constitui-se em uma das vertentes da política social. Para ele, a educação

[...] se corporifica através de um conjunto de relações sociais pertinentes ao aparelho de ensino. Nessa condição pode, por vezes, atender efetivamente necessidades e demandas das classes subalternas, bem como atuar de forma a aliviar as tensões e conflitos. (GERMANO, 2011, p. 22).

Em contrapartida, Macêdo (2011) afirma que a política educacional se constitui em um mecanismo de sustentação/reprodução do capital. Entretanto, como todo processo histórico-social, o capitalismo traz em si a contradição, pois, ao se garantir o direito à educação, transcende-se o caráter regulatório e ideológico implícito nessa política de estado e se abre uma brecha para potencializar a luta da classe popular pelos demais direitos individuais, sociais e políticos.

A política educacional brasileira, em sintonia com os ditames das sociedades neoliberais centradas na dimensão econômica que se alimentam da competitividade exacerbada e fomentam o individualismo e a desigualdade entre as pessoas, está inserida em

um processo de reforma pelo qual vem atravessando o Estado, conforme afirma Peroni (2000),

No caso brasileiro, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e não do capitalismo, busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. (PERONI, 2000, p. 11).

O Brasil, vivendo um cenário globalizado no qual a lógica mercadológica impõe o norte econômico e influencia diversos segmentos da sociedade, não seria indiferente à influência dessa conjuntura sócio-político-econômica ditando o planejamento da educação nacional. Temos a influência de um mercado que funciona na lógica do lucro e do acúmulo de riqueza, havendo, em verdade, o que Domingues Filho (2007) destaca como uma estreita relação de interdependência do Estado com o mercado, em uma realidade totalmente oposta aos valores de solidariedade na busca de reduzir a desigualdade social proposta pela constituição brasileira vigente.

Sobre o exposto, Domingues Filho (2007) enfatiza que para fazer uma sociedade avançar em democracia, supõe-se a realização do interesse público. Contudo, não se pode acreditar que o governo irá, certamente, ter êxito onde o mercado fracassar. Por outro lado, o Estado, normalmente, é submetido a pressões sempre maiores, no sentido de conceber serviços públicos de forma cada vez mais extensos, dentre eles, a educação.

Assim, enquanto que em sociedades mais desenvolvidas do ponto de vista econômico e, usualmente, cultural e social a população teve acesso à educação, um direito social primordial para a garantia dos demais direitos, muito mais cedo, em países da América Latina, como o Brasil, a educação do povo foi tardia e precária. Dessa forma, não temos a grande massa da população ciente de seus direitos, inclusive os políticos. Por conseguinte, a democracia, no sentido de exercício do poder pelo povo, ainda é muito frágil nas sociedades cujos cidadãos foram alijados historicamente de seus direitos sociais, como a educação (MACÊDO, 2011).

Quando pensamos mais especificamente nas políticas para a Educação Profissional desenvolvidas pelo Estado brasileiro, refletimos sobre questões complexas da atualidade como, por exemplo, as bases políticas, teóricas e ideológicas que dão sustentação às ações governamentais que objetivam a formação da classe trabalhadora deste país.

No século XXI, as alternativas de formação da juventude do Brasil por meio de uma educação de qualidade para o jovem do Ensino Médio público parecem se direcionar para o trabalho e a obtenção de uma certificação – apenas – como esperança de melhorias de

qualidade de vida e condições de sobrevivência, inserção social e autorrealização (COSTA; GAMBOA, 2012).

À educação, atribui-se quase sempre o discurso reformador das crises da humanidade, como se não fossem os problemas gerados pelas tensões econômico-sociais do capitalismo exacerbado o responsável pela ordem econômico-social vigente. Entretanto, em vez de formar o jovem atual para a luta contra a desigualdade social, a escola de classes segrega na ideologia de uma escola única e democrática, uma realidade que existe apenas para a minoria que utiliza seus critérios de escolha para o sucesso em detrimento dos filhos das classes desfavorecidas (COSTA; GAMBOA, 2012).

Ainda no início do século XXI, as principais ações no campo da educação efetivadas quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil, em 2003, foram a mudança para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o seu principal instrumento de avaliação: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (LISBOA; GANZELI, 2012).

Diante desse contexto, no âmbito da Educação Profissional brasileira, medidas adotadas por Lula foram a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que havia instituído a separação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, e o redirecionamento dos recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que fomenta a oferta de cursos técnicos por meio de parcerias entre a gestão dos poderes políticos estaduais e federais e a sociedade civil (MOURA, 2013). Com isso e com a instituição do Decreto nº 5.154/2004, as políticas públicas para a Educação Profissional articuladas à Educação Básica tornaram-se mais coerentes com o projeto de desenvolvimento nacional que contestava o capitalismo em suas bases neoliberais. A possibilidade de integração da Educação Profissional à educação básica voltou a existir, o que é fundamental para a formação de bases científicas, culturais, tecnológicas e profissionais dos sujeitos. Houve também a retomada da expansão da Rede Federal de EPCT com a instituição, em 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a oferta da educação profissional de nível médio, dentre outros níveis de ensino (LIMA et al., 2015).

Sendo assim, o Decreto nº 5.154/2004 permitiu a estruturação de três formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica: a forma integrada, oferecida apenas para quem já tenha concluído o ensino fundamental; a concomitante, oferecida tanto para quem já tenha concluído o ensino fundamental quanto para quem já tenha

o ensino médio com matrícula diferente para cada curso; e a subsequente, oferecida apenas aos que já concluíram o ensino médio (BRASIL, 2004a).

Além disso, Vasconcelos e Amorim (2015, p. 4, grifo do autor) destacam:

No que concerne especificamente às demandas do ensino técnico-profissional de nível médio, uma das mais significativas mudanças ocorridas na gestão lulista diz respeito ao modelo de ensino técnico-médio integrado. Muito embora o decreto 5.154/2004 tenha criado o referido modelo de ensino “integrado” que essencialmente resgatou a antiga relação entre ensino médio e profissional, também de forma paradoxal possibilitou a sobrevivência do modelo “concomitante” anteriormente criado no governo de FHC e outras modalidades de ensino profissionalizante.

Assim, ocorreu um descompasso perigoso com os anseios de formação do educando no que concerne à formação humana integral em virtude da possibilidade de dissociação entre os conteúdos inerentes à educação propedêutica e a formação profissional, de modo a viabilizar fragmentações que fragilizam esse processo formativo.

Também foi empreendida pelo governo Lula a expansão do ensino superior, com a criação e a ampliação dos *campi* universitários, e a criação de políticas educacionais compensatórias, tais como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), geralmente destinadas a parcelas da população em condição de vulnerabilidade social (VASCONCELOS; AMORIM, 2015).

Mesmo com o retorno da possibilidade de integração, a dualidade na formação educacional geral ainda persistia, pois, como afirma Poulantzas (1980, p. 216):

As disposições tomadas pelo Estado no ensino e na formação em geral da força de trabalho, em vista da qualificação-desqualificação desta força são, ao mesmo tempo, marcadas pela acentuação da divisão trabalho manual-trabalho intelectual, em toda dimensão político-ideológica dessa divisão: o que visa a aumentar as separações no seio das classes populares (empregados, quadros médios, técnicos, operários).

Nesse ambiente contraditório, foi dado um destaque especial à Educação Profissional com a redação da Lei nº 11.741, 16 de julho de 2008, que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), caracterizando-a como uma modalidade educacional articulada com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo o cidadão trabalhador ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 2008a). Entretanto, há de se ressaltar que essa lei, conforme consta no Art. 40 da LDB, estabeleceu que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2008a).

Portanto, um dos eixos das políticas governamentais dos anos 2000 foi centrado na expansão da educação profissional integrada à educação básica, sendo viabilizada, tanto pelo investimento direto do governo, por meio das instituições federais, quanto pelos recursos repassados aos governos estaduais (LIMA et al., 2015). Dessa forma, o cenário da Educação Profissional recebeu atenção ímpar, com o governo Lula, desde a criação das primeiras escolas em 1909 (BREZINSKI; AGUILAR, 2012).

Apesar dos avanços no cenário da educação brasileira a partir dessas mudanças, o arcabouço neoliberal que servia de base para as políticas educacionais do país permaneceu inalterado (LISBOA; GANZELI, 2012), pois, como relata Moura (2013), na visão de Marques e Mendes (2006), o governo do ex-presidente Lula ratificou a adoção do Estado mínimo para as políticas sociais ao priorizar a seara econômica, norteadas pelo pensamento neoliberal, na medida em que destinou, em seu primeiro mandato, cerca de 35% do orçamento da União para pagamento de juros e amortizações da dívida pública. Tal modelo impediu o investimento nas áreas sociais e, no caso brasileiro, teve como solução o estabelecimento de parcerias público-privadas e a privatização direta.

A tendência do neodesenvolvimentismo<sup>11</sup> iniciada no segundo governo de Lula (2007 – 2010), e que se manteve no primeiro mandato do governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2014), contribuiu para criar novas demandas relacionadas à formação profissional para o atendimento do setor produtivo nacional (VASCONCELOS; AMORIM, 2015).

Assim, ao governo de Dilma Rousseff coube a tarefa de dinamizar a expansão da oferta da educação profissional para além da ampliação da Rede Federal de EPCT, acionando mais uma vez mecanismos de aglutinação de diversos atores sociais via sistema de parcerias, daí resultando em especial o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cujas bases foram lançadas logo no início de seu primeiro mandato, em fevereiro

---

<sup>11</sup> Segundo Sampaio Junior (2012), a pretensão do neodesenvolvimentismo de pleitear a continuidade do desenvolvimentismo não se concretiza, pois as duas expressões do pensamento econômico correspondem a épocas históricas distintas e representam espectros ideológicos opostos. Para ele, “O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social” (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 679). Conforme esse autor, o neodesenvolvimentismo “Não passa de um esforço provinciano para dar roupa nova à velha teoria da modernização como solução para os graves problemas das populações que vivem no elo fraco do sistema capitalista mundial” (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 672). Assim, o autor afirma que “existe, portanto, uma incongruência absoluta entre o que o neodesenvolvimentismo pensa ser — uma alternativa qualitativa de desenvolvimento capaz de resolver os problemas renitentes da pobreza e da dependência externa — e o que é de fato: apenas uma nova versão da surrada teoria do crescimento e da modernização acelerada como solução para os problemas do Brasil” (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 685).

de 2011, com previsão, além da oferta pública, de bolsas para cursos técnicos em escolas privadas e financiamento estudantil (VASCONCELOS; AMORIM, 2015).

Dessa maneira, conforme Lima M. (2012), a educação profissional no Brasil no governo Dilma destinou parte do fundo público por meio de bolsas de estudo para o setor privado e o Sistema S<sup>12</sup>. Além disso, o Pronatec não resolve a questão do investimento com o pessoal da educação profissional pública ligada, sobretudo, aos Institutos Federais, pois os incluiu de modo precário na atuação em ações de formação. Nessa perspectiva, a expansão da Rede Federal de EPCT e o acesso ao ensino médio como direito social está ameaçado por uma estratégia privatizante e mercantil de atendimento às demandas econômicas e pressões sociais por mais vagas no ensino técnico. Por conseguinte,

Sem garantir o acesso universal e gratuito à Educação Básica com a opção da profissionalização em nível técnico e superior, o Estado brasileiro, pressionado pelo crescimento econômico e pela demanda social, busca fazer a formação profissional para o mercado via a formação do mercado da formação por meio do financiamento público utilizando o mecanismo das bolsas de estudo. (LIMA M., 2012, p. 89).

A partir dessa conjuntura, cujo aprofundamento da crise do capital que acaba por asseverar o componente neoliberal da frente de coalizão que constitui o centro de poder desse governo, as mudanças do governo Dilma acabaram por gerar uma contradição entre a criação de direitos e sua antítese, que é a mercantilização de serviços que deveriam ter oferta pública, universal, gratuita e de qualidade (LIMA M., 2012).

Realizando uma análise desse período, Lima M. (2012) afirmou que no horizonte do governo Dilma era aparente o risco de um distanciamento da nova gestão em relação à estratégia ainda incipiente nos governos Lula de reestruturação do Estado na direção da consolidação do direito à educação profissional de qualidade social para os jovens brasileiros durante a escolarização no nível médio.

Contudo, algumas das conjecturas para seu governo não puderam ser comprovadas, pois Dilma, reeleita em outubro de 2014, não chegou a concluir seu segundo mandato, tendo em vista que foi removida de forma definitiva do poder em 31/08/2016 pelo Senado, que confirmou seu *impeachment*. Com o resultado, Michel Temer, interino desde 12 de maio de 2016, assumiu a presidência da República de forma definitiva até 2018 (SENADO..., 2016).

---

<sup>12</sup> Conforme Manfredi (2002, p. 179), “O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial”, do qual fazem parte, no setor industrial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), no setor de comércio e serviços, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC), no setor agrícola, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e no setor de transportes, o Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). Também o compõe o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

Por fim, acreditamos que o acesso à educação, presente constitucionalmente como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), independentemente do governo, perpassa pela obrigatoriedade estatal de assegurar, por meio de recursos públicos, que todos os estudantes possuam as mesmas condições de conclusão, visto que os de baixo poder aquisitivo se encontram em desvantagem, concedendo-lhes as mesmas prerrogativas como o acesso básico a sua sobrevivência, incluindo a alimentação, pois apenas a gratuidade do sistema público de ensino não garante aos que nele ingressa a certeza da permanência e da conclusão de seus estudos. Dessa forma, também entendemos que

se é responsabilidade do Estado prover Educação Pública, garantindo o acesso e permanência do aluno na escola, conseqüentemente faz parte da sua competência dotar o sistema de infraestrutura necessária para que seja assegurada a efetivação deste direito (ALMEIDA, 2012).

Seguindo nossa explanação, como utilizaremos indicadores para a realização desta pesquisa, passaremos a abordar os meandros relacionados à coleta e à análise dos dados oficiais pelo Estado.

## 2.2 O ESTADO-AVALIADOR: ALGUNS FUNDAMENTOS

Em um Estado moderno, é indispensável dispor de um sistema de avaliação das ações administrativas, sendo esse um dos pontos centrais para a renovação dos serviços públicos, objetivando elucidar a consecução de determinadas políticas públicas, reforçando a credibilidade de sua ação (AFONSO, 2009a).

O movimento que teve forte manifestação nos Estados Unidos da América (EUA) no início dos anos de 1970, em um período que correspondeu ao intervencionismo federal em um sistema largamente descentralizado e a extensão do regime de sanções contra as escolas públicas, foi denominado de *accountability*. Ao falar do conceito desse termo, Afonso (2009b) afirma que, embora traduzido frequentemente como prestação de contas, possui diversos significados. O conceito, para esse autor, versa sobre a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2012).

Relatando estudos de outros autores, Afonso (2009b) declara que, no Brasil, já existem experiências recentes (nos âmbitos federal, estadual e municipal) que guardam semelhanças com as políticas da *school accountability* norte-americana.

Reportando-nos novamente a Afonso (2009a), observamos que a partir da década de 1980, principalmente os governos neoconservadores e neoliberais começaram a demonstrar interesse pela avaliação por meio da importação para o âmbito público de modelos de gestão da iniciativa privada, com ênfase nos resultados ou produtos, mais do que no processo dos sistemas educativos. Esta atitude começou a ser traduzida pela expressão “Estado-avaliador” que significa que o Estado vem admitindo a lógica do mercado. Esse tipo avaliativo tem obedecido à lógica da regulação, reforçada pelas políticas de avaliação do neoliberalismo conservador e tendo como característica a acentuação do desequilíbrio a favor do Estado e do mercado, em detrimento da comunidade (AFONSO, 1999).

Dessa forma, com a adoção das políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista<sup>13</sup>, evidenciando como as mudanças nas políticas governamentais podem resultar em mudanças nas práticas avaliativas. Assim, a redução das despesas públicas, condizente com a ideologia da privatização, induziu à criação de mecanismos de diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado, tendo a avaliação como um pré-requisito, pois, como afirma Afonso (2009a), sem objetivos claros e previamente definidos não existe a possibilidade da criação de indicadores e medição das performances.

Nesse contexto, podemos afirmar que a educação é *sui generis*, pois, como reitera Afonso (1999), ela se distingue de todas as outras áreas do setor público e também do setor privado devido ao entrelaçamento que ocorre entre os poderes do Estado, que mantém o mercado, e os outros poderes que controlam o próprio conteúdo da educação. É, inclusive, essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no sistema público que, na perspectiva do autor, explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (sobretudo pela introdução de currículos e exames nacionais) e, ao mesmo tempo, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicação dos resultados escolares, fomentando a competição no âmbito educacional.

Ratificando a percepção da forte influência que os instrumentos de avaliação impõem à educação, Dias Sobrinho (2005) afirma:

É amplamente reconhecida a capacidade de transformação que os processos avaliativos possuem [...] a avaliação ultrapassa em muito os limites de uma sala de

---

<sup>13</sup> Segundo Iskandar e Leal (2002, p. 91), “O positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas.”

aula, de uma instituição, de um programa e até mesmo de um país [...] age sobre as mentalidades e as filosofias educativas, e, a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para tomadas de decisão, fixa determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 16 e 17).

Apesar das inúmeras críticas, a avaliação estandardizada criterial, conforme denomina Afonso, tornou-se um instrumento importante para a implementação da agenda na educação, com os resultados educacionais passando a ter mais importância do que os processos pedagógicos (que teriam ocasionado outras formas de avaliação) (AFONSO, 2009a). Esse autor também explica:

Designada aqui como *avaliação estandardizada criterial com publicação de resultados*, essa modalidade de avaliação permite evidenciar, melhor que qualquer outra, o já designado “paradoxo do Estado neoliberal”: por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tomando-se assim mais Estado, Estado-avaliador), mas, por outro, tem que partilhar esse escrutínio com os pais vistos agora como *clientes* ou *consumidores* (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). Produz-se assim um mecanismo de *quase-mercado* em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam controlados pelo mercado. (AFONSO, 1999, p. 150, grifo do autor).

Abordando o cenário brasileiro, Azevedo et al. (2014) relatam que a avaliação educacional brasileira, nos últimos anos, tem focado no desempenho dos seus sistemas de ensino, principalmente por causa das reformas de forte teor regulador e gerencialista pelas quais os países latino-americanos foram submetidos, tendo a anuência do Estado. Ademais, esses autores revelam que partiu dos organismos internacionais a orientação para que os países elaborassem mecanismos de controle de seus sistemas educacionais por meio de avaliações externas, como, no caso brasileiro, o Sistema Nacional de Avaliação, que gerou, dentre outros instrumentos avaliativos, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (AZEVEDO et al., 2014).

A redemocratização do Brasil também contribuiu para que se iniciasse um processo de avaliação institucional, sobretudo como estratégia importante frente às diferenças e às especificidades não identificadas dos sistemas de educação quanto, por exemplo, ao ensino e à gestão, visando à elaboração de políticas convergentes com as necessidades do sistema educacional (PERONI, 2003).

A partir dos anos de 1990, com os desdobramentos da reforma do Estado brasileiro, especialmente na educação, foi sendo consolidado um Sistema Nacional de Avaliação

(AZEVEDO et al., 2014). Peroni (2003), ao se reportar a uma entrevista feita com a então diretora responsável pela avaliação básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e também pelo Saeb, Maria Inês Pestana, em 1997, salientou que, na década de 1980, o MEC já havia criado uma comissão ministerial para avaliar as suas ações, entretanto, a quantidade de avaliação institucional, de programas e de projetos era bem superior à de avaliação de política.

Quanto a isso, Peroni (2003, p. 112) declarou:

No primeiro momento (1990-91), o MEC solicitou à Fundação Carlos Chagas a elaboração das provas, que foram feitas com base nas propostas curriculares dos Estados. [...] Na segunda aferição (1993-94), foram abordados novamente os três aspectos de 1990: gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno, tendo sido observadas as mesmas séries e disciplinas, com o objetivo de consolidar o sistema de avaliação e de aperfeiçoar técnicas (PILATI, 1995, p. 20) [...] Com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a avaliação passou a ser obrigatória, e, desde então, os municípios e Estados têm de participar do sistema nacional de avaliação.

Vale salientar que até 1995 o processo de avaliação promovido pelo Saeb era desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Após aquele ano, com a mudança de governo, ocorreu a contratação de fundações que “[...] passaram a decidir o que seria avaliado e o modo como deveria ser avaliada a política educacional [...]” (PERONI, 2003, p. 113), fato preocupante, pois os responsáveis pela avaliação acabam por determinar as políticas, ou, pelo menos, a ter grande influência sobre o processo de implementação. Contudo, Peroni (2003) enfatiza que, já em 1997, esse processo de terceirização praticamente total da avaliação começou a ser revisto, ressaltando que, “ao terceirizar, o Estado passa para a sociedade tarefas que, historicamente, eram suas [...]. Neste período particular do capitalismo, mais do que nunca, os empresários e o setor ligado ao capital têm o controle hegemônico da sociedade” (PERONI, 2003, p. 115 – 116).

Quanto às avaliações implementadas no século XXI, Saviani (2009) exemplifica, dentre outras, a adoção do IDEB, elaborado pelo MEC a partir de estudos do Inep, que foi criado no intuito de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Reportando-se ao ensino fundamental, esse autor relata que o PDE instituiu a “Provinha Brasil” para avaliar se os alunos da rede pública estão chegando efetivamente alfabetizados aos 8 anos de idade e salienta que essa nova modalidade avaliativa sequer estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011.

Saviani (2009) também afirma que o PDE promoveu uma profunda alteração na avaliação da educação básica com a introdução da Prova Brasil e do Educacenso que implicou

no aperfeiçoamento do Saeb sobre o qual foi possível construir o IDEB. A respeito do IDEB, esse autor reconhece:

Tal índice avança em relação aos mecanismos anteriores de avaliação por não se restringir à quantidade. Ao contrário, ao trabalhar com indicadores de qualidade, o Ideb permite que as ações se voltem precipuamente para as redes e escolas públicas mais precárias, enfrentando, em consequência, o problema da equidade, sem o que, na perspectiva da concepção que orienta o PDE, não será resolvido o problema da qualidade da educação básica. (SAVIANI, 2009, p.18).

Dessa forma, o sistema educacional do Brasil tem dado preferência ao controle e à medição visando à comparação dos níveis de competência e de indicadores da evolução do desempenho escolar, conforme orientações e interesses econômicos dos organismos internacionais (AZEVEDO et al., 2014). Quanto ao exposto, nota-se que

Não é apenas a presença das missões e dos técnicos do Banco Mundial que nos preocupa, algo que vem sendo praticado desde 1964, quando foram assinados os Acordos MEC-USAID, entregando a reorganização da educação brasileira aos técnicos da Agency for International Development [AID] [...], mas a receptividade que este pensamento encontra nos técnicos brasileiros e que se materializa na criação de uma estrutura paralela ao MEC para fiscalizar, avaliar e pressionar, com a anuência do governo federal. A presença e a atuação desses técnicos foi exemplar na década de 1990, pela sua capacidade de servir-se da estrutura organizacional para canalizar seus objetivos, ideologias, estratégias e concepção de educação. (SILVA, 2003, p. 288).

Referente ao ensino superior, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu os critérios para a avaliação dos cursos superiores na forma do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) visando promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004d).

Quanto a esse sistema, Brezinski e Aguilar (2012, p. 215) afirmam que “notadamente, o SINAES foi concebido para avaliar as instituições de ensino superior, não prevendo a configuração das instituições de educação profissional, quer na condição de CEFETs, quer no perfil de Institutos Federais [...]”. Apesar dessa ressalva, no entendimento dos autores, o processo avaliativo proposto pelo SINAES abre possibilidades para uma gestão participativa, levando em conta a visão dos segmentos que compõem a comunidade escolar (discentes, docentes, técnicos-administrativos e sociedade civil) sobre todas as dimensões avaliadas, conduzindo ao autoconhecimento institucional, revelando os pontos críticos e os positivos e destacando as estratégias para a correção dos rumos, de onde emerge o caráter formativo. A opinião dos segmentos a partir da sua vivência e condição institucional desvincularia a instituição da dependência externa (Ministério) na solução dos seus problemas ou proposta de

atuação, revelando, então, a postura emancipatória. Esse caminho favoreceria a autonomia institucional, proporia o rompimento da cultura regulatória dos órgãos externos e impulsionaria as instituições para o desenvolvimento (BREZINSKI; AGUILAR, 2012).

Voltando a tratar das instituições de educação profissional, Brezinski e Aguilar (2012) garantem que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) promove um processo de autoavaliação abrangente, envolvendo todos os níveis de ensino, não somente a graduação, como preconiza o SINAES.

Reforçando o caráter avaliativo adotado pelo Estado brasileiro, o PNE 2014-2024 destaca em seu Art. 11 que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica “[...] constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”; e na estratégia 13.1 que o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior visará fortalecer “[...] as ações de avaliação, regulação e supervisão” (BRASIL, 2014).

Azevedo et al. (2014, p. 10 e 11) enfatizam “[...] que o sistema nacional de avaliação – de cunho emancipatório – teria que ser consequência de um sistema nacional articulado de educação [... ]”. Entretanto, tal sistema de educação ainda não se consolidou, apesar de o prazo legal para sua instituição, previsto no Art. 13 do PNE 2014-2024, ter sido junho de 2016 (BRASIL, 2014).

Azevedo et al. (2014) também reforçam que a avaliação de políticas públicas, como parte do ciclo da política, deve ser uma prática constante, sistêmica e efetiva e, no âmbito educacional em particular, não deve se limitar a controlar os resultados, mas, sobretudo, contribuir para a redefinição das ações governamentais na perspectiva de melhoria da qualidade social da educação devendo ser um processo que permita a participação ativa da comunidade escolar em redes de comunicação e de reflexão conjuntas. Entretanto, como explicitam Afonso (1999; 2009a; 2009b; 2012), Etzioni (2009), B. Santos (2007) e M. Santos (2004), isso iria requerer a reinvenção de outras formas e lógicas de se conceber a avaliação de políticas públicas.

Por fim, corroboramos a afirmação de Cabrito (2009, p. 198) ao concluir que “[...] a avaliação deve servir para que cada escola encontre o seu caminho e não para promover concorrência, rivalidade, discriminação, em um claro processo de reprodução das exclusões e das desigualdades sociais”.

Encerradas as explicações quanto ao Estado-avaliador, passaremos ao tópico a seguir no qual buscamos discutir os conceitos e as concepções de gestão e de avaliação de políticas públicas.

## 2.3 AVALIAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS NO PNAE: DELINEANDO O MAPEAMENTO DE INDICADORES NO IFRN E NO IFSULDEMINAS

Antes de adentrarmos mais especificamente no foco deste item, necessitamos elencar conceitos e realizar algumas discussões. Começaremos tratando de políticas.

No que concerne à política, para Pressman e Wildavsky (1998), ela é tratada como uma declaração geral de metas e objetivos, ao passo que a implementação de política significa executar, alcançar, realizar, produzir, completar, é um processo de interação entre a fixação de metas e as ações executadas para alcançá-la. O programa consiste em uma ação governamental que se inicia com o intuito de executar objetivos cuja realização é problemática, a conversão de uma hipótese em uma ação governamental. Quanto ao processo, os autores ressaltam que, apesar de nos últimos anos esse tema ter sido objeto de grandes discussões, o mesmo não ocorre quanto aos estudos e, por isso, diferentes setores da sociedade se queixam de que as boas ideias se dissipam no processo de execução.

Quanto ao conceito de política pública, Dye (2008) adota o que o governo faz, porque faz, que diferença faz, ou mesmo o que o governo deixa de fazer. Já a análise de políticas públicas, para o mesmo autor, seria o estudo das causas e consequências das atividades do governo. Ele relata que, por meio da análise das políticas públicas, podemos, dentre outras, inquirir as consequências ou impactos dessas políticas na vida das pessoas.

As políticas públicas se constituem em um ramo da Ciência Política que busca entender como e por que os governos adotam determinadas ações (SOUZA C., 2006). De forma resumida, política pública pode ser caracterizada como o:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA C., 2006, p.26, grifo do autor).

Há políticas que são projetos de longo prazo e se configuram como políticas de Estado, e outras que se realizam por programas de ação governamental condicionados a um mandato, chamadas políticas de governo (LIMA et al., 2015).

Conforme explicam Cohen e Franco (2008), existe uma relação entre políticas, planos, programas e projetos.

Um plano é a soma de programas que procuram objetivos comuns, ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que constituirão por sua vez os objetivos gerais dos programas. Determina o modelo de alocação de recursos resultantes da decisão política. O plano dispõe as ações programáticas em uma sequência temporal de acordo com a racionalidade técnica das mesmas e as prioridades de atendimento [...] inclui a estratégia, isto é, os meios estruturais e administrativos assim como as formas de negociação, coordenação e direção. (COHEN; FRANCO, 2008, p. 86).

Já o programa é um conjunto de projetos que têm os mesmos objetivos. No âmbito de um programa são estabelecidas as prioridades da intervenção, identificados e ordenados os projetos, definido o âmbito institucional e destinados os recursos a serem utilizados. O projeto, por sua vez, constitui-se na unidade mínima de execução de uma política pública e pode ser definido como um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para a consecução de determinados objetivos, dentro de um lapso temporal e de limites orçamentários (COHEN; FRANCO, 2008).

A tentativa de agrupamento das várias atividades com base em sua relação com as políticas públicas, realizada por alguns cientistas políticos, resultou em um conjunto de processos político-administrativos seguindo o esquema:

Identificar problemas: Tornar manifestas as demandas, para a ação governamental. Montar agenda para deliberação: Escolher as questões a serem decididas e os problemas a serem tratados. [...] Formular propostas de políticas: Desenvolver propostas de políticas, para resolver as questões e os problemas. [...] Legitimar políticas: Selecionar uma proposta. Articular apoio político para ela. Transformá-la em lei. [...] Implementar políticas: Organizar burocracias. Prestar serviços ou prover pagamentos. Criar impostos. [...] Avaliar políticas: Estudar os programas. Relatar os outputs dos programas governamentais. Avaliar os impactos dos programas sobre os grupos-alvo e sobre os outros grupos. Propor mudanças e ajustes. (DYE, 2010, p. 104).

Souza L. (2009, p. 35) relata que “a análise de políticas públicas foi originada nos Estados Unidos e sempre esteve estritamente ligada à ciência política”, dando um grande impulso a partir da década de 1930. O autor reforça que esse tema é algo relativamente novo e ao mesmo tempo bastante amplo, em especial na academia.

A literatura sobre *policy analysis* diferencia três dimensões da política empregando os conceitos em inglês de *polity* (instituições públicas), *politics* (processos políticos) e *policy* (conteúdos da política) – que terá ênfase neste estudo – assim conceituadas por Frey (2000):

A dimensão institucional *polity* se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; no quadro da dimensão processual *politics*, tem-se em vista o processo político, freqüentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; a dimensão material *policy* refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas. (FREY, 2000, p. 217, grifo do autor).

Quanto ao conceito de avaliação, Ala-Harja e Helgason (2000) ressaltam que não existe consenso, pois ele admite múltiplas definições, algumas delas contraditórias. A explicação está no fato de a área de políticas públicas ser perpassada por uma variedade de disciplinas, instituições e executores, abrangendo diversas questões, necessidades e pessoas.

Neste estudo, adotaremos a definição de Cohen e Franco (2008, p. 77, grifo do autor), para quem “[...] a avaliação é uma atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia<sup>14</sup> dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos.” Segundo esses autores, a avaliação é componente do planejamento da política social, permitindo a escolha entre vários projetos segundo a eficácia e a eficiência, e a realização da análise dos resultados obtidos por meio desses projetos, possibilitando corrigir as ações e redirecioná-las nos rumos do fim pretendido (COHEN; FRANCO, 2008).

A despeito dos vários significados de avaliação dados por diferentes autores, Minayo (2005) resalta que, em sua essência, os aspectos da avaliação enfatizados são que “[...] ela é uma emissão de juízo de valor sobre determinada intervenção; deve ser incluída no processo de planejamento das ações; tem o papel de subsidiar a gestão, e não castigar as pessoas atingidas ou envolvidas nela, mas melhorar seu desempenho” (MINAYO, 2005, p. 24).

Em relação aos tipos de avaliação, Cohen e Franco (2011) adotam uma classificação em função do momento em que se realiza e dos objetivos que persegue, como avaliação *ex-ante* e avaliação *ex-post*. A primeira é realizada no início do projeto, antecipando itens considerados no processo decisório. Já a “[...] segunda ocorre quando o projeto já está em execução ou já está concluído e as decisões são adotadas tendo como base os resultados efetivamente alcançados” (COHEN; FRANCO, 2008, p. 108).

Segundo a fase da dimensão temporal, a avaliação *ex-post* se diferencia em avaliação de processos e avaliação de impacto. A avaliação de processos, realizada durante a implementação, detecta o grau em que os objetivos do projeto são alcançados determinando os empecilhos das etapas de programação, administração, controle, etc., no intuito de serem corrigidas, para a diminuição dos gastos por ineficiência. Figueiredo e Figueiredo (1986) destacam como objetivo desse tipo de avaliação, o acompanhamento e a aferição da realização dos propósitos, estratégias e execução do programa de acordo com as definições anteriormente estabelecidas. Na avaliação de impacto, existe a aferição da medida dos

---

<sup>14</sup> Eficácia, eficiência e efetividade são conceitos que tratam de relacionar os processos e os resultados nos estudos de avaliação das políticas públicas. A eficácia de um programa está relacionada à consecução dos resultados em menor tempo, menor custo e com mais alta qualidade (DRAIBE, 2001). Costa e Castanhar (2003, p. 973) explicam que a eficiência “[...] significa a menor relação custo/benefício possível para o alcance dos objetivos estabelecidos no programa” e que a efetividade “[...] indica se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que interveio, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais”.

objetivos alcançados pelo projeto e seus efeitos secundários (previstos e não previstos) (COHEN; FRANCO, 2008).

A exemplo do que ocorre com o termo avaliação isoladamente tomado, também há mais de uma definição para o que seja avaliação de programa. Nesta pesquisa, utilizamos a conceituação de Ala-Harja e Helgason (2000, p. 7), para quem a compreensão da expressão se refere à “[...] avaliação dos resultados de um programa em relação aos objetivos propostos”.

Elucidando o que se avalia ao avaliarmos a implementação de uma política pública, Draibe (2001, p. 30) afirma que “As avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos”.

No subitem a seguir, iremos nos reportar a um tipo de avaliação que utilizaremos denominada avaliação por triangulação de métodos. Para isso, também precisaremos elucidar alguns conceitos referentes a essa estratégia de pesquisa no que concerne à avaliação de programas sociais.

### **2.3.1 Sobre a avaliação por triangulação de métodos e indicadores sociais**

Segundo Duarte (2009), a noção de triangulação é oriunda da navegação e da topografia. Nessas áreas, a triangulação é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição e o alcance de um ponto referencial, como, por exemplo, um determinado ponto C, desde que se tenham informações suficientes entre as distâncias de outros dois pontos, A e B, que ajudam à localização. A união dos três pontos forma a figura de um triângulo.

Nas ciências sociais e humanas, o termo triangulação é utilizado de uma forma menos literal. Minayo et al. (2005, p. 15) afirmam que “[...] a triangulação é uma estratégia de investigação voltada para a combinação de métodos e técnicas”. Günther (2006, p. 206) também ressalta que a “triangulação implica na utilização de abordagens múltiplas para evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador”.

Em suma, o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19 apud FIGARO, 2014, p. 127). Assim, “a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreender múltiplas práticas

metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19 apud FIGARO, 2014, p. 127).

Quanto aos tipos de abordagem do problema, Dalfovo et al. (2008) citando Ramos et al. (2003) relatam que a pesquisa quantitativa utiliza técnicas estatísticas por meio da mensuração de números; e a qualitativa é feita por meio da verificação da relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador.

Os métodos mistos combinam os métodos das pesquisas quantitativas com os das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, ou seja, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade. Assim, no método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (CRESWELL, 2007).

Duarte (2009, p. 15) destaca que “a investigação quantitativa também pode ser facilitadora da qualitativa, ou, ainda, ambas assumirem a mesma importância”. A partir dessa perspectiva, os dados utilizados na investigação quantitativa foram empregados para respaldar as análises das técnicas inseridas na abordagem qualitativa, resultando na aplicação da abordagem qualiquantitativa.

Assim,

As perspectivas apontadas pela combinação de métodos, teorias e pesquisadores nas abordagens da triangulação em pesquisas empíricas demonstram um caminho fecundo para a formação de grupos de investigadores pertencentes a uma mesma área do conhecimento ou para arranjos de coletivos interdisciplinares oriundos de distintos campos científicos. (FIGARO, 2014, p. 128).

Já a triangulação de métodos “[...] consiste na articulação das abordagens quantitativa e qualitativa, mostrando a insuficiência da razão unidisciplinar para abranger os fenômenos contidos em uma organização social” (MINAYO et al., 1999, p. 355). Segundo Figaro (2014), ela é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a coleta de dados e a análise do objeto em estudo, servindo aos objetivos da pesquisa e, nesse sentido, contribuindo para que os resultados alcançados possam ser verificados a partir de variados aspectos.

Dessa forma, a triangulação abrange o objeto de investigação sob, pelo menos, três ângulos:

- 1) cooperação de diferentes pesquisadores;
- 2) integração de diversos métodos;

3) inter-relação coerente e criativa de distintas técnicas, seja no aspecto quantitativo ou qualitativo, para a construção dos dados (MINAYO et al., 1999). Também fazem parte do processo a autoavaliação, a análise do contexto, da história, das representações e a participação (MINAYO, 2005).

Para Minayo e Minayo-Goméz (2003), a contribuição e o uso específico de vários instrumentos, para melhor aproximação, compreensão e explicação dos processos e fenômenos sociais diz respeito à triangulação de métodos e é diferente da interdisciplinaridade, que trata da relação entre duas ou mais disciplinas. Esses autores afirmam que

nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca. Por isso, exercitando-se um esforço de integração metodológica se pode iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados. (MINAYO; MINAYO-GOMÉZ, 2003, p. 136).

Deste modo, a avaliação por triangulação de métodos pode ser compreendida

como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um construto (Schutz, 1982) específico. (MINAYO, 2005, p. 29).

De forma didática, a triangulação de métodos pode ser desdobrada em oito passos:

[...] formulação do objeto ou da pergunta referencial que vai guiar todo o processo e planejamento geral da avaliação; elaboração dos indicadores; a escolha da bibliografia de referência e das fontes de informação; construção dos instrumentos para a coleta primária e secundária das informações; organização e a realização do trabalho de campo; análise das informações coletadas; elaboração do informe final; entrega, devolução e discussão com todos os atores interessados na avaliação, visando à implementação de mudanças. (MINAYO, 2005, p. 37).

Seguindo essa perspectiva, conforme Minayo e Minayo-Goméz (2003), o resultado da aplicação dessa estratégia de investigação é um trabalho no qual os problemas levantados são vistos com lentes ampliadas por meio da imersão na cultura do outro, como, por exemplo, o grupo populacional com o qual se trabalha.

Na concepção da avaliação por triangulação de métodos associada ao mapeamento e à triangulação de indicadores, vale destacar alguns conceitos e definições, em particular sobre os indicadores. Esse aspecto é essencial esclarecermos, visto que é a triangulação dos indicadores que distingue a pesquisa por meio de outras perspectivas, como aquelas que visam comparar as políticas implementadas, ou seus resultados.

Foi em meados dos anos 1960, com as tentativas de acompanhamento das transformações sociais e do impacto das políticas sociais, que o uso dos Indicadores Sociais adquiriu corpo científico (JANNUZZI, 2012).

Jannuzzi (2012) salienta que a difusão crescente do uso de Indicadores Sociais na sociedade brasileira vem se dando devido ao avanço da democratização política, ao maior acesso às fontes de informação pela população, ao maior compromisso das organizações sociais e à pressão popular por maior transparência e efetividade sociais do gasto público; além da persistência dos problemas sociais, da pobreza, da desigualdade, do risco de desemprego, e a maior divulgação desses dados pela mídia. Para esse autor, os Indicadores Sociais têm sido utilizados para avaliar os avanços ou retrocessos nas condições de vida da população, apontar a eficácia ou ineficácia das políticas públicas e defender suas posições quanto às prioridades sociais.

Conforme explica Jannuzzi (2012), um indicador social é uma medida, geralmente, quantitativa, visando operacionalizar um conceito social abstrato. Ele configura-se como um recurso metodológico que informa aspectos ou mudanças na realidade social. Para a pesquisa acadêmica, é uma ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social e os fenômenos sociais. Além disso, fornece subsídios para a formulação e a reformulação de políticas públicas por meio da tradução em cifras tangíveis da realidade social; tendo as estatísticas públicas, que correspondem ao dado social na forma bruta, como matérias-primas. Dessa forma, os indicadores sociais podem ser expressos como taxas, proporções, médias, índices, distribuição por classes ou cifras absolutas.

Em um de seus textos, Jannuzzi (2002) ressalta:

Sem dúvida, o conhecimento do significado, dos limites e potencialidades dos indicadores sociais pode ser de grande utilidade para os diversos agentes e instituições envolvidos na definição das prioridades sociais e na alocação de recursos do orçamento público. Se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais. Na negociação das prioridades sociais, esses indicadores podem contribuir no dimensionamento das carências a atender nas diversas áreas de intervenção. (JANNUZZI, 2002, p. 53).

Já em meados da década de 1980, os esforços para o aprimoramento conceitual e metodológico de instrumentos mais específicos de quantificação e qualificação das dimensões da realidade social deram origem aos sistemas de indicadores sociais, isto é, ao “[...] conjunto de indicadores sociais referidos a uma temática social específica, para análise e acompanhamento de políticas ou da mudança social” (JANNUZZI, 2002, p. 55). Jannuzzi

(2002) ressalta que os sistemas de indicadores sociais são a melhor opção como instrumento analítico de trabalho para os formuladores de políticas e tomadores de decisão.

Valarelli (2004) afirma que um conjunto de fatores interfere na tomada de decisões da avaliação de projetos sociais e de projetos educacionais, e, por isso, recomenda que trabalhem sempre com um sistema de indicadores considerando as concepções, os interesses e os enfoques das organizações e dos atores envolvidos na avaliação, devendo ser um processo decorrente do diálogo e da negociação entre todos os sujeitos. Além disso, também precisamos considerar o contexto, pois os indicadores devem retratar as condições específicas de cada realidade; o modo de gestão, sendo necessário que saibamos que dimensão o projeto prioriza; e os recursos, no sentido em que a disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros também condicionam a escolha dos indicadores.

Apesar de os indicadores serem insumos básicos na formulação e implementação de políticas públicas, não se deve supervalorizar a função dos Sistemas de Indicadores Sociais nesta etapa, pois os diagnósticos são retratos parciais da realidade (JANNUZZI, 2012).

Já na fase de avaliação dos programas implementados, a eficiência, a eficácia e a efetividade social das soluções sugeridas são medidas por diferentes tipos de indicadores (JANNUZZI, 2012). Assim sendo:

Do ponto de vista de sua utilidade, além de ser um dispositivo para medição, para o estabelecimento de parâmetros e para avaliação, os indicadores são importantes instrumentos de gestão, pois permitem ao administrador operar sobre dimensões-chave de sistemas e de processos, monitorando situações que devem ser mudadas, incentivadas ou potencializadas desde o início de uma intervenção até o alcance do que foi pretendido e previsto como resultado. (MINAYO, 2009, p. 84).

Jannuzzi (2012) elucida que, dentre as várias classificações para indicadores sociais presentes na literatura, a mais comum diz respeito à temática social a que se referem. Há, dessa forma, indicadores de saúde (percentual de crianças nascidas com peso adequado, por exemplo), indicadores educacionais (como a escolaridade média da população de quinze anos ou mais), dentre outros. Existem também classificações temáticas ainda mais agregadas utilizadas na denominação dos Sistemas de Indicadores Sociais, como os indicadores socioeconômicos.

Outra classificação elencada por esse autor diz respeito à divisão em indicadores objetivos ou quantitativos (que se referem a ocorrências concretas ou a fatos empíricos da realidade social, construídos a partir de estatísticas públicas, como a taxa de evasão escolar) e indicadores subjetivos ou qualitativos (que correspondem a medidas construídas por meio da avaliação dos indivíduos ou de especialistas com relação a diferentes aspectos da realidade,

levantadas em pesquisas de opinião ou grupos de discussão, como o índice de confiança nas instituições, por exemplo) (JANNUZZI, 2012).

Dentre outras classificações explicitadas por Jannuzzi (2012) e pela pesquisa desenvolvida por Azevedo et al. (2014), os indicadores são elencados em:

1) descritivos (não são dotados de significados valorativos) e normativos (explicitam juízo de valor, como a proporção de pobres);

2) simples (construídos com estatística específica referida a uma dimensão da realidade social) e indicadores compostos/sintéticos/sociais (aglutinam dois ou mais indicadores relacionados a uma ou mais dimensões, como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH);

3) indicadores-insumo ou *input indicators* que quantificam os recursos disponibilizados nas diversas políticas sociais, como humanos, financeiros, dentre outros (tomando como exemplo, o número de professores por quantidade de estudantes). Indicadores-produto/resultado, *outcome* ou *output indicators* que retratam os resultados efetivos indicativos da presença, ausência, avanços ou retrocessos das políticas sociais, como o nível de pobreza, por exemplo. Indicadores-processo, fluxo ou *throughput indicators* que são intermediários, traduzem-se em medidas quantitativas na alocação de insumos para a obtenção de melhorias efetivas de bem-estar, como, por exemplo, alimentações escolares distribuídas diariamente por aluno. Esta classificação tem por base a natureza do ente indicado;

4) indicadores de estoque (medida de uma dimensão em um momento específico, como anos de escolaridade) e indicadores de performance/fluxo (abarcam mudanças entre dois momentos distintos, como aumento dos anos de escolaridade). São ligados à temporalidade do processo analisado;

5) indicadores de eficiência (ligados aos meios e recursos empregados), indicadores de eficácia (relacionados ao cumprimento das metas) e indicadores de efetividade (referentes aos efeitos em termos de justiça social e bem-estar para a sociedade). São pertinentes aos três aspectos relevantes ou critérios da avaliação;

6) determinantes, efeitos-primários, efeitos-intervenientes e indicadores-respostas (alusivos à ordem de precedência em um modelo causal);

7) indicadores *ex ante* e indicadores *ex post* (segundo o período de referência); e

8) indicadores relativos e indicadores absolutos (conforme a natureza relativa ou absoluta da medida).

Ainda para Jannuzzi (2012), em pesquisas como a que estamos desenvolvendo, é necessário que se observem as propriedades desejáveis dos indicadores, quais sejam:

- 1) relevância social: determinada historicamente e resultante da discussão de cada sociedade;
- 2) validade: grau de proximidade entre o conceito e a medida, entre indicador e indicando, em como refletir o conceito abstrato;
- 3) confiabilidade: ligada à qualidade dos dados utilizados, relaciona-se a observação sempre da mesma informação se a realidade a que o indicador se refere não for alterada;
- 4) cobertura: representatividade da realidade empírica que está sendo analisada. Os indicadores podem ter cobertura parcial, espacial ou populacional;
- 5) sensibilidade: capacidade em refletir mudanças significativas se a dimensão estudada muda;
- 6) especificidade: reflete alterações estritamente vinculadas às mudanças da dimensão de interesse. Depende do grau de consistência interna entre suas dimensões e as variáveis que compõem o indicador, ou seja, o grau de associação entre as estatísticas usadas, como é o caso do IDH;
- 7) inteligibilidade: remete à transparência metodológica de construção do indicador, isto é, que seja facilmente compreensível e comunicável;
- 8) comunicabilidade: compreensível aos demais;
- 9) factibilidade para obtenção: relacionada aos custos;
- 10) periodicidade na atualização: acompanhamento da mudança social e regularidade no levantamento dos indicadores; e
- 11) historicidade: propriedade de dispor de séries históricas e comparáveis, a partir do valor presente e situações do passado, para poder avaliar tendências e efeitos das políticas sociais.

Jannuzzi (2012) ressalta:

Essa operação de seleção de indicadores é uma tarefa delicada, pois não existe uma teoria formal que permita orientá-la com estrita objetividade. Em tese, em primeiro lugar, é preciso garantir que existe, de fato, uma relação recíproca entre indicando (conceito) e os indicadores propostos. (JANNUZZI, 2012, p. 38).

Levando-se em consideração os aspectos anteriores, concluímos:

Construir indicadores na pesquisa científica significa, pois, transformar conceitos e relações entre conceitos, que constituem as teorias com seus diferentes graus de generalidade e abstração, em categorias e proposições capazes de avançar na direção da explicitação das suas configurações e aplicações particulares. Esse processo revela a sua importância e necessidade quando garante a demarcação de evidências

concretas que permitam a compreensão ou explicação dos fenômenos que estão sendo investigados. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 72).

Sob a ótica do que os autores explicitam, percebemos que os aspectos epistemológicos e metodológicos são fundamentais para a definição de indicadores e para o conhecimento sobre o fenômeno que está sendo pesquisando, no caso deste estudo, o levantamento de indicadores na Educação Profissional em suas imbricações com a alimentação escolar.

Na próxima seção, iniciaremos a abordagem do PNAE e de suas inter-relações com outras políticas públicas.

### 3 O PNAE NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Conforme delineamos na introdução, definimos uma dimensão de análise a fim de determinarmos os indicadores e triangulá-los. Para a fundamentação da dimensão *Alimentação escolar*<sup>15</sup> buscamos documentos nacionais e internacionais, além de outros do IFRN e do IFSULDEMINAS, dissertações e teses. Fundamentamo-nos também em estudos realizados por Azevedo (2012), nos quais a alimentação escolar apresentou-se como importante indicador para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do ensino médio integrado, no *Campus* João Câmara do IFRN.

De antemão, salientamos a importância do estudo dessa dimensão no âmbito pedagógico, tendo em vista que, como relata Bezerra (2009), os aspectos que envolvem a alimentação escolar derivam de interações complexas, pois

a expectativa de uma alimentação melhor acompanha a expectativa de um lugar melhor (a escola) do que suas casas e que pode fazê-los melhorar de vida. Além disso, comida envolve um conjunto de características que extrapolam o aspecto físico, biológico: ela implica prazer, gosto, rituais de recusa ou rejeição, de aproximação das pessoas, de distinção social (BEZERRA, 2009, p. 114).

Dessa forma, esta seção aprofundará as discussões acerca da dimensão da pesquisa, a alimentação escolar. Entretanto, antes de adentrarmos na discussão da dimensão em si, iremos contextualizar como a alimentação vem sendo abordada em âmbito nacional e internacional.

A alimentação consta como direito humano universal em documento internacional proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, emitido em 10 de dezembro de 1948, cujo Art. 25 dispõe:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive **alimentação**, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle (NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 4, grifo nosso).

Assim, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos os povos e todas as nações terão o ideal comum a ser alcançado mediante o ensino e a educação, a promoção do respeito a esses direitos, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

---

<sup>15</sup> Para os efeitos da Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, “[...] entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo” (BRASIL, 2009).

De modo semelhante, a alimentação também compõe o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), adotado também na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, no qual os Estados Membros reconhecem que, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ideal do ser humano livre da miséria não pode ser realizado a menos que se criem as condições que permitam a cada um gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais, assim como de seus direitos civis e políticos. Dessa forma, consta no Art. 11:

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e para sua família, inclusive à **alimentação**, vestimenta e moradia adequadas, assim como uma melhoria contínua de suas condições de vida. Os Estados-partes tomarão medidas apropriadas para assegurar a consecução desse direito, reconhecendo, nesse sentido, a importância essencial da cooperação internacional fundada no livre consentimento.

§2. Os Estados-partes no presente Pacto, reconhecendo o direito fundamental de toda pessoa de estar **protegida contra a fome**, adotarão, individualmente e mediante cooperação internacional, as medidas, inclusive programas concretos, que se façam necessários para:

1. Melhorar os métodos de produção, conservação e distribuição de gêneros alimentícios pela plena utilização dos conhecimentos técnicos e científicos, pela difusão de princípios de **educação nutricional** e pelo aperfeiçoamento ou reforma dos regimes agrários, de maneira que se assegurem a **exploração e a utilização mais eficazes dos recursos naturais**.

2. Assegurar uma **repartição eqüitativa dos recursos alimentícios** mundiais em relação às necessidades, levando-se em conta os problemas tanto dos países importadores quanto dos exportadores de gêneros alimentícios (PIDESC, 1966, p. 5 e 6, grifo nosso).

O Brasil depositou uma Carta de Adesão ao PIDESC, em 24 de janeiro de 1992, incorporando-o à legislação nacional como apenso ao Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992, e ratificando que esse dispositivo será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém (BRASIL, 1992).

Conforme o Pacto, os Estados Partes se comprometeram a apresentar relatórios à ONU sobre as medidas que tenham adotado e sobre o progresso realizado, com o objetivo de assegurar a observância dos direitos reconhecidos (PIDESC, 1966). Em relatório brasileiro avaliado em 2009, o Conselho Econômico e Social da ONU destacou, dentre os aspectos positivos, o PNAE (NACIONES UNIDAS, 2009), reconhecido pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) como uma Política Pública de Acesso à Alimentação Adequada (CONSEA, 2010).

Consta no Comentário Geral nº 12 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU, ao realizar uma melhor definição dos direitos relativos à alimentação do Art. 11 do PIDESC, que o

direito à alimentação adequada realiza-se quando cada homem, mulher e criança, sozinho ou em companhia de outros, tem acesso físico e econômico, ininterruptamente, à alimentação adequada ou aos meios para sua obtenção. O direito à alimentação adequada não deverá, portanto, ser interpretado em um sentido estrito ou restritivo, que o equaciona em termos de um pacote mínimo de calorias, proteínas e outros nutrientes específicos. (ONU, 1999, p. 2).

Ainda segundo interpretação do Comentário Geral nº 12, cada Estado é obrigado a assegurar que sua população tenha acesso à quantidade mínima essencial de alimento que seja suficiente, nutricionalmente adequada e segura para garantir que estejam livres da fome, e afirma que qualquer pessoa ou grupo que seja vítima de uma violação ao direito à alimentação adequada deve ter acesso à reparação judicial efetiva ou a outro corretivo apropriado, tanto em termos nacionais como em termos internacionais (ONU, 1999).

A sustentabilidade dos sistemas alimentares foi discutida por organizações da sociedade civil de todo o mundo no primeiro Fórum Mundial sobre a Segurança Alimentar (FMSA) que ocorreu em Havana, Cuba, em 2001. Durante esse evento, reforçou-se a necessidade do estabelecimento de políticas públicas com foco na conquista da soberania alimentar, expressão que foi definida como sendo

[...] el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales, en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental (FORO MUNDIAL SOBRE SOBERANÍA ALIMENTARIA, 2001, p. 4).

Avançando ainda mais na proposta de ligação entre alimentação e Direitos Humanos, o Conselho da *Food and Agriculture Organization* (FAO) aprovou em 2004 a sugestão de apresentar aos países as Diretrizes Voluntárias em apoio à realização progressiva do direito à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar nacional, demonstrando que a realização dos direitos humanos é fundamental para a efetividade de programas e políticas de diversas áreas como economia, comércio, educação, alimentação e nutrição (FAO, 2015).

Além dos foros mencionados, é importante salientar a Convenção Americana de Direitos Humanos ou Pacto de São José da Costa Rica, de 1969, que foi ratificado pelo Brasil em 1992, no qual o país reconhece como obrigatória de pleno direito a competência da Corte Interamericana de Direitos Humanos sobre todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da convenção supracitada. Também a Conferência Mundial da Alimentação de 1974, na qual houve participação do Brasil, cujo resultado foi a Declaração Universal sobre a

Erradicação da Fome e da Desnutrição com o compromisso de erradicação da fome no espaço de dez anos, mas que não se concretizou.

Ainda sobre o tema, alguns outros documentos internacionais foram o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos na área de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1988), a Conferência Internacional sobre Nutrição (1992), a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), a Cúpula Mundial da Alimentação (1996), a Cúpula do Milênio (2000) e, mais recentemente, a Cúpula Mundial sobre Segurança Alimentar e Nutricional (2009) que solicitou a erradicação completa da fome até 2025 além do credenciamento do Comitê de Segurança Alimentar (e Nutricional) como principal *locus* da ONU para o debate e proposições relativas à segurança alimentar e nutricional, mediante um funcionamento participativo que incluía a sociedade civil (NASCIMENTO, 2009).

Assim, percebemos como o “direito humano à alimentação adequada é de importância crucial para a fruição de todos os direitos” (ONU, 1999, p. 1) e é reconhecido e abordado em vários documentos internacionais.

De modo semelhante, na legislação nacional essa temática também é contemplada.

Em 1985, o Ministério da Agricultura usou o conceito de segurança alimentar para mobilizar a sociedade civil e as autoridades públicas para a gravidade do problema brasileiro do desabastecimento e desnutrição. A Política Nacional de Segurança Alimentar previa um Conselho Nacional de Segurança Alimentar, dirigido pelo Presidente da República e composto por ministros de Estado e representantes da sociedade civil. Em 1986, houve a I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição (como desdobramento da 8ª Conferência Nacional de Saúde), significando um marco na evolução do conceito de segurança alimentar, que evoluiu para a denominação atual (COLUCCI; TONIN, 2008).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, após a redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010, incluiu a alimentação dentre os direitos sociais nacionais presentes no Art. 6º (BRASIL, 2010b). Além dessa alteração, a alimentação também é um direito dos alunos da educação básica presente tanto no Art. 208, inciso VII, da carta magna, quanto no Art. 4º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que garantem o “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...]” (BRASIL, 2009a, 2013c).

Ademais, o Art. 227 da Constituição apresenta que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (BRASIL, 2010c). A redação desse dispositivo,

inclusive, muito se assemelha ao Art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A partir de 2003, a fome voltou a integrar as prioridades do governo federal. O ex-presidente Lula lançou o Programa Fome Zero, que articula várias iniciativas governamentais e não governamentais voltadas para a promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) (VALENTE; BEGHIN, 2006). O Fome Zero, que se propunha à integração de várias políticas públicas, compostas por 33 programas, dentre eles, a Alimentação Escolar, interferiu diretamente no paradigma do PNAE (PEIXINHO, 2011).

Com redação conjunta dos Ministérios da Saúde e da Educação, a Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006, instituiu as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. No documento, dentre as razões expressas para o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar estão: a desnutrição entre crianças e adultos, que agrava o quadro de prevalência de doenças infecciosas; o aumento das doenças crônicas não transmissíveis, com ênfase no excesso de peso e obesidade; a predominância de uma alimentação desbalanceada no padrão alimentar do brasileiro; a necessidade de fomentar mudanças socioambientais, em nível coletivo, para favorecer as escolhas saudáveis no nível individual; a necessidade do monitoramento da situação alimentar e nutricional da população brasileira, destacando as crianças e jovens como os grupos de maior risco; a importância assumida pelo setor Educação para com os esforços de mudanças das condições educacionais e sociais; a necessidade da responsabilidade compartilhada entre sociedade, setor produtivo e setor público para a construção de modos de vida que tenham como objetivo central a promoção da saúde e a prevenção das doenças; e o fato de a alimentação não se reduzir à questão puramente nutricional, mas ser um ato social, inserido em um contexto cultural (BRASIL, 2006c).

Nessa Portaria, também são considerados os objetivos e dimensões do PNAE quanto à prioridade do respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, por meio do fomento ao desenvolvimento da economia local (BRASIL, 2006c), sinalizando para o que viria a ser instituído com a obrigatoriedade de investimento de, no mínimo, 30% da verba descentralizada pelo FNDE para a aquisição de gêneros da agricultura familiar, de que falaremos adiante.

Nessa conjuntura, ao estudar a alimentação escolar em duas escolas alagoanas, Lima L. (2009) constatou que 98% das famílias das duas escolas padeciam de insegurança

alimentar, percebendo o que representa a alimentação escolar para a garantia do direito público subjetivo de cada estudante à educação escolar que era oferecida pelo Estado.

Convergado para dispositivos atualmente expressos na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, do PNAE, a Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006, considera que a alimentação no ambiente escolar pode e deve ter função pedagógica, devendo estar inserida no contexto curricular, pois reconhece a escola como um espaço propício à formação de hábitos saudáveis e à construção da cidadania, ao passo que admite o grande desafio de incorporar nesse ambiente o tema da alimentação e nutrição, com ênfase na alimentação saudável e na promoção da saúde. Ademais, elenca que, para a consecução da alimentação saudável no ambiente escolar, deve haver a sensibilização e a capacitação dos profissionais envolvidos com a alimentação para que se produzam e se ofereçam alimentos mais saudáveis; além da incorporação do tema alimentação saudável no projeto político pedagógico, perpassando por todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares (BRASIL, 2006c).

Além disso, as ações de EAN, que também passaram a ser contempladas na Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais, regionais e nacionais, são um dos eixos prioritários na promoção da alimentação saudável nas escolas (BRASIL, 2006c).

Por fim, essa Portaria define que “[...] a avaliação de impacto da alimentação saudável no ambiente escolar deva contemplar a análise de seus efeitos a curto, médio e longo prazos [...]” (BRASIL, 2006c, p. 3). No entanto, como mostraremos na seção a respeito do PNAE, uma única avaliação do Programa foi realizada pelo MEC no ano de 2004.

Sancionada pela Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) a criação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) incorporou à legislação nacional, em seu Art. 3º, a segurança alimentar e nutricional como a:

Realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006a).

Nessa perspectiva, o CONSEA reforça que o conceito de segurança alimentar e nutricional construído no Brasil vai além da garantia dos aportes calóricos *per capita* para que a população se livre da fome: “O nosso conceito incorpora a noção da soberania alimentar, do direito humano, da alimentação adequada e segurança do ponto de vista sanitário e químico,

da diversidade cultural e territorial e da sustentabilidade ambiental, econômica e social” (CONSEA, 2010, p. 217). Belik (2006) salienta que essa definição incorpora aspectos não somente ligados à oferta mas também ao acesso aos alimentos, agrupando à refeição aspectos ligados à sustentabilidade da produção e à manutenção dos hábitos de consumo de cada grupo populacional específico. Como veremos adiante, essas concepções estão presentes na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, do PNAE.

Além disso, consta no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente que a garantia do direito à alimentação será ampliada e aprofundada por meio de uma das estratégias para o alcance da meta do IDEB (BRASIL, 2014).

Segundo relatório da FAO de 2014, os esforços que começaram em 2003 resultaram em políticas que efetivamente reduziram a pobreza e a fome no Brasil. Entre os anos de 2000-2002 e 2004-2006, a taxa de subnutrição no Brasil caiu de 10,7% para menos de 5%. A pobreza caiu de 24,3% para 8,4% entre 2001 e 2012, enquanto que a pobreza extrema caiu de 14% para 3,5%. De 2001 para 2012, a renda dos 20% mais pobres da população cresceu três vezes mais do que a dos 20% mais ricos. Ademais, esse documento afirma que o PNAE é um dos pilares da política de SAN brasileira (FAO, 2014).

Dessa forma, é percebida a importância que a legislação nacional também dá à alimentação para a garantia à saúde, à dignidade e a melhores condições de vida ao cidadão.

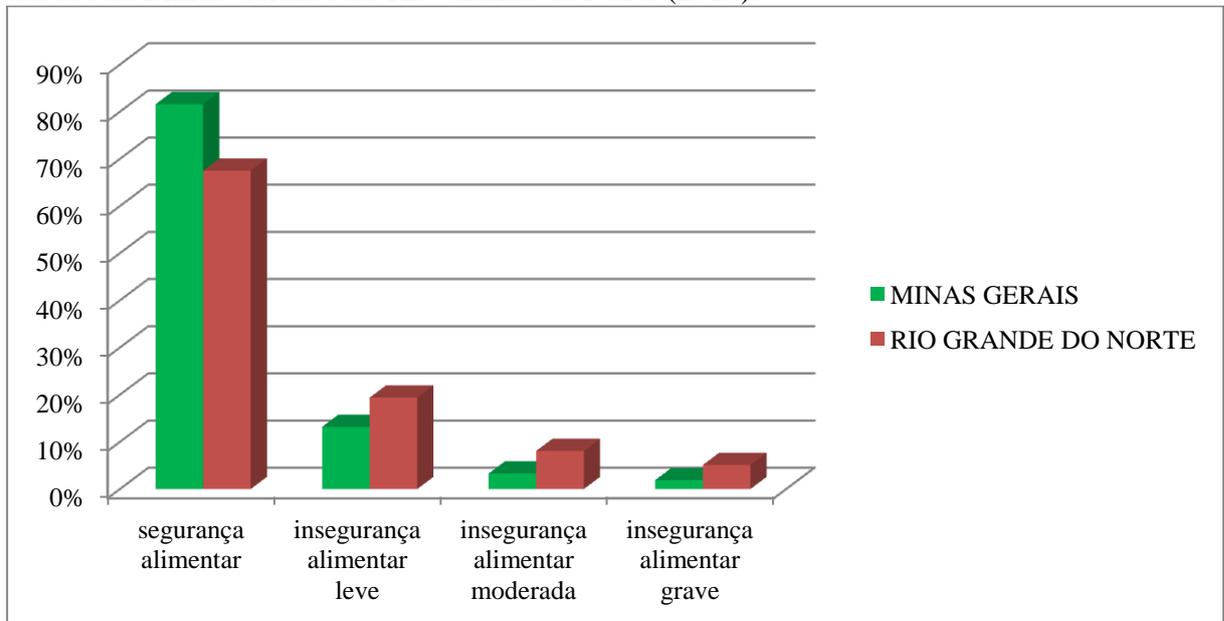
Entretanto, é necessário reconhecer como esse cenário foi construído em nosso país:

Nunca é demais enfatizar que a progressiva incorporação das temáticas da SAN e do DHAA na agenda política do Brasil é resultado tanto da realização de ações concretas por parte dos governos e de organizações da sociedade civil, como de uma permanente tensão entre Estado e sociedade nessa área. Ao longo do tempo, pressionados pelas demandas sociais e pelo acúmulo de lutas em prol do tema em diversas partes do país, os governos – em especial, o federal – foram, paulatinamente, delineando aquilo que conforma o atual conjunto de iniciativas brasileiras – algumas mais institucionalizadas do que outras, porém não menos importantes. De forma gradual, os conceitos e as medidas implementadas foram sendo discutidos, aperfeiçoados e pactuados. (VALENTE; BENGHIN, 2006, p. 14 e 15).

Portanto, Valente e Beghin (2006) identificam a multiplicidade de fatores que integram o atual quadro brasileiro de promoção e de enfrentamento das questões relativas à SAN e ao DHAA, não bastando a atuação isolada de apenas uma instituição e/ou medida para que seja surtido o efeito desejado. Assim, os avanços percebidos no Brasil foram proporcionados por meio de uma dinâmica integradora inédita, ainda que em processo de consolidação.

A seguir, a Figura 1 expõe alguns dados oficiais quanto a aspectos relacionados à segurança alimentar nos dois estados nos quais as Instituições pesquisadas se localizam.

Figura 1 – Gráfico da prevalência de domicílios quanto à situação de segurança alimentar nos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Norte (2013).



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/PNAD (2013).

Como percebemos pela Figura 1, os índices de insegurança alimentar em todos os níveis são maiores no estado do Rio Grande do Norte (RN) que no de Minas Gerais (MG).

Em relação a essa realidade, o relatório do CONSEA (2010, p. 133 e 134) acentua:

Ressalta-se a preocupação com a permanência de altas proporções de insegurança alimentar nos estados do Norte e Nordeste, o que reforça a necessidade de fortalecer as políticas públicas existentes relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, bem como ampliar sua cobertura e torná-las mais adequadas para o atendimento das especificidades destas regiões. O otimismo consequente à análise das mudanças observadas entre 2004 e 2009, não deve obscurecer o fato de que ainda são enormes os desafios para garantir a toda a população brasileira o seu direito constitucional a uma alimentação suficiente, de qualidade e, que atenda às suas preferências culturais e necessidades nutricionais. Em regiões onde a proporção de insegurança alimentar moderada e grave são relativamente baixas, como no Sul e Sudeste, a qualidade da dieta das famílias é ainda muito comprometida, como mostram as altas proporções de insegurança alimentar leve.

No ano de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>16</sup> do Rio Grande do Norte foi de 0,684 (abaixo da média nacional, que foi de 0,727), o que situou essa Unidade Federativa (UF) na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDH entre 0,600 e 0,699) ocupando a 16ª posição entre as 27 unidades federativas brasileiras (ATLAS BRASIL, 2013). Além disso, em 2015, a média da renda mensal *per capita*<sup>17</sup> de sua população foi de R\$ 819,00 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016) (faixa que, conforme discorreremos nas seções seguintes, está enquadrada na caracterização de vulnerabilidade social segundo o Plano Nacional de Assistência Estudantil). Ademais, o percentual de pobres<sup>18</sup> estava na ordem de 23,79% da população potiguar. Quanto à Expectativa de Anos de Estudo<sup>19</sup>, a média da UF se igualou à do Brasil: 9,54 anos (ATLAS BRASIL, 2013).

Já dados de Minas Gerais, para o mesmo ano de 2010, apontaram um IDH de 0,731, acima da média brasileira, situando essa UF na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDH entre 0,700 e 0,799) e ocupando a 9ª posição entre as unidades federativas brasileiras. No ano de 2015, a média da renda *per capita* de sua população foi de R\$ 1.128,00 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016) (faixa que ainda está enquadrada na caracterização de vulnerabilidade social segundo o Plano Nacional de Assistência Estudantil). Além disso, o percentual de pobres estava na ordem de 10,97% da população mineira. Quanto à Expectativa de Anos de Estudo, a média da UF ficou aquém à nacional: 9,38 anos (ATLAS BRASIL, 2013).

Dados de 2014 revelaram que a proporção das pessoas residentes em domicílios particulares do Rio Grande do Norte com rendimento mensal domiciliar *per capita* de até ¼ de salário mínimo (SM) era de 14,5%, ao passo que em Minas Gerais, este valor era de 5,5% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

Ao analisar esses indicadores, podemos inferir que a população de MG, em termos de renda, possui uma condição econômica melhor que a do RN.

Vejamos na Figura 2 a seguir o que revelam os dados educacionais.

---

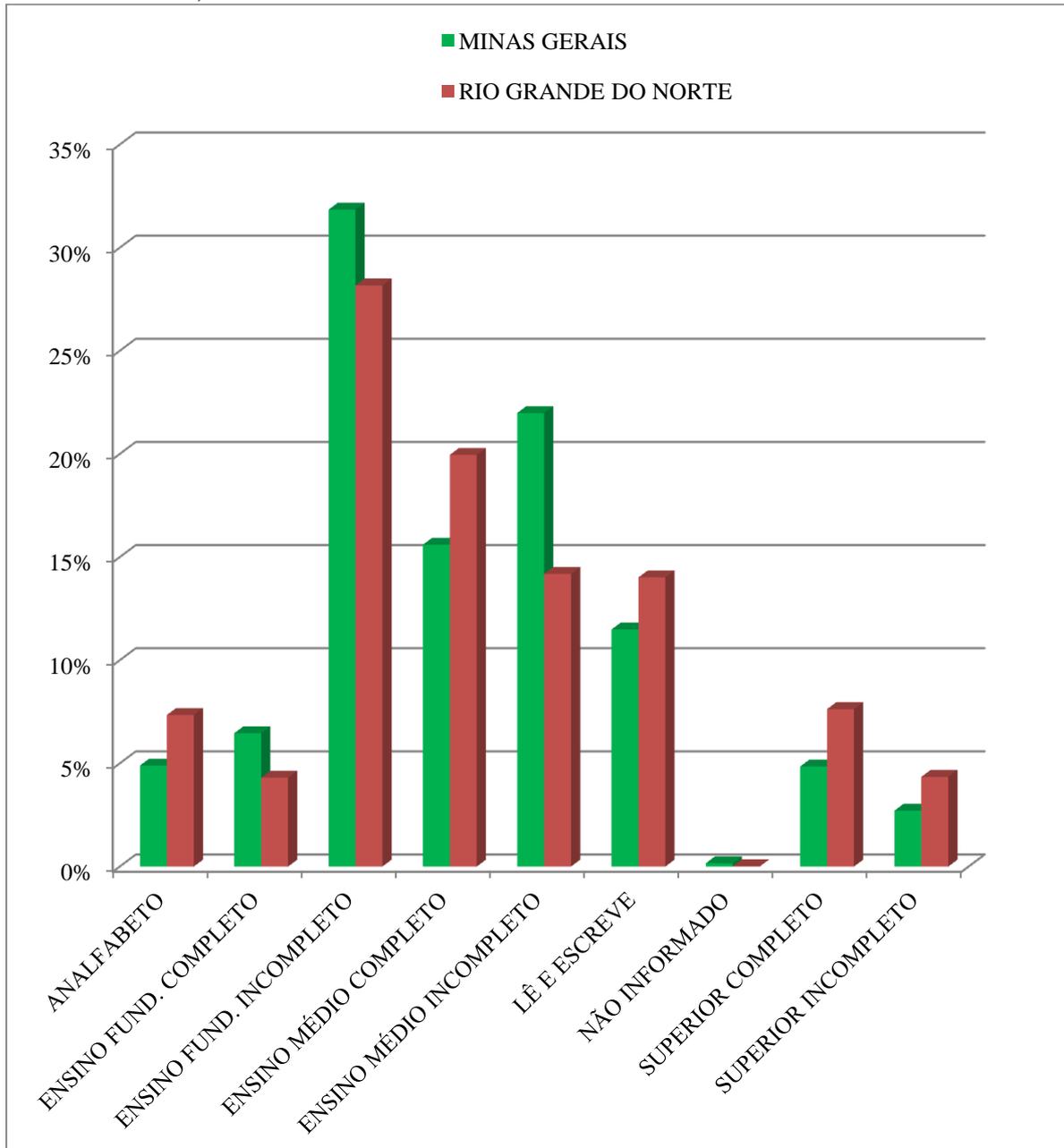
<sup>16</sup> O IDH é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (ATLAS BRASIL, 2013).

<sup>17</sup> O rendimento domiciliar *per capita* é a razão entre o total dos rendimentos domiciliares e o total dos moradores (IBGE, 2016).

<sup>18</sup> Proporção dos indivíduos com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$140,00 mensais, em reais de agosto de 2010. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes (ATLAS BRASIL, 2013).

<sup>19</sup> O indicador Expectativa de Anos de Estudo indica o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência deverá completar ao atingir a idade de 18 anos (ATLAS BRASIL, 2013).

Figura 2 – Gráfico do grau de instrução do eleitorado dos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Norte, em setembro de 2016.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Tribunal Superior Eleitoral (BRASIL, 2016c).

Pela Figura 2, percebemos que o Rio Grande do Norte supera Minas Gerais quantos aos extremos de escolaridade: quantidade de não alfabetizados e os que apenas leem e escrevem e curso superior completo ou incompleto. No nível fundamental, Minas Gerais prevalece, e no médio, há uma média similar entre os estados.

Relatório de 2010 do CONSEA afirma que a escolaridade também é um fator importante na determinação da situação de segurança alimentar, pois quanto maior o nível de

escolaridade, menor a proporção de insegurança alimentar moderada ou grave. Percebemos certa contradição entre a afirmação e o exposto na Figura 5, o que reforça a necessidade de análise de outros indicadores na investigação dos aspectos determinantes da segurança alimentar nos dois estados.

Então, diante da compreensão de que o PNAE articula-se com o emergente direito alimentar e com princípios que regem a educação brasileira, especialmente a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a oferta de padrões de qualidade na educação, de acordo com Bittencourt (2007), consideramos necessário compreender as concepções que regem sua formulação e condução enquanto política educacional. Além disso, de acordo com Sigman et al. (2014), a nutrição é um dos aspectos fisiológicos da aprendizagem humana. Esses autores até postulam que, independentemente dos métodos pedagógicos empregados, uma nutrição inadequada irá dificultar a aprendizagem.

Em contrapartida, Moysés e Collares (1995) enfatizam que a alimentação escolar não tem como objetivos resolver o problema da desnutrição nem do fracasso escolar, pois ambos são graves e demandam políticas públicas adequadas. No entanto, a alimentação pode amenizar a fome de algumas horas e contribuir para um melhor aprendizado.

Ademais, a discussão nesta terceira seção também versa sobre o PNAE desde seu contexto histórico de criação até a atualidade. Além disso, são analisadas as formas de implementação do Programa nos campos empíricos, o IFRN e o IFSULDEMINAS, a partir dos documentos institucionais. Por fim, a qualidade social na EPT é abordada como forma de redefinir a inserção da alimentação no contexto educacional.

Assim, por compreendermos que a alimentação é condição *sine qua non* para a aprendizagem escolar, produzimos o item a seguir na intenção de desvelar os aspectos históricos, sociopolíticos e econômicos que permearam as diversas fases da história da implementação da política de alimentação escolar no Brasil para além das explícitas nos documentos oficiais.

### 3.1 DESCRIÇÃO/ANÁLISE DO PROGRAMA (GERAL)

Remonta a 26 de setembro de 1922 a instituição de portaria para o fornecimento de alimentação aos alunos das escolas de artífices (BRASIL, 1922). Conforme Soares (1982), essa medida foi adotada como uma das soluções para o problema da grande evasão de aprendizes.

Nos anos de 1930, as precárias condições de vida da classe trabalhadora foram amplamente denunciadas. Em 1932, Josué de Castro<sup>20</sup>, ao realizar um estudo com as famílias operárias em Recife, observou que o consumo alimentar, à base de açúcar, café, charque, farinha, feijão e pão, fornecia apenas cerca de 1.645 kcal, custava em torno de 71,6% do valor do salário, era pobre em vitaminas e minerais e gerava alta mortalidade e baixa esperança de vida. O perfil epidemiológico nutricional caracterizava-se pela elevada ocorrência de doenças nutricionais relacionadas à miséria, à pobreza e ao atraso econômico, representadas pela desnutrição energético-proteica e pelas carências nutricionais específicas como as deficiências de vitamina A, de ferro e de iodo (VASCONCELOS, 2005).

Também por volta de 1930 teve início no Brasil a preocupação governamental com a alimentação escolar, por influência de um grupo de nutrólogos sociais, dentre eles, Josué de Castro (RODRIGUES, 2004).

Foi nesse contexto que os primeiros instrumentos específicos de política social de alimentação e nutrição foram instituídos ao longo da Ditadura Vargas (1937-1945) (VASCONCELOS, 2005) inaugurando um período de intervenções públicas federais no abastecimento com a regulação dos preços e o controle da oferta (BELIK; SILVA; TAKAGI, 2001), pois passou a ser reconhecida a associação da subnutrição com a pobreza extrema e com práticas alimentares e serviços de saúde inadequados e que somente a correção desses determinantes poderia levar a uma solução definitiva (SILVA, 1995).

Como parte de sua política trabalhista, o Governo Vargas tomou duas medidas que deveriam ter influência na alimentação da classe trabalhadora: a instituição do salário mínimo, que pretendia satisfazer as necessidades do trabalhador e de sua família, e a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (Saps), em 1940, com os objetivos de

---

<sup>20</sup> Josué de Castro (Recife, 1908 – Paris, 1973) foi escritor, médico, professor, parlamentar, embaixador e presidente da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO). Personalidade de amplitude internacional, obteve duas vezes indicações para o Nobel da Paz. A publicação, em 1946, da primeira edição da Geografia da fome, seu mais conhecido livro, já traduzido para 25 idiomas, assinala o início das denúncias que pretendeu levar, ao Brasil e ao mundo, acerca desse grave flagelo que ainda hoje assola a humanidade: a fome (ANDRADE et al., 2003).

promover a instalação de refeitórios em empresas maiores, fornecer refeições nas menores, vender alimentos a preço de custo a trabalhadores com família numerosa, proporcionar educação alimentar, formar pessoal técnico especializado e apoiar pesquisas sobre alimentos e situação alimentar da população. O Saps se expandiu mais no Rio de Janeiro onde, em 1945, mantinha seis restaurantes populares e fiscalizava 42, distribuía refeições quentes em caminhões térmicos a mais de 50 firmas e oferecia um programa de desjejum escolar com refeições à base de leite, frutas e pão, somando 450 kcal (SILVA, 1995). Assim, podemos afirmar que a oferta do desjejum escolar, por meio do Saps, foi o embrião para a criação do programa que hoje conhecemos como PNAE.

Muito provavelmente, o flagelo social da fome, que já era presente há muito tempo nos países pobres, encontrou no cenário internacional o momento propício de adquirir visibilidade, pois, ainda na década de 1930, o Estado de bem-estar social, Estado-providência ou *Welfare State* ganhava força nos países de capitalismo avançado (HARVEY, 1993), como discorremos na discussão anterior que fizemos sobre Estado. Um marco desse período foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento elaborado por representantes da ONU, que incluiu os direitos ao trabalho, à alimentação e à educação (NAÇÕES UNIDAS, 1948), como também discutimos previamente.

O segundo regime de acumulação e regulação social, correspondente ao período fordista, imprimiu um novo padrão na produção de alimentos, conforme descrito na teoria regulacionista proposta por Friedmann e McMichael (1989)<sup>21</sup>.

Do plano Conjuntura Alimentar e Problemas de Nutrição no Brasil, elaborado em 1952, que abrangia inquéritos nutricionais, expansão da alimentação escolar, assistência alimentar a adolescentes, programas regionais, enriquecimento de alimentos básicos e apoio à indústria de alimentos, apenas a campanha da merenda escolar, sob o controle do Ministério da Educação a partir de 1955, sobreviveu (SILVA, 1995).

---

<sup>21</sup> A teoria regulacionista proposta por Friedmann e McMichael (1989) especifica a história política do capitalismo entendida a partir da perspectiva da alimentação, ressaltando as relações sistêmicas entre as dietas alimentares e os fenômenos econômicos, sociais e políticos no nível global, que resultaram na formação dos Estados Nacionais no século XIX e na expansão mundial das relações capitalistas, com a conseqüente construção de um sistema agroalimentar mundial. Para melhor definir essa dinâmica, o estudo dos regimes alimentares, delineado por periodizações amplas, identifica três períodos que correspondem a diferentes regimes de acumulação e regulação social. O chamado primeiro regime alimentar foi constituído no período final da hegemonia britânica (1870 - 1914). O segundo regime se estabeleceu no final da década de 1940 e correspondeu ao período fordista centrado na hegemonia americana no Pós-Segunda Grande Guerra (1947 - 1973). Finalmente, o terceiro regime alimentar, correspondente à atualidade, caracteriza-se como aquele em que a globalização financeira estendeu-se ao âmbito da produção, tornando os capitais do sistema agroalimentar mais livres das regulações dos Estados nacionais para incluir ou excluir localidades, matérias-primas e força de trabalho, de acordo com sua conveniência.

Foi nesse contexto que a alimentação escolar brasileira foi instituída por meio do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que criou a CME vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1955). Esse dispositivo legal já previa a promoção de medidas para aquisição de alimentos mediante convênios com entidades internacionais.

Já em 1956, com a edição do Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956, houve a mudança de denominação para Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME) (BRASIL, 1956), com a intenção de promover o atendimento em âmbito nacional.

Nova mudança ocorreu no ano de 1965, quando o nome da CNME foi alterado para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) pelo Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965. A justificativa para a alteração constou no próprio decreto que afirmou que as atividades da CNME vinham se desenvolvendo não só na distribuição de alimentos, mas em âmbito mais amplo de assistência e educação alimentar aos escolares em todo o território nacional. Assim, foi acrescida “[...] às suas finalidades a faculdade de estender seus programas de assistência e educação alimentar às instituições gratuitas de educação pré-primária, supletiva e de grau médio” (BRASIL, 1965). A necessidade de se incluir na legislação a educação alimentar ratifica a indissociabilidade entre a oferta da alimentação e a ação educativa relacionada à nutrição inserida no contexto escolar.

Juntamente com outros programas assistencialistas, essa política social pública esteve intimamente articulada às organizações internacionais de ajuda alimentar criadas depois da Segunda Guerra Mundial, tais como a FAO, o *United Nations Children’s Found* (UNICEF), a *United States Agency for International Development* (USAID), dos EUA e o Programa Mundial de Alimentos (TRICHES, 2010). Segundo Vasconcelos (2005), esses instrumentos cumpriram um papel de atenuação dos conflitos sociais gerados pelo processo de exploração do trabalho que, em última instância, determinaria a produção e a reprodução da fome.

Os EUA, segundo Friedmann (2000), escoavam seus excedentes de produção por intermédio de assistência alimentícia a outros países (dentre os quais o Brasil, que os distribuiu por meio de Programas como o de Alimentação Escolar). Esses países aceitavam a assistência mesmo às custas dos setores agrícolas nativos, visando acelerar a disponibilidade de trabalhadores assalariados urbanos para o emprego industrial. Silva (1995, p. 88) ratifica essas informações quando afirma que:

Com o apoio do Fundo Internacional do Socorro à Infância, a campanha expandiu-se rapidamente a ponto de, em 1968, os dados oficiais registrarem uma cobertura de 9,5 milhões de crianças correspondente a 75% das matrículas no ensino fundamental, com a distribuição anual de mais de 50.000 toneladas de alimentos. Destes, quase 50% eram doados através de *World Food Program* e *Food for Development*.

Em relação à emergência de programas de assistência alimentar como a CME, existem vários indícios que apontam que eles se constituíram em mecanismos de ampliação do mercado internacional de realização de mercadorias, pela busca em se padronizar hábitos e práticas alimentares de acordo com os interesses de acumulação do capital. A exemplo disso, podemos citar a introdução de leite em pó desengordurado, por meio dos programas internacionais de ajuda alimentar. As ajudas não aconteciam em forma monetária porque essa poderia estimular a produção e o consumo locais de alimentos básicos, mas na forma de valor de uso<sup>22</sup>, por meio do escoamento do excedente de produção que não havia conseguido realizar-se em mercadoria ou transformar-se em capital (TRICHES, 2010). Podemos observar os princípios da forma de produção fordista, a partir da padronização/homogeneização de produtos e hábitos, e da globalização, pela busca por novos mercados consumidores estrangeiros.

Então houve, como explica Nogueira (2001), uma transformação dos serviços sociais em mercadorias, uma mercantilização dos direitos sociais que representavam e asseguravam mínimos para as pessoas.

A década de 1970 foi marcada pela transição de fornecedores de alimentos: verificou-se a diminuição da ajuda internacional, no que se referia à doação, ao mesmo tempo em que ocorria a ampliação da indústria nacional de alimentos, observando-se a participação de grandes grupos do ramo, como a Nutrimental, a Nutrícia, a Toddy e a Coca-Cola (ARRUDA; ALMEIDA, 2005).

O PNAE, que passou a ter esta denominação a partir de 1979, manteve centralizado o processo de aquisição de gêneros alimentícios até 1994. Devido a interesses da indústria alimentícia, priorizou-se a distribuição de alimentos formulados e industrializados que eram comprados de um conjunto selecionado de algumas empresas, por meio de licitação pública, e distribuídos para todo o território nacional. A centralização absorveu o maior volume dos recursos financeiros do programa afetando a sua operacionalização e a eficácia dos resultados em virtude de um conjunto de distorções, como: sistemas complexos de fornecimento e armazenamento dos produtos, cartelização dos fornecedores, elevação dos custos da alimentação, entre outros (SPINELLI; CANESQUI, 2002). Além disso, os alimentos servidos não condiziam com os hábitos alimentares dos alunos, o que acarretava baixa aceitabilidade, pois os cardápios eram padronizados e, muitas vezes, chegavam aos locais de destino já

---

<sup>22</sup> Segundo Marx (1996a), a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Tais valores constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dessa.

vencidos e impróprios para o consumo, aumentando ainda mais o desperdício de recursos (TRICHES, 2010).

Segundo Triches (2010), a valorização da própria comunidade, priorizando a cultura alimentar inerente e transformando o que era industrializado e produzido em massa para o caráter de uma comida com gosto caseiro, passou a ser melhor aprovada pela comunidade escolar.

Diferindo conceitualmente os termos, Rivas (1991) afirma que a centralização é um tipo de organização, governo e administração do sistema de educação formal no qual as decisões públicas e administrativas são adotadas por um centro com jurisdição sobre todo o sistema, na qual o governo central mantém quase toda a autoridade e o poder; enquanto que na desconcentração, o Estado central delega determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente dos ministérios centrais, mas mantém concentrado em seu poder a tomada de decisões sobre todos os aspectos antes assinalados. Já na descentralização, as diversas entidades regionais e locais, com graus significativos de autonomia, definem as próprias formas em que se deverá organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas. Assim, na descentralização se aumenta a participação de certos indivíduos ou grupos sociais.

Diante da descentralização de recursos, Lima L. (2009) afirma que ganha espaço a discussão sobre o modelo de gestão de recursos públicos alocados na escola, fomentando na comunidade escolar a premente necessidade de perceber que chegara a oportunidade de gerir todos os recursos de forma coletiva e transparente, o que se transformou em um enorme desafio. Em contrapartida, a autora reflete sobre o fato de que o governo federal e muitas unidades da federação estão, gradativamente, transferindo a responsabilidade da gestão da educação para as unidades escolares, sobretudo quanto aos recursos financeiros, em parte por entender ser esta dinâmica uma forma mais democrática de fazer a gestão do ensino público, mas, principalmente, por não conseguir atender satisfatoriamente à demanda, de modo que pudesse suprir as escolas com tudo aquilo de que necessitam, particularmente no caso da alimentação, como os gêneros alimentícios e a infraestrutura de sua preparação em tempo hábil. Talvez aí esteja o cerne de a alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola estarem no mesmo dispositivo legal, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009).

Quanto ao cenário nacional do século XXI, de 2003 a 2010, ao longo do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve um projeto de desenvolvimento nacional que minimamente contestava o capitalismo em suas bases neoliberais (LIMA et al., 2015).

Reconhecendo a importância do profissional de Nutrição para a condução de avanços no Programa, em 2003, o então Ministro da Educação Cristovam Buarque convidou a nutricionista Albaneide Maria Lima Peixinho para assumir a Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar (CGPAE) (PEIXINHO, 2011). Ao longo dos 13 anos em que coordenou o PNAE, Albaneide participou ativamente da mudança de paradigma do Programa impresso pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e pela Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, sobre as quais falaremos mais à frente.

Inserida nesse contexto e na contramão da gama de avaliações promovidas pelo MEC, como tratamos no tópico sobre o Estado-avaliador, o governo federal realizou uma avaliação do PNAE em âmbito nacional, no ano de 2004. O estudo, apesar de eminentemente quantitativo e sem promover análises mais aprofundadas dos achados, apontou dados importantes. Somente em 46,2% das escolas brasileiras que integravam o PNAE, o nutricionista era o principal responsável pela elaboração do cardápio da alimentação escolar. Também apenas em 57,4% dos estabelecimentos, os responsáveis pela alimentação escolar haviam recebido treinamento específico para o preparo dos alimentos entre os anos de 1999 e 2004. Além disso, tão somente 38,3% das escolas informaram realizar atividades de EAN, dentre as quais, destacaram-se: aulas de bons hábitos alimentares (com 32,4% de respostas), combate ao desperdício de alimentos (26,9%), valorização de hábitos alimentares locais (19,4%) e cultivo de hortas e pomares (11%) (INEP, 2007).

Como conclusão, esse relatório do Inep (2007) estabeleceu que algumas ações do Programa necessitariam ser intensificadas, como a capacitação dos responsáveis pela manipulação dos alimentos nas escolas, o estabelecimento de parceria com o Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), o incentivo de cardápios com mais opções, considerando, inclusive, a diversidade alimentar e agrícola brasileira, e o fomento aos hábitos alimentares saudáveis, por meio do maior consumo de legumes, verduras e frutas e a promoção de projetos de educação alimentar para incentivar a inclusão dessa temática nos currículos escolares.

Em meio às análises contidas no documento anterior, o MEC ressaltou o reconhecimento dado ao Programa, ao afirmar que “Por sua abrangência, tanto em número de escolas como de alunos beneficiados [...], e pelo volume de recursos envolvidos, o Pnae é justificadamente considerado o principal programa de alimentação no Brasil” (INEP, 2007, p. 17).

Na perspectiva das políticas desse tipo de governo, conforme Vasconcelos e Amorim (2015, p. 2), “ao Estado cabe a função de ocupar-se essencialmente da promoção de ‘políticas

focais’, ou seja, a formulação de programas, projetos e campanhas, em que se une educação e assistência social”. Por essa ótica, o fomento às ações do PNAE vai ao encontro do proposto.

Essas alterações no ideário político a partir dos anos 2000, cujo centro das ações e programas foi construído a partir da política de Segurança Alimentar e Nutricional, permeada por questões de produção e consumo de alimentos, promoveu mudanças no sentido de que

Nos últimos anos, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem sido foco de atenção política e acadêmica ao pretender ultrapassar sua concepção restrita e assistencialista de “merenda” destinada a alunos pobres para um Programa que procura garantir o direito à “alimentação” de qualidade para todos os alunos do ensino público (TRICHES; BACCARIN, 2016, p. 89, grifo do autor).

Fruto dessa conjuntura, a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica, trouxe novos avanços para o Programa, como sua extensão para toda a rede pública de educação básica e a garantia de que, do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (BRASIL, 2009c).

Ainda de acordo com essa lei, a aquisição dos gêneros alimentícios poderá ser realizada dispensando-se o procedimento licitatório, desde que os preços sejam compatíveis com os vigentes no mercado local e observando-se os princípios da administração pública, e os alimentos atendam às exigências do controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria (BRASIL, 2009c). Segundo Peixinho (2011), a compra de alimentos da agricultura familiar retira da grande indústria um montante considerável de lucro por repassar um percentual da aquisição dos produtos da alimentação escolar para pequenos agricultores distribuídos por todo país.

A partir dessa norma, também fica valorizada a participação do profissional de Nutrição como um dos atores responsáveis pela execução eficiente da política de alimentação (PEIXINHO, 2011), cabendo a ele a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos Municípios e nas escolas federais, além da elaboração dos cardápios no qual deverão ser utilizados gêneros alimentícios básicos, respeitadas as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautadas na sustentabilidade e diversificação agrícola da região e na alimentação saudável e adequada (BRASIL, 2009c).

Assim, em seu Art. 2º, estão elencadas as diretrizes da alimentação escolar (BRASIL, 2009c):

- I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;
- II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;
- III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;
- IV - a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;
- V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;
- VI - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

No dia 16 de julho de 2009, um mês após a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o FNDE emitiu a Resolução nº 38/2009/FNDE/MEC (BRASIL, 2009b). Essa resolução apenas citou a chamada pública como forma de aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar e dos empreendedores familiares rurais, sem muitas informações. Até então, quando da emissão da lei, havia apenas a previsão da dispensa de licitação para a aquisição de gêneros da agricultura familiar.

A Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, que revogou a Resolução nº 38/2009/FNDE/MEC, veio para, dentre outros, regulamentar que a dispensa do procedimento licitatório para aquisição dos gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações seja feita mediante prévia chamada pública<sup>23</sup> (BRASIL, 2013a). As diretrizes para a aquisição da agricultura familiar por meio de chamada pública vieram somente a partir dessa Resolução. Assim, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispôs sobre a alimentação escolar e a Resolução do FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, regulamentou alguns itens da lei.

---

<sup>23</sup> A chamada pública é uma das formas de aquisição dos gêneros alimentícios para o PNAE elencadas pela Resolução FNDE Nº 26, de 17 de junho de 2013, sendo caracterizada pela dispensa do procedimento licitatório e voltada à seleção de proposta específica para aquisição de gêneros alimentícios provenientes da Agricultura Familiar e/ou Empreendedores Familiares Rurais ou suas organizações (BRASIL, 2013a).

Outro dispositivo legal, o Art. 29 da Resolução CD/FNDE nº 4, de 2 de abril de 2015, estabeleceu que o preço de aquisição dos gêneros alimentícios do PNAE será determinado pela Entidade Executora (EEx.), com base na realização de pesquisa de preços de mercado, a partir do preço médio pesquisado por, no mínimo, três mercados em âmbito local, territorial, estadual ou nacional, nessa ordem, priorizando a feira do produtor da agricultura familiar, quando houver, acrescido dos insumos exigidos no edital de chamada pública, tais como despesas com frete, embalagens, encargos e quaisquer outros necessários para o fornecimento do produto. Os preços de aquisição definidos pela EEx. deverão constar na chamada pública, e serão os preços pagos ao agricultor familiar, empreendedor familiar rural e/ou suas organizações pela venda do gênero alimentício. Na impossibilidade de realização de pesquisa de preços de produtos agroecológicos ou orgânicos, a EEx. poderá acrescentar aos preços desses produtos em até 30% em relação aos preços estabelecidos para produtos convencionais (BRASIL, 2015).

Como vemos, para além dos objetivos iniciais de diminuir os índices de subnutrição infantil, atualmente, há o fomento da promoção das “[...] compras públicas para o desenvolvimento local, regional ou, ainda, para o desenvolvimento sustentável” (MORGAN; SONNINI, 2008 apud TRICHES; BACCARIN, 2016, p. 90). Essa nova circunstância ensejou pesquisas interdisciplinares sobre o assunto (BADUE, 2007; MELO, 2006; PEIXINHO, 2011; PINTO et al., 2014; ROCHA et al., 2016; STOLARSKI, 2005; TRICHES, 2010 e VANDRESEN, 2005) e ampliou o leque de estudos realizados até então.

Quanto ao cenário da agricultura familiar brasileira, o Censo Agropecuário de 2006 do IBGE afirmou que ela emprega quase 75% da força de trabalho no campo e detém pouco menos de 85% dos estabelecimentos agropecuários. Embora ocupe menos de 25% da área total, responde por 38% do valor da produção agropecuária nacional, sendo a grande responsável pela produção da maioria dos alimentos consumidos no Brasil. São quase 87% da mandioca, 70% do feijão, 58% do leite, 50% de aves, 59% de suínos e 46% do milho, produtos importantes para garantir a segurança alimentar do país (DALBERTO, 2014). Mesmo ante a esses dados, segundo Belik (2016), a agricultura familiar é o segmento mais fragilizado do meio rural.

Mudanças que ocorreram na comercialização agrícola promoveram a inserção da agricultura familiar no comércio de alimentos e tiveram como ponto de partida a introdução

de dois programas públicos de compra: o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)<sup>24</sup> e o PNAE. Esses programas viabilizaram o acesso a um grupo de agricultores que, até então, estava excluído dos mercados mais amplos, apenas produzindo em pequenas quantidades e comercializando por meio de atravessadores (BELIK, 2016).

Conforme Belik (2016), em países com um grande contingente de pobres, como é o caso do Brasil, o Estado tem papel preponderante na construção de mercados, em particular para a agricultura familiar, por meio de demandas induzidas pela ação governamental nas quais o atributo origem ou procedência da produção é preconizado.

Entretanto, Rocha et al. (2016) entendem que comprar da agricultura familiar vai além de uma obrigação legal, pois é uma forma de garantir uma alimentação de melhor qualidade aos discentes, desenvolver ações de EAN e, ainda, apoiar o desenvolvimento regional sustentável.

Tendo em vista que, conforme Sonnino et al. (2016), a comida é uma das arenas onde a sustentabilidade é mais discutida, o estímulo ao pensamento crítico acerca do papel do alimento e de suas implicações ambientais é necessário para que reflitamos acerca da retórica do ecologismo e da sustentabilidade que é propositalmente ambígua e está localizada em um espaço que é muito mais de conformação e de adaptação aos interesses do capital do que de uma ruptura em relação a essa forma hegemônica de produzir a existência humana. Nessa direção, Santos et al. (2011, p. 26), afirmam:

A sustentabilidade, portanto, adjetiva uma categoria há muito tempo defendida pelo capitalismo, qual seja: o desenvolvimento. Arrighi (1997), ao estudar a perspectiva desenvolvimentista do capitalismo, conclui que entre os anos de 1848 a 1988 praticamente não houve alterações no conjunto das nações que dominam a economia mundial, a exceção do Japão que era território de interesse Norte-Americano na Ásia. A categoria desenvolvimento vem recebendo vários adjetivos (desenvolvimento econômico, social, humano, sustentável, solidário), mas que no fundo implicam expressões diferentes para um mesmo fundamento: o desenvolvimento do capital em uma fase de destruição das forças produtivas.

Em contrapartida, Sonnino et al. (2016) enfatizam que os programas de alimentação escolar possuem potencial de transformação significativo em termos de sustentabilidade, pois operam no nível estratégico do meio da cadeia alimentar, de onde podem influenciar produtores e consumidores.

Nessa perspectiva, ao pesquisar a alimentação escolar orgânica em sua dissertação, Vandresen (2005) relatou que a introdução de alimentos de origem orgânica na alimentação

---

<sup>24</sup> Instituído em 2003, no âmbito do Programa Fome Zero, o PAA integra o SISAN e promove a compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar, com dispensa de licitação. Esses alimentos são destinados a pessoas ou famílias em situação de insegurança alimentar e nutricional, a entidades de assistência social, a estoques públicos de alimentos e ao abastecimento da rede pública e filantrópica de ensino (BRASIL, 2012).

escolar dos sistemas públicos se configurou como uma das mais promissoras iniciativas no sentido de incentivar a produção familiar orgânica e revitalizar a atividade econômica no meio rural, a partir de demandas de consumo do meio urbano. O autor afirmou que a alimentação escolar orgânica pode proporcionar possibilidades pedagógicas especiais, considerando que aspectos ambientais, direito e cidadania podem ser trabalhados a partir da perspectiva da produção familiar orgânica, além de contribuir por meio do respeito aos hábitos alimentares dos alunos e do resgate de alguns hábitos que estão sendo perdidos. Informou também que nos estados do sul do Brasil já acontecem experiências que mostram que ao se introduzir alimentos orgânicos na alimentação escolar pode-se fortalecer a economia local, aumentar a arrecadação, ter uma maior quantidade de dinheiro circulando na comunidade, criar novos empregos e viabilizar a produção familiar.

Assim, ampliando a percepção de Santos e Azevedo (2016), para além da inclusão dos alimentos orgânicos na alimentação escolar, cuja concepção original pode vir a ser subsumida pelos interesses do capital enquanto produto que, geralmente, possui maior valor de mercado e, de acordo com o senso comum, é procurado por um consumidor de maior perfil econômico, deve-se fomentar a inserção de uma alimentação escolar pautada nos preceitos da Agroecologia<sup>25</sup> que converge tanto para a não utilização de agrotóxicos quanto para o estímulo aos agricultores e aos valores regionais tradicionais e para a preservação do ecossistema local.

Isso reforça o que Melo (2006) enfatiza: não só é importante refletir sobre o valor nutritivo da alimentação, mas é fundamental propor projetos ambientais dentro da escola como, por exemplo, a criação de hortas escolares com a participação dos estudantes. Badue (2007) ressalta que essas hortas têm sido usadas, prioritariamente, como um espaço pedagógico para a valorização desses alimentos, o cuidado com o meio ambiente, a integração dos alunos, e como suporte e fonte constante de pesquisa às diversas disciplinas.

Como iniciativa de atividade de extensão nessa linha, Triches (2010) relatou a adoção de um projeto chamado de Horta Escolar Familiar, no qual foram cultivadas hortas nas casas de pais e alunos do meio rural, sendo constatado que os alunos não sabiam fazer uma horta e que os pais também não a cultivavam, mesmo sendo agricultores. Também foi observado que, mesmo entre a população rural, não há mais uma rigidez de regras que determinam hábitos e culturas alimentares, mas essas são muito influenciadas por uma cultura massificada. Dentro

---

<sup>25</sup> Para Leff (2002, p. 43), “[...] a Agroecologia se nutre dos saberes culturais dos povos, de valores tradicionais que vinculam o momento da produção com as funções simbólicas e o sentido cultural do metabolismo social com a natureza [...]”.

dessa perspectiva, Viana (2007) afirma ser preciso estimular a estruturação de hortas escolares, pois as escolas constituem espaços sociais nos quais muitas pessoas convivem, o que permite grande repercussão de programas de educação e saúde, beneficiando tanto os alunos quanto a sociedade como um todo.

A Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, também fortalece um dos eixos do Programa: a EAN. Para fins do PNAE, a EAN consiste no

[...] conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo. (BRASIL, 2013a).

A Seção dessa Resolução contém incisos que visam promover a EAN inserida no currículo escolar, com ações que:

IV - dinamizem o currículo das escolas, tendo por eixo temático a alimentação e nutrição;  
V - promovam metodologias inovadoras para o trabalho pedagógico;  
IX - utilizem o alimento como ferramenta pedagógica nas atividades de EAN (BRASIL, 2013a).

Quanto à formação, Moura et al. (2015, p. 1059) afirmam que ela “[...] é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações”. Dessa forma, os autores salientam que a formação humana não é originária nem finda no sistema educacional formal, pois é “[...] a necessidade vital de produzir a própria existência por meio do trabalho o determinante para que os seres humanos dominem os conhecimentos e as práticas sociais necessários a essa produção [...]” (MOURA et al., 2015, p. 1059), ou seja, também “Aprendemos no meio em que vivemos, nas relações que estabelecemos. A educação não se descola da vida real, ela se processa na vida real [...]” (DALMAGRO, 2016, p. 54). Portanto, ressaltamos “a indissociabilidade entre vida e educação. Viver é o mesmo processo de educar-se, ao produzir a vida produz-se a educação do homem, a forma como produz sua existência diz do processo educativo” (DALMAGRO, 2016, p. 55).

Assim, a educação, *per si*, é partícipe no processo formativo do cidadão na medida em que possibilita o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos que favorecem o desenvolvimento pleno do indivíduo (LISBOA; GANZELI, 2012).

Uma experiência formativa no âmbito alimentar que extrapola os muros da escola é a dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (AGRECO), em parceria com a comissão de educação do Fórum do Maciço Central do Morro da Cruz, que constituiu o

Projeto Saber e Sabor que procura trabalhar as dimensões educacional, ambiental, econômica, social e cultural da alimentação. Também por meio dessa parceria foram definidos cardápios diferenciados e o custo-refeição-aluno. O desafio de levar alimentos orgânicos a camadas da população que, nas condições atuais, a eles não tem acesso não está relacionado apenas a aspectos técnico-econômicos (quantidade e diversidade; custo e preço), mas também a aspectos sociais e políticos (VANDRESEN, 2005).

Experiências como essa convergem para a formação onilateral, isto é:

[...] uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo, não mais, platonicamente voltada só para completar a formação cultural, mas, para todas as formas da atividade humana, visando o homem onilateral” (MANACORDA, 2011, p. 11).

Discutindo a problemática da formação humana, Moura et al. (2015) partem do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação onilateral, integral ou politécnica. Estes autores apontam que Marx, ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, estaria claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral, cuja concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica.

Em suma, também é preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura e acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação (SILVA, 2009).

Ao tratarem da importância de programas de educação nutricional com professores, Pinto et al. (2014) refletiram sobre a relevância de se trabalhar também com outros profissionais da comunidade escolar, como coordenadores e diretores, e com a família, para a consecução de escolhas de alimentos mais saudáveis por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, a educação, com vistas à formação onilateral, necessita ultrapassar a percepção tradicional de que o processo formativo ocorre estritamente em sala de aula. Devem ser incorporados outros ambientes e sujeitos a essas ações e, no caso da alimentação escolar, outros espaços, como refeitórios, pomares e hortas, nos quais as atividades de EAN são desenvolvidas, também precisam passar a ser visto como ambientes para a formação do educando. Portanto, é necessário que haja uma melhor percepção de que o PNAE, não somente por estar vinculado ao MEC, é um Programa prioritariamente educativo.

Assim, Santos e Azevedo (2016) elencam como possibilidades contra-hegemônicas<sup>26</sup> do Programa a efetiva inserção de alimentos da agricultura familiar, em especial os orgânicos, e a utilização do conteúdo sobre alimentação como componente da formação humana integral escolar, além do fato de que ambas deveriam ocorrer de forma integrada, pois as experiências mostram uma indissociabilidade entre elas. Como percebemos, existe previsão legal para essas ações, mas, para muitas instituições que possuem alunos da educação básica, ainda não se tornaram realidade.

Hoje, o PNAE representa um dos maiores programas de alimentação e nutrição do mundo, com 41,5 milhões de alunos beneficiados e repasse federal de quase 3,8 bilhões, em 2015 (FNDE, 2017). Com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, 30% desse valor – ou seja, R\$ 1,14 bilhão – deveria ter sido investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, visando estimular o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades (BRASIL, 2009). Segundo projeções de Santos e Azevedo (2015), para atingir as metas do PNE 2014-2024 referentes à universalização da educação básica (metas 1, 2 e 3) e à meta 6 que aborda a educação em tempo integral haverá a necessidade de um incremento orçamentário substancial para a alimentação da população escolar da rede pública a ser beneficiada na ordem de mais de 40% do valor repassado ao Programa atualmente.

Segundo Stolarski (2005), dentre os principais gargalos do Programa na atualidade estão o baixo valor *per capita* federal repassado (variando de R\$ 0,32 a R\$ 2,00/aluno/dia), a falta de complementação ou complementação insuficiente de recursos pelos governos estaduais e municipais, a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de merendeiras, equipe reduzida para monitoramento adequado das diferentes fases da operacionalização do programa e o número insuficiente de nutricionistas.

Aos itens anteriormente referidos, Rocha et al. (2016) acrescentam a realização das pesquisas de mercado para a formação do preço de aquisição dos produtos, regulamentada pelo art. 29 da Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, pois afirmam que, comumente, é possível constatar problemas relativos aos valores sub ou superestimados dos produtos, apresentando muitas variações entre EEx. do mesmo município ou cotação com

---

<sup>26</sup> Abordamos as ações contra-hegemônicas conforme Gramsci (1999, p. 314-315) que as situa como “instrumentos para criar uma nova forma ético-política”. Moraes explica que o alicerce da contra-hegemonia “[...] é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia uníssono e estável. Gramsci nos faz ver que a hegemonia não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos de classes em dado contexto histórico. Pode ser reelaborada, revertida e modificada, em um longo processo de lutas, contestações e vitórias cumulativas” (MORAES, 2010, p. 73).

referência ao produto diferente do almejado, ocasionando lentidão no processo de cotação de preços e acarretando atrasos e demais problemas na publicação das chamadas públicas, o que têm dificultado a participação dos produtores e contribuído para o insucesso das chamadas públicas. Ademais, enfatizam que o tema aparece de forma recorrente nos ambientes de discussão sobre o PNAE, tanto pelos agricultores, como pelos funcionários das escolas, das prefeituras, das entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e pelos servidores dos Institutos Federais.

Ainda abordando a legislação atual, Rocha et al. (2016) enfatizam que os fatores para o êxito da realização das chamadas públicas são o conhecimento das características regionais da produção agrícola, bem como de suas potencialidades, dificuldades e outros aspectos envolvidos na definição dos itens a serem adquiridos. Salientam que essa atividade pode ser complexa para profissionais dos setores de compras ou de Nutrição que desconheçam a realidade da produção agrícola familiar local. Os autores concluem que o apoio das entidades de ATER no momento da pesquisa dos alimentos produzidos na região, bem como o desenvolvimento de ações extensionistas para a criação de uma relação de proximidade como os produtores rurais têm um papel essencial para o sucesso das chamadas públicas e, em consequência, do Programa.

Destacamos que nos dois estados das Instituições pesquisadas, MG e RN, as Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) já têm atuado tanto na orientação de agricultores para o fornecimento de alimentos para o PNAE, como de gestores para a conduta quanto à compra proveniente de produtores rurais. Enfatizamos como o papel dessas empresas é importante nessa articulação, pois suas atribuições no programa são amplas e abrangem desde a assistência técnica, mobilização de agricultores, emissão da Declaração de Aptidão ao Pronaf<sup>27</sup> (DAP), orientação e elaboração de projetos até a capacitação dos agricultores em boas práticas de produção (DE OLHO NO CAMPO, 2015; EMATERSJPIMIBU, 2012).

Dentre outros trabalhos acadêmicos acerca do Programa, a tese de Triches (2010) sugeriu estudos mais aprofundados entre política pública e capital social na construção dos mercados do Programa, principalmente nos grandes centros urbanos, pois se observa que, em muitos locais, mesmo com a atual obrigatoriedade legal, a efetividade do abastecimento com produtos da agricultura familiar é de extrema dificuldade devido à desconsideração dos modos de vida dos agricultores e à norma sanitária dominante, que é incongruente com a agroindústria familiar.

---

<sup>27</sup> Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

De fato, na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, consta que os alimentos da agricultura familiar precisam atender às exigências do controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria (BRASIL, 2009c). Entretanto, seria importante existir uma normativa sanitária específica para os agricultores familiares, os empreendedores familiares rurais ou suas associações que desejassem fornecer ao PNAE, tendo em vista que ele também é um programa social de desenvolvimento econômico e sustentável da comunidade e de redistribuição de renda.

A despeito de todos os avanços atuais, em sua tese em escolas de ensino fundamental de Jardim do Seridó/RN, Azevedo (2010) expôs a realidade que parte das escolas ainda enfrenta para viabilizar a oferta da alimentação escolar, como a falta de refeitório, com os estudantes tendo de permanecer na sala de aula ou se sentarem no chão dos pátios para comer, e o preparo da alimentação sendo feito pelos próprios professores.

Em suma, o gerenciamento do PNAE se mostra complexo em virtude de estarem diretamente envolvidos no processo União, estados, municípios, Conselhos de Alimentação Escolar e estabelecimentos de ensino, bem como pela existência de características regionais e diversidade na clientela, na infraestrutura e nos hábitos alimentares. Além disso, a descentralização do Programa, a disponibilidade ou não de complementação do recurso federal (contrapartida estadual ou municipal) e outros fatores promoveram o surgimento de diversos cenários e modelos de gestão na alimentação escolar de nosso país (STOLARSKI, 2005).

Triches (2010) afirma que a condução das políticas públicas alimentares e nutricionais confundiu-se com o histórico e as diferentes ideologias que nortearam o Estado brasileiro. Ora, se as políticas educacionais também trilharam esse mesmo percurso, podemos afirmar que Estado, educação e alimentação escolar andaram lado a lado com as diferentes concepções políticas, sociais e econômicas que o Brasil seguiu historicamente.

Quanto à realidade da Rede Federal de EPCT, com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, os alunos dos cursos técnicos integrados (regular e educação de jovens e adultos - EJA), subsequentes e concomitantes também passaram a ser beneficiados pelo PNAE. No período de nosso recorte temporal, que foi de 2009 a 2016, o valor repassado pela União aos estudantes destas Instituições por dia letivo para cada aluno nos cursos em tempo parcial era de R\$ 0,30, de modo a suprir no mínimo 20% das necessidades nutricionais diárias por meio da oferta de uma refeição (caso dos cursos do IFRN e dos cursos subsequentes e

concomitantes do IFSULDEMINAS), e nos cursos em tempo integral era de R\$ 1,00<sup>28</sup>, para abranger no mínimo 70% das necessidades nutricionais diárias distribuídas em, pelo menos, três refeições (realidade apresentada nos cursos integrados do IFSULDEMINAS) (BRASIL, 2013a).

Segundo Rocha et al. (2016), a implementação do PNAE se tornou um grande desafio para essas instituições em virtude, dentre outros, do desconhecimento sobre os procedimentos legais para gerir esses recursos, em especial a compra direta da agricultura familiar.

Vejamos os dados apresentados na Tabela 1 a seguir.

---

<sup>28</sup> No dia 8 de fevereiro de 2017, foi emitida a Resolução CD/FNDE nº 1 que alterou o valor *per capita* para oferta da alimentação escolar do PNAE em, dentre outros, R\$ 0,32 para os alunos matriculados na EJA; R\$ 0,36 para os alunos matriculados no ensino médio; R\$ 1,07 para os alunos matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7 horas na escola ou em atividades escolares; e complementação financeira de forma a totalizar o valor *per capita* de R\$ 2,00 para os estudantes contemplados no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Tabela 1 – Valores descentralizados para o PNAE e devolvidos ao FNDE pela Rede Federal de EPCT, por região brasileira, em 2013 e 2014<sup>29</sup>.

Verba FNDE Região	2013				2014			
	Valor descentralizado	Valor devolvido	% devolvido	Não utilizou a verba	Valor descentralizado	Valor devolvido	% devolvido	Não utilizou a verba
Norte	R\$ 1.575.780,00	R\$ 1.076.328,31	68,30	3	R\$ 2.413.940,00	R\$ 1.581.006,09	65,50	3
Nordeste	R\$ 4.733.460,00	R\$ 2.444.225,94	51,64	5	R\$ 6.513.376,00	R\$ 3.216.913,49	49,39	4
Centro- oeste	R\$ 1.047.360,00	R\$ 973.017,32	92,90	3	R\$ 1.775.764,00	R\$ 1.366.735,83	76,97	2
Sudeste	R\$ 4.455.360,00	R\$ 1.783.591,12	40,03	4	R\$ 6.727.240,00	R\$ 4.146.091,25	61,63	5
Sul	R\$ 1.952.980,00	R\$ 1.378.272,90	70,57	3	R\$ 2.832.300,00	R\$ 1.853.999,02	65,46	2
<b>BRASIL</b>	<b>R\$ 13.764.940,00</b>	<b>R\$ 7.655.435,59</b>	<b>55,62</b>	<b>18</b>	<b>R\$ 20.262.620,00</b>	<b>R\$ 12.164.745,48</b>	<b>60,04</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2017) a partir de Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2015).

<sup>29</sup> As planilhas das quais extraímos esses dados foram fornecidas por um servidor do IFSULDEMINAS. Apesar de termos tentado por diversas vezes obter os dados de 2009 a 2012 e de 2015 a 2016 via contato com a CGPAE, tanto por telefone quanto por *email*, não obtivemos resposta.

Os dados da Tabela 1 acerca do repasse e da devolução do recurso financeiro para o PNAE comprovam a dificuldade na execução exposta por Rocha et al. (2016) ao revelar que do total do recurso descentralizado para as 41 Instituições da Rede Federal de EPCT, 55,62% dos valores de 2013 e 60,04% dos valores de 2014 não foram executados, o que correspondeu a quase R\$ 20 milhões devolvidos aos cofres públicos. Também percebemos que a região Centro-Oeste foi a que apresentou maior percentual devolvido nesses dois anos, constatando a necessidade de maior apoio para a execução do Programa nessa região. Além disso, a quantidade de instituições que não utilizou a verba, devolvendo-a em sua totalidade, foi elevada nesses dois anos, chegando a 18 em 2013 (44% do total) e 16 em 2014 (39% do total) (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Rocha et al. (2016) atentam para o fato de como essas informações expressam a relevância da implementação de ações que estimulem e permitam uma gestão mais eficiente dos recursos destinados ao Programa, especialmente daqueles voltados para a aquisição da parcela mínima de produtos da compra direta da agricultura familiar, tendo em vista a importante contribuição que ela tem empreendido para o desenvolvimento rural e urbano sustentáveis.

Como também constataram Rocha et al. (2016), as instituições da Rede Federal de EPCT foram pouco contempladas com informações e orientações sobre a execução do PNAE. Com isso, o Programa tem se apresentado como um desafio para diversos gestores dessas Instituições que, como vemos na Tabela 1, por vários anos, optaram pela devolução dos recursos a executá-los sem informações claras sobre os procedimentos de operacionalização.

Em suma, de modo geral, o percurso do Programa, como verificou Peixinho (2011) em sua dissertação, acompanhou os movimentos sociais, não ficando obsoleto diante das mudanças que vinham acontecendo na história política, especialmente de construção da democracia da escola, da perspectiva de direito crescente em várias áreas da vida social e dos movimentos no campo da saúde e da educação.

Também pudemos constatar que os aspectos sociais, políticos e econômicos da alimentação escolar brasileira têm sido orientados, desde sua origem, pelo cenário hegemônico do capital e que a política de alimentação escolar é conduzida por uma condensação de forças, na qual o Estado age em meio às tensões e os interesses do capital e da classe trabalhadora.

Nesse cenário, reforçamos a necessidade da utilização do conteúdo sobre alimentação como componente da formação humana integral escolar que leve ao pensamento crítico-reflexivo sobre o alimento como um elemento inserido em meio às tensões sociais de uma

sociedade de classes, no qual haja a abordagem dos hábitos alimentares inseridos em uma dada cultura, a problemática da fome e suas implicações, o tensionamento de forças entre os meios rural e urbano e a divergência entre a distribuição quantitativa e qualitativa dos alimentos entre os países.

Importa-nos ressaltar que ter a centralidade na dimensão humana não significa desprezar a dimensão econômica, mas colocá-la a serviço da humanidade e não ao contrário. Nessa perspectiva contra-hegemônica, o papel da educação é extremamente importante tal qual na visão hegemônica, mas radicalmente oposto.

Em meio às discussões que apresentamos, pudemos perceber que são inegáveis os avanços que o PNAE obteve com a descentralização de recursos, o percentual direcionado à obtenção de alimentos da agricultura familiar e a inserção da EAN como eixo do programa. Entretanto, notamos que o aspecto formativo ainda é um desafio, pois somente o conhecimento de uma dada realidade, sem uma discussão de cunho crítico, não nos permite tecer reflexões acerca dos diferentes aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos no qual ela está inserida e dos quais sofre influência, do contrário, continuaremos a reproduzir no currículo pedagógico concepções acríticas do papel do alimento na vida da sociedade humana.

Por fim, observamos que o PNAE ao longo de seu processo histórico, independente das formas de implementação, vem representando, para a indústria, um segmento de consumo seguro e permanente no qual aplaca, de um lado, a fome dos filhos da classe trabalhadora e, de outro, a avidez do mercado. Assim, obedecendo a essa lógica dúbia, a moderna instituição escolar vem se constituindo em *locus* privilegiado para a realização do capital. No entanto, como afirmam Rocha et al. (2016, p. 13), este Programa pode vir a “[...] ser um grande instrumento público de desenvolvimento rural, urbano, social, cultural e econômico, amplamente sustentável [...], ao prover os meios para a promoção da segurança alimentar e nutricional dos beneficiários e ao garantir o fortalecimento da agricultura familiar por meio da compra de gêneros alimentícios que tenham essa procedência. Esses autores também salientam que a execução do PNAE nos Institutos Federais precisa atuar em uma via de mão dupla, na qual o FNDE e as entidades da sociedade civil envolvidas com o Programa percebam a potencialidade dessas instituições, em especial na oferta de capacitações e no desenvolvimento de projetos de extensão que promovam a consolidação e o fortalecimento da alimentação escolar na região onde estão inseridos (ROCHA et al., 2016).

A seguir, faremos a exposição de como a alimentação escolar é abordada nos diversos documentos das Instituições pesquisadas.

## 3.2 O PNAE NO IFRN: CONTEXTO E FUNDAMENTOS

Antes de adentrarmos na análise do PNAE, iremos tecer uma breve discussão acerca do processo histórico do IFRN. Esta etapa é importante para que possamos traçar possíveis aproximações e distanciamentos entre a implementação dos programas institucionais relacionados às suas origens e ao delineamento da história que cada Instituição trilhou ao longo do tempo.

### **3.2.1 Breve histórico do IFRN: da Escola de Aprendizizes Artífices aos dias atuais**

Criadas por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, durante o governo do Presidente da República Nilo Peçanha, as 19 Escolas de Aprendizizes Artífices objetivavam dar educação primária e profissional, ensinando ofícios, e acolher jovens entre 10 e 13 anos das classes proletárias (BRASIL, 1909).

Em 03 de janeiro de 1910, foi instalada a Escola de Aprendizizes Artífices de Natal (GUIMARÃES; BARACHO, 2010) que se situava na Rua Presidente Passos, Cidade Alta, no prédio onde atualmente está localizada a Casa do Estudante. Funcionava em regime de semi-internato e possuía oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralharia e funilaria. Em 1914, a Escola transferiu-se para a Avenida Rio Branco, 743, Cidade Alta (PEGADO, 2010).

Fotografia 1 – Escola de Aprendizes Artífices de Natal, 1910.



Fonte: Portal da Memória – Instituto Federal do Rio Grande do Norte<sup>30</sup>.

Com a nova regulamentação, mediante o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, a faixa etária mudou para 12 anos no mínimo e 16 no máximo (BRASIL, 1911). Nos primeiros anos de funcionamento, as matrículas eram insignificantes e a evasão dos estudantes era grande. Uma das explicações para esse fato era a necessidade de os filhos trabalharem desde criança para auxiliar os pais (PEGADO, 2010).

Conforme relata Silva (2012), a garantia da alimentação aos alunos das escolas profissionais da rede federal remonta ao ano de 1922, quando o governo, por meio de portaria assinada pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão ao qual essas escolas eram então vinculadas, a definia como uma das estratégias para manter os alunos nessas instituições. O estudo da autora aborda a Escola Industrial de Natal e, em diversos trechos, expõe a oferta da alimentação também como uma estratégia utilizada pela Instituição, por meio da assistência social, para garantir a permanência dos alunos na escola, tendo em vista a alta evasão, que podia atingir índices superiores a 50%.

A mudança de denominação para Liceu Industrial de Natal integrou a reforma instituída pela Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1937).

Por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, a Instituição mudou sua estrutura de Liceu Industrial para Escola Industrial de Natal (BRASIL, 1942). Durante essa

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://centenario.ifrn.edu.br/cronologia>>. Acesso em: 15 abr 2017.

época, houve um pico de desenvolvimento econômico no RN decorrente do envolvimento do Brasil na II Guerra Mundial e da consolidação americana do Quartel General do Atlântico Sul na Base Aérea de Parnamirim *field* que, na época, pertencia à Natal. O envolvimento do RN com a guerra influenciou também o cotidiano da Escola Industrial, como a alteração do horário das aulas, para que a comunidade acadêmica pudesse chegar às suas casas antes do apagar das luzes, o chamado *black out*. Nesse mesmo período, também foi adquirido o terreno e iniciadas as obras do atual *Campus* Natal-Central. (PEGADO, 2010).

Com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias e adquiriram o nome de Escolas Técnicas Federais, ocorreu a autorização da implementação de cursos técnicos e a concessão de autonomia didática e de gestão (BRASIL, 1959). Em relação à Escola do Rio Grande do Norte, relata Pegado (2010) que sua alteração só se deu em 1968, passando a ser chamada de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e a ofertar cursos como: Eletrotécnica, Mecânica, Mineração e Geologia.

A criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED-Mossoró), em 29 de dezembro de 1994, marcou o processo de interiorização das ações da ETFRN (OLIVEIRA, 2010).

Com a elitização dos discentes que ingressavam na ETFRN a partir dos anos 1980, Pegado (2010) ressalta uma importante decisão da Instituição:

Numa ação que visava maior inclusão da classe menos favorecida economicamente, a ETFRN, pioneiramente, adotou um sistema de reserva de vagas a partir de 1995. Buscava-se assim manter a instituição aberta para todos os grupos sócio-econômicos e culturais. O debate sobre o sistema de cotas nas universidades públicas que hoje se dá no país foi antecipado aqui no RN (PEGADO, 2010, p. 46).

O decreto que transformou a ETFRN em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN) foi publicado em 18 de janeiro de 1999 (BRASIL, 1999).

Um plano de expansão da Rede Federal de EPCT foi iniciado no país em 2003 com ações voltadas à democratização da oferta da educação tecnológica, a partir do governo Lula (FERNANDES, 2008). A operacionalização do plano foi dividida em Fase I e Fase II. Entretanto, sem conseguir alcançar todas as metas previstas ao final do segundo mandato, a continuidade do plano coube à Presidenta Dilma Rouseff que garantiu não só a conclusão das fases anteriores, como também a sua ampliação por meio da Fase III (TAVARES, 2012).

O CEFET/RN inaugurou as Unidades de Ensino Descentralizadas da Zona Norte de Natal, de Ipangaçu e de Currais Novos no ano de 2006, ao longo da Fase I de expansão (BRASIL, 2006b).

Com a transformação em IFRN, decorrente da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o antigo Centro Federal passou a ser uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi* (BRASIL, 2008b).

Em 2009, com a segunda etapa do Plano de Expansão da Rede, o RN passou a contar com outras seis unidades nos municípios de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó (BRASIL, 2007). Marcando as festividades do centenário da Instituição, no mesmo ano, foi inaugurado o *Campus* Natal-Cidade Alta, por meio da restauração do prédio da Avenida Rio Branco. A Educação a Distância passou a fazer parte de um *campus* específico em 2011, funcionando nas instalações do *Campus* Natal-Central. Já com a Fase III, em 2012, os *campi* de Canguaretama, Ceará-Mirim, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi foram inaugurados. No ano de 2015 ocorreu a inauguração das mais novas unidades do IFRN: Lajes e Parelhas e, em 2016, o *Campus* Natal-Cidade Alta inaugurou mais uma unidade no bairro das Rocas.

### **3.2.2 O PNAE no IFRN**

O IFRN deu início às atividades do PNAE nos *Campi* Natal-Central, Natal-Zona Norte e Currais Novos em abril de 2011 (TRIBUNA DO NORTE, 2011). Nos *campi* da segunda etapa do Plano de Expansão da Rede, o pioneiro foi o *Campus* João Câmara, em 07/05/2012 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a). À época, estávamos lotados nesse *campus* e, por falta de um nutricionista concursado, estivemos à frente da implementação do Programa. Nesse período, eram ofertados lanches nos três turnos para todos os alunos, por entendermos que a alimentação era condição fundamental para a segurança alimentar dos alunos daquele *campus* independentemente do nível e/ou da modalidade de ensino cursada.

Fotografia 2 – Início do PNAE no *Campus* Currais Novos, 2011.



Fonte: Portal do Instituto Federal do Rio Grande do Norte<sup>31</sup>.

Corroborando o entendimento que tínhamos, Azevedo (2012), ao promover um estudo sobre as dificuldades e perspectivas dos estudantes do ensino médio integrado do IFRN - *Campus* João Câmara que moravam no campo, obteve que 33% dos alunos disseram que nem sempre se alimentavam antes de sair para o *campus* e que 10% relataram não se alimentar antes do deslocamento e estudos. Observou que os percentuais dos que nem sempre e nunca se alimentavam eram elevados, mostrando a importância de a política de alimentação do *campus* garantir o acesso irrestrito à alimentação daqueles que moram no campo. Também constatou que, além das horas de estudos, 54% dos estudantes viajavam de 1 a 5 horas de suas casas até o *campus*, implicando em desgastes físicos, psíquicos e biológicos que poderiam comprometer o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Ao perguntar se os estudantes se alimentavam durante o período em que estavam no *campus*, obteve que 51% afirmaram que nem sempre se alimentavam. Por meio desses dados, concluiu que a política de

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/antigos/curraisnovos/noticias/alunos-recebem-merenda-escolar>>. Acesso em: 16 abr 2017.

alimentação escolar implementada naquele *campus* desempenha uma função social indispensável junto aos estudantes, pois o exercício intelectual, físico e corporal também depende de os estudantes se alimentarem e nos horários corretos.

Atualmente, o IFRN conta com 5 nutricionistas em seu quadro de servidores lotados na Reitoria e nos *Campi* Currais Novos, Natal-Central (2 servidores) e Pau dos Ferros. Esse quantitativo está em meio a um universo de 20 *campi* que ofertam alimentação escolar para cerca de 30.000 alunos, possuindo como média 1 nutricionista para cada 6.000 alunos. Constatamos que apenas 15% dos *campi* do IFRN possuem esse profissional, número bem aquém da média da Rede Federal de EPCT encontrada por Costa (2015) que foi de 36%. Ademais, para essa quantidade de beneficiários, a Resolução nº 465/2010 do CFN estabelece como parâmetro numérico mínimo de referência 14 profissionais (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2010).

Com a finalidade de analisar em que se baseia a oferta da alimentação escolar no IFRN, para fins de análise documental, utilizamos os seguintes documentos: Organização Didática, PPP, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2014 e 2014-2018, Regimentos Geral e Interno dos *Campi*, Plano de Assistência Estudantil e Relatórios de Gestão (2009 a 2015).

Consideramos os documentos apenas a partir de 2009, pois os alunos da Rede Federal de EPCT somente passaram a ter a possibilidade legal de serem contemplados pelo PNAE a partir daquele ano.

Inserida no contexto da abrangência do educando em todos os seus aspectos, além de ser um elemento basilar da Instituição, destacamos a função social do IFRN, presente em sua Organização Didática, que visa

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a **formação humana integral**, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 8, grifo nosso).

Outro de seus princípios, norteador dos currículos, que está presente na Organização Didática da Instituição, é o “desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental” (BRASIL, 2012a, p. 11).

Como constatamos pelo exposto anteriormente, o IFRN, com vistas à formação humana integral, propõe-se a promover uma educação pautada em aspectos para além do conteúdo acadêmico tradicional, cuja proposta é a atuação na vida em sociedade de um ser compreendido na completude dos elementos que o envolvem. Além disso, a sustentabilidade ambiental perpassa por formas de prover alimentos que vão de encontro aos moldes ditados pelas grandes indústrias de alimentos atuais. Nesse mote, a alimentação, fator primordial para a existência e que influencia e sofre influência dos mais diversos fatores políticos, culturais, sociais, econômicos, etc., não poderia ou, ao menos, não deveria ser ignorado desse modelo de processo formativo.

Abordando a influência do aspecto socioeconômico na aprendizagem, no PPP<sup>32</sup> do IFRN destaca-se que o acesso, a permanência e a conclusão de cursos sofrem a interferência das diversas questões sociais (como, por exemplo, pobreza e insegurança alimentar) nas condições de vida dos estudantes. Dificultam-se, assim, o desempenho acadêmico, a inclusão social e a qualidade de vida dos discentes, na perspectiva de uma formação integral<sup>33</sup> (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

Dessa forma, consta no PDI<sup>34</sup> 2009-2014, que o IFRN tem, ao longo dos anos, implementado ações, programas e projetos que vêm ao encontro das necessidades sociais de seus alunos, por meio de estratégias de acesso e permanência na Instituição, principalmente daqueles oriundos de classes menos favorecidas socioeconomicamente, contribuindo, assim, para a efetivação da educação como um direito social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009b).

Convergindo para essas ações, foi aprovada a Resolução nº 23/2010-CONSUP<sup>35</sup>, de 17 de dezembro de 2010, que instituiu o Plano de Assistência Estudantil do IFRN<sup>36</sup>. Percebemos

---

<sup>32</sup> Compreendido como o planejamento global de todas as ações da Instituição, o PPP do IFRN sistematiza concepções, princípios e diretrizes norteadoras das práticas e das políticas educativas em âmbito local e constitui-se em um processo e em um documento de caráter identitário (IFRN, 2012b).

<sup>33</sup> Consta no PDI 2014-2018 que a “[...] educação integral, que compreende o pleno desenvolvimento dos discentes, incluindo a atenção e a proteção a estes, exige ações que atendam todo o universo de estudantes em sua integralidade enquanto sujeitos em formação” (IFRN, 2014, p. 88).

<sup>34</sup> O PDI é “[...] um plano que detalha os objetivos e as metas estratégicas do IFRN como instituição de educação profissional, científica e tecnológica, em sintonia com os arranjos locais e regionais e buscando a excelência em suas ações acadêmicas e gerenciais” (IFRN, 2016, p. 8).

<sup>35</sup> Conselho Superior.

<sup>36</sup> O Plano de Assistência Estudantil do IFRN “[...] visa contribuir para, dentre outras coisas: a sistematização de todas as ações, serviços, projetos e programas que conformarão a assistência estudantil no âmbito do IFRN; a consolidação da concepção da assistência estudantil enquanto concretização de um direito social rompendo o estigma do favor, da tutela ou do assistencialismo; o fortalecimento da articulação entre os diversos setores que desenvolvem a política de assistência estudantil através de um trabalho contínuo e sistemático e; a definição de

que essa política deve estar relacionada ao aspecto formativo uma vez que, no Relatório de Gestão 2010<sup>37</sup>, afirma-se que:

[...] a efetivação de uma política de assistência aos estudantes não deve se restringir apenas ao atendimento de necessidades básicas referentes à subsistência. Urge o fortalecimento de uma formação ética, humanista e crítica, condição imprescindível para a inserção e as transformações sociais desejáveis (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010a, p. 207).

Ainda quanto ao Plano de Assistência Estudantil, existe a menção de que, referente aos estudantes do ensino básico, o MEC desenvolve no país algumas ações, programas e projetos os quais a Instituição acredita estar na esfera da assistência estudantil, mas não são reconhecidos e formalizados como tal, dentre eles estaria o PNAE. Nessa perspectiva, a política de assistência estudantil do IFRN é constituída por um conjunto de ações e possui, dentre suas modalidades, o Programa Alimentação Escolar, composto pela oferta de refeições (café da manhã, almoço e/ou jantar), e a alimentação escolar (composta por lanches nos intervalos de cada turno) que é ofertada por meio do PNAE.

Estudos em relação ao consumo do café da manhã, como o realizado por Jorge et al. (2011) em uma escola particular de ensino médio no Mato Grosso do Sul, comprovam que é um hábito comum entre os adolescentes a omissão de algumas refeições, principalmente do desjejum. Como nessa refeição habitualmente há o consumo de alimentos fontes de cálcio, como leite e derivados, a exclusão favorece a deficiência desse nutriente.

No trabalho anteriormente citado, também foram analisadas a qualidade do desjejum e a ingestão de cálcio e investigada a presença de alimentos do grupo dos cereais, do leite e das frutas. Verificou-se que 48,14% dos adolescentes sempre realizam o desjejum; 35,8% realizam às vezes e 16,04% nunca realizam essa refeição. Os adolescentes que sempre realizam o desjejum apresentaram maior ingestão de cálcio do que os adolescentes que nunca consomem essa refeição. A qualidade do desjejum foi adequada na maioria dos indivíduos quanto à ingestão dos alimentos do grupo do leite e dos cereais e inadequada no consumo do grupo das frutas. Dessa forma, concluiu-se que houve uma relação estaticamente significativa entre a omissão do desjejum e o baixo consumo de cálcio, demonstrando que o hábito de não realizar o desjejum contribui para uma baixa ingestão desse mineral (JORGE et al., 2011).

---

um sistema de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações, serviços, projetos e programas e realizados pela assistência estudantil” (IFRN, 2010c, p. 5).

<sup>37</sup> Por meio do Relatório de Gestão “[...] se apresenta à sociedade como a Instituição empregou os recursos públicos aportados no seu orçamento na consecução das suas ações de ensino, pesquisa e extensão, assim como os resultados alcançados, os avanços conseguidos e, também, as dificuldades encontradas para atingir os objetivos planejados para o ano em análise” (IFRN, 2016, p. 17).

Assim, é essencial a oferta do café da manhã pelas instituições públicas de ensino ou, pelo menos, do lanche desse turno para os alunos do ensino médio, que, em sua grande maioria, são adolescentes. Além disso, é essencial serem incluídas nas ações de EAN orientações para que esse público não deixe de realizar alguma refeição ao longo do dia.

De volta à análise da Política de Assistência Estudantil do IFRN<sup>38</sup>, percebemos que, segundo o PDI 2014-2018, nela estão agrupadas diversas ações vinculadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e às atividades de assistência ao estudante, que são desenvolvidas por profissionais de várias áreas do conhecimento, incluindo os nutricionistas, e que trabalham de forma integrada em várias vertentes, dentre elas, a da prevenção de doenças e recuperação da saúde em nível de baixa complexidade. Para isso, cada *campus* do IFRN conta com um serviço de saúde composto por uma equipe multidisciplinar com vistas a desenvolver atividades educativas individuais e coletivas e a prestar atendimentos ambulatoriais e assistenciais aos discentes no âmbito da atenção primária (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014). Deste modo, as práticas relacionadas ao PNAE, inclusive de EAN, sob a perspectiva desse documento, extrapolariam as ações da assistência estudantil e também abrangeriam a tríade ensino, pesquisa e extensão, além de envolver outros profissionais, fora o nutricionista, cujas atuações ocorreriam de forma integrada.

Também encontramos no Plano de Assistência Estudantil do IFRN que o Programa Alimentação Escolar visa garantir a permanência dos alunos em seu curso, atendendo suas necessidades básicas de alimentação mediante o fornecimento de alimentos por meio da contratação de refeições e que é direcionado a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, integrantes dos programas institucionais de bolsas e das equipes desportivas e dos grupos artístico-culturais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010). Apesar da ampliação no atendimento e na quantidade de refeições contratadas, ressalta-se no Relatório de Gestão de 2009 que ainda se faz necessária a ampliação na quantidade de refeições, pois muitas vezes o Serviço Social se depara com um contingente de alunos que demandam por esse benefício em função de necessidades concretas. No entanto, devido à falta de condições em atender a todos, são selecionados os de situação socioeconômica mais precária (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009). Dessa

---

<sup>38</sup> “A Política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações que venham contribuir para o pleno desenvolvimento de seus estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e garantir a permanência e o sucesso, agindo preventivamente nas situações de repetência e evasão escolar” (IFRN, 2010, p.17).

forma, percebemos como essa Instituição ainda não possui uma oferta de refeições contratadas universalizada a todos ou a uma parcela de alunos de determinado curso, tendo que selecionar os mais socioeconomicamente vulneráveis.

No entanto, constatamos o equívoco na generalização do discurso do direcionamento do Programa Alimentação Escolar apenas aos alunos em vulnerabilidade socioeconômica, pois o PNAE, que está inserido nesse programa, ao contrário, atende à universalidade dos alunos dos cursos técnicos integrados e subsequentes indistintamente.

Com relação ao PPP, a alimentação aparece como um indicador social da assistência estudantil vinculado à área de acesso e permanência do aluno. Contudo, na área relativa ao desempenho acadêmico, não é feita menção à alimentação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b). Como explicitamos anteriormente, dentre os objetivos do PNAE que constam na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, estão a contribuição na aprendizagem e no rendimento escolar do beneficiário (BRASIL, 2009c). Apesar do Programa não abranger todos os alunos do IFRN, posto que somente os alunos do ensino médio são contemplados, acreditamos que a alimentação, de uma forma geral, também deveria ser mencionada na área referente ao desempenho acadêmico, tendo em vista que a própria legislação sobre a alimentação escolar e autores como Sigman et al. (2014), citados anteriormente, ratificam a relação existente entre a aprendizagem e a alimentação.

Ainda conforme determina o PPP, a Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis (DIGAE) é o órgão responsável e estruturante da execução da maioria das políticas e dos programas de assistência ao discente, inclusive do PNAE (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b). De acordo com o Regimento Geral do IFRN, a DIGAE é um órgão executivo da administração geral e uma Diretoria Sistêmica da Reitoria do IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010b). Já nos *campi*, a gestão<sup>39</sup> do PNAE fica a cargo da Coordenação de Atividades Estudantis (COAES) e, no caso específico do *Campus* Natal-Central, da Diretoria de Atividades Estudantis (DIAES) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011).

---

<sup>39</sup> M. Santos (2010, p. 3) explica que “a gestão de políticas públicas é compreendida como interação do Estado com a sociedade, e o serviço público, visando o fortalecimento da cidadania”. Portanto, é um meio de prover as necessidades básicas da sociedade, como alimentação, saúde, educação, lazer, etc., e de intervir nos problemas sociais.

Também no IFRN, de forma diferenciada da maioria das instituições de educação, há produção de parte de sua alimentação escolar em um projeto que integrada seus *campi*. O projeto consiste na produção do leite na fazenda escola do *Campus* Ipanguaçu e seu processamento na Usina Escola do *Campus* Currais Novos, com a produção de iogurtes e outros derivados do leite (SILVA et al., 2013). No Relatório de Gestão 2010, inclusive, há referência ao preparo da alimentação escolar pela Usina Escola do *Campus* Currais Novos tanto para o consumo de seus alunos quanto para ser distribuída com a escola adotada pelo *campus*. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010a).

No Relatório de Gestão 2012 há a menção de que mais de 5 mil alunos por dia foram atendidos pelo PNAE, ademais, ao comparar o ano de 2011 com o de 2012, relatou um aumento do número de estudantes que demandaram por programas de assistência estudantil por apresentarem dificuldades de permanência durante o período de seus respectivos cursos, ao mesmo tempo em que verificou uma ampliação dos auxílios concedidos. Argumentou que isso ocorreu devido à expansão da Rede Federal de EPCT e ao processo de democratização do ensino vivenciado pela sociedade brasileira, o que ratificou a importância da implantação de ações de assistência estudantil pela Instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

Tratando do aspecto da renda, o Relatório de Gestão 2014 ressaltou que, observando o perfil socioeconômico dos estudantes regularmente matriculados e caracterizados da Instituição, 91,2% detiveram renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio, que é o perfil prioritário para inclusão nas ações de assistência estudantil, segundo parâmetro estabelecido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010a). Um dos fatores que explicariam esses dados seria o processo de expansão da Rede Federal de EPT, como também a democratização do ensino, por meio das políticas de ações afirmativas (sistema de cotas), que estariam ampliando o acesso à instituição de um público antes excluído. Também consta nesse Relatório que somente um percentual de 42,91% dos inscritos na assistência estudantil, na situação de vulnerabilidade social, buscaram os meios de atendimentos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014). Dessa forma, percebemos que a demanda ao menos duplicaria caso os demais 48,29% dos discentes com perfil socioeconômico vulnerável procurassem pelas políticas, programas e projetos da assistência estudantil.

Assim, verificamos como os documentos do IFRN abordam de maneira superficial os aspectos relacionados direta ou indiretamente à alimentação escolar. No entanto, seja pela vinculação ao acesso e à permanência do aluno elencada pelo PPP, ou mesmo como fator intrínseco à formação humana, como presente na Organização Didática, a alimentação ofertada na Instituição é de grande importância, sobretudo para o grande público em situação de vulnerabilidade social, como exposto no Relatório de Gestão 2014.

### 3.3 O PNAE NO IFSULDEMINAS: CONTEXTO E FUNDAMENTOS

Assim como procedemos quanto ao IFRN, também explanaremos brevemente acerca da história do IFSULDEMINAS.

#### **3.3.1 Breve histórico do IFSULDEMINAS: do Patronato Agrícola aos dias atuais**

A origem do IFSULDEMINAS se deu com a criação do Patronato<sup>40</sup> Agrícola Visconde de Mauá, em 28 de fevereiro de 1918, por meio do Decreto nº 12.893, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Conforme o decreto, os Patronatos Agrícolas eram voltados ao ensino profissional de menores desvalidos, abandonados ou sem meios de subsistência por falta de ocupação legítima, e objetivavam, além da instrução primária e cívica, o ensino de noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária (BRASIL, 1918). Dada a importância da Instituição para a região, a cidade de Inconfidentes surgiu a partir da criação do Patronato, de forma que, atualmente, vários prédios do Instituto Federal estão em meio às residências particulares, possuindo uma configuração na qual o *campus* se confunde com a cidade.

---

<sup>40</sup> Patronato é uma palavra que tem origem no latim, *patronatu*. Possui cinco diferentes significados na língua portuguesa; dois deles se aplicam aos estabelecimentos aqui citados, são eles: instituição de assistência, na qual se abrigam e educam menores, pensionato e “[...] estabelecimento oficial ou particular, que se destina a proporcionar aos liberados condicionais os meios necessários à sua readaptação à vida social” (FERREIRA, 2009, p. 1509).

Fotografia 3 – Patronato Agrícola Visconde de Mauá, 1918.



Fonte: *Blog Exemplo de Inconfidentes*<sup>41</sup>.

Dessa forma, essas instituições atrelavam assistência à infância, educação e trabalho agrícola. Surgiam nesse momento os quatro primeiros Patronatos Agrícolas, que se espalhariam por diversos estados brasileiros ao longo de dezesseis anos. Os Patronatos estavam vinculados a outras instituições agrícolas, procurando responder a uma melhor qualificação técnica em sua formação, bem como dar oportunidades de trabalho aos egressos do estabelecimento (NERY, 2009).

Como vemos, os Patronatos Agrícolas foram contemporâneos das Escolas de Aprendizes Artífices, estando ambos ligados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No entanto, as Escolas almejavam a formação do trabalhador urbano;

Já os Patronatos, desde a criação da primeira instituição deste tipo, em 1918, caracterizaram-se por um duplo objetivo: o de ensino agrícola primário e da regeneração da infância pobre, sendo que a derrocada do modelo se deveu, principalmente, à exacerbação deste segundo aspecto (NERY, 2009, p. 25).

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://exemplodeinconfidentes.blogspot.com.br/2006/05/de-inconfidentes-para-o-brasil-e-para.html>>. Acesso em: 15 abr 2017.

Com isso, os Patronatos foram subcategorizados no que concerne ao ensino agrícola. Essa marca, que eles traziam do seu nascedouro, enfatizando a assistência aos menores desvalidos, contribuiu de maneira decisiva para que, no ano de 1934, essas instituições passassem por profundas transformações, criando-se, em lugar delas, os Aprendizados Agrícolas (NERY, 2009).

Com o Decreto nº 24.115, de 12 de abril de 1934, o Patronato passou a denominar-se Aprendizado Agrícola de Minas Gerais (BRASIL, 1934), em seguida Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá, atendendo ao Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938).

Em cumprimento ao artigo 2º do Regimento dos Aprendizados Agrícolas presente no Decreto nº 14.252, de 10 de dezembro de 1943, a escola se dividiu em núcleos: Agricultura, Zootecnia, Indústrias Rurais e Administração (BRASIL, 1943). Nova alteração ocorreu com o Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947, para Escola de Iniciação Agrícola Visconde de Mauá (BRASIL, 1947) e à categoria de Escola Agrícola por meio do Decreto nº 27.745, de 31 de janeiro de 1950 (BRASIL, 1950).

Outra instituição foi inaugurada na região em 1953, a Escola Agrotécnica de Muzambinho, com a presença do então presidente Getúlio Vargas em comitiva com Juscelino Kubitschek, Tancredo Neves, Assis Chateaubriand, dentre outros (MAGALHÃES, 2009).

Já em 03 de julho de 1957, ocorreu a inauguração oficial de mais um estabelecimento de ensino Sul Mineiro, a Escola de Iniciação Agrícola de Machado.

A aprovação do Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), pelo Decreto nº 52.666, de 11 de outubro de 1963, determinou instruções para a elaboração dos Regimentos dos estabelecimentos de Ensino Agrícola e de Economia Doméstica Rural da Rede Federal, contendo a estrutura geral da organização administrativa (BRASIL, 1963).

Após o Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a Escola Agrícola Visconde de Mauá e a Escola de Iniciação Agrícola de Machado passaram a receber a denominação de Ginásios Agrícolas, e a Escola Agrotécnica de Muzambinho passou a se chamar Colégio Agrícola (BRASIL, 1964). As três instituições continuaram subordinados à SEAV até a emissão do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, quando os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura foram transferidos para o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1967).

Alguns anos depois, ocorreu a vinculação dos Ginásios e Escolas Agrícolas à Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), criada a partir do Decreto nº 72.434,

de 09 de julho de 1973, que tinha como finalidade proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola (BRASIL, 1973).

Com o Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, os estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI passaram a ter a denominação uniforme de Escolas Agrotécnicas Federais seguidas do nome da cidade onde se localizavam (BRASIL, 1979). A partir de então, desenvolveu-se o sistema Escola Fazenda<sup>42</sup>, destacando-se a implantação da Cooperativa-Escola como elo entre a Escola e o mercado consumidor. Isso proporcionou a integração de três mecanismos fundamentais: sala de aula, Unidades Educativas de Produção (UEPs) e Cooperativa-Escola. Como instrumentos complementares, desenvolveram-se os sistemas de monitoria e estágio supervisionado. Essas ações perduraram por toda a década de 1980 e foram responsáveis pela evolução das Escolas nas áreas pedagógicas, administrativas e de produção agropecuária (MACHADO, 2009).

Segundo Marques e Love (1993), a Cooperativa-Escola teria um papel quádruplo no processo: 1. fornecer insumos e serviços para as UEPs e comercializar a produção advinda dessas; 2. possibilitar a prática do cooperativismo para os alunos da disciplina cooperativismo e também realimentar a disciplina com novos conhecimentos; 3. comercializar a produção das UEPs e, com a respectiva receita, realimentar o processo de produção; e 4. fornecer produtos para o refeitório da Escola.

A Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho, por exemplo, já foi considerada uma das melhores escolas agrícolas do Brasil, chegando a ter um programa que trazia para a cidade alunos do Amapá, Maranhão e dos países africanos de Moçambique e São Tomé e Príncipe. Também possuiu uma grande Fazenda Modelo que produzia inúmeros produtos agrícolas (MAGALHÃES, 2009).

Na década de 1990, ocorreu o processo de autarquização. Em 2001, as parcerias e os convênios foram ampliados e aprovados e houve recebimento de recursos financeiros do PROEP (MACHADO, 2009).

No dia 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, as Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho foram unificadas e denominadas de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, passando a compor os *Campi* Inconfidentes, Machado e Muzambinho, respectivamente<sup>43</sup>. O

---

<sup>42</sup> Sistema que associa aulas teóricas e aulas práticas desenvolvidas nas UEPs (MACHADO, 2009).

<sup>43</sup> Como podemos perceber, ao contrário do IFRN que compunha uma única instituição, o CEFET/RN, antes da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFSULDEMINAS originou-se de três instituições distintas: as Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. À época, apesar de ser uma

IFSULDEMINAS, assim como o IFRN, é uma autarquia educacional *multicampi*, com autonomia administrativa e pedagógica que delimitou seus serviços educacionais dentre aqueles pertencentes à educação profissional, técnica de nível médio e superior, e estabeleceu sua finalidade de fortalecer o arranjo produtivo, social e cultural regional (BRASIL, 2008b).

Em 2010, o *Campus* Passos passou a integrar a Rede Federal como polo, após convênio entre a Prefeitura de Passos e o IFSULDEMINAS - *Campus* Muzambinho. A unidade deu início ao processo para se transformar definitivamente em *campus* em 2011. O início de suas atividades foi marcado oficialmente pelo recebimento da placa de inauguração do *campus*, em 05 de dezembro de 2012.

O *Campus* Poços de Caldas teve início a partir do Centro Tecnológico de Poços de Caldas, como unidade de ensino vinculada à Secretaria Municipal de Educação, para oferta de cursos técnicos na modalidade pós-médio, ou seja, para aqueles estudantes que concluíram o Ensino Médio. Para o ano letivo de 2010, que teve continuidade em 2011, foi firmado um termo de cooperação técnica entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria Municipal de Educação com o IFSULDEMINAS, por intermédio do *Campus* Machado, e um contrato de prestação de serviços educacionais como forma de transição até que o Centro Tecnológico de Poços de Caldas viesse a ser incorporado definitivamente como um *Campus* Avançado do IFSULDEMINAS – *Campus* Machado, percorrendo o caminho para a viabilização da federalização da unidade. Assim, no dia 27 de dezembro de 2010, houve a inauguração oficial do *Campus* Avançado Poços de Caldas. Em 2011, o *Campus* Avançado foi elevado à condição de *Campus*.

A inauguração oficial do *Campus* Pouso Alegre ocorreu em 10 de julho de 2010, como parte do Plano de Expansão III da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC – SETEC/MEC, visando ampliar as unidades de educação profissional gratuitas.

O *Campus* Avançado Carmo de Minas passou a existir a partir de 13 de dezembro de 2013, com a oferta de cursos técnicos na modalidade subsequente, destinados a quem concluiu o ensino médio.

Por fim, o *Campus* Avançado Três Corações, inicialmente vinculado ao *Campus* de Pouso Alegre, fazia parte de um Projeto de Extensão denominado Polo Circuito das Águas.

Como percebemos, os diversos *campi* tiveram diferentes histórias de fundação e se uniram para compor a macroestrutura do IFSULDEMINAS a qual, segundo Rocha et al. (2016), atualmente possui mais de 11 mil alunos em cursos presenciais e em torno de 25 mil

discentes dos cursos de Educação a Distância, além de um quadro de cerca de 1.000 servidores.

### 3.3.2 O PNAE no IFSULDEMINAS

A primeira ação, que se tornou um importante marco inicial de apoio à execução do PNAE no IFSULDEMINAS, foi a realização de um Seminário de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar realizado pelo *Campus* Machado, em 2012, com o objetivo de esclarecer aos agricultores familiares e aos servidores da educação aspectos sobre a legislação vigente quanto à aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar (ROCHA et al., 2016).

Seguindo esse exemplo, o *Campus* Inconfidentes realizou em 2013 o Fórum Interno sobre Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar, cujo propósito foi a aproximação das associações de agricultores familiares da região, apresentando as demandas do IFSULDEMINAS, no intuito de elaborar as primeiras chamadas públicas, para que os agricultores indicassem os produtos a serem fornecidos de imediato, a médio ou a longo prazo. Também os produtores puderam apresentar os gêneros disponíveis com a finalidade de os nutricionistas analisarem a viabilidade de inserção no cardápio e o ajuste entre a demanda e a oferta (ROCHA et al., 2016).

Ainda em 2012, o IFSULDEMINAS iniciou suas primeiras ações de caráter extensionista visando à compra de alimentos oriundos da agricultura familiar para o PNAE, o que culminou, em 2013, nas primeiras chamadas públicas, por meio de atividades coordenadas entre diversos setores (ROCHA et al., 2016), conforme discorreremos na seção empírica ao relatarmos a constituição de portarias para tal fim.

Devido a essa experiência, o IFSULDEMINAS foi convidado, em 2014, pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e pela SETEC a organizar o I Seminário da Rede Federal de EPCT sobre Aquisição de Alimentos direto da Agricultura Familiar, na cidade de Pouso Alegre, com a participação de representantes de 18 Institutos Federais. Segundo Rocha et al. (2016), a partir deste encontro, as dificuldades de implementação do Programa pelas Instituições da Rede evidenciadas foram quanto à insuficiência de infraestrutura, à falta de profissionais especializados na área de alimentos, como nutricionistas e auxiliares de cozinha, e, principalmente, ao desconhecimento do direito dos discentes em

relação à alimentação escolar e à legislação que possibilita a aquisição de alimentos dispensando o processo licitatório de praxe, realçando a necessidade de capacitações em nível nacional. Conforme apresentaremos a seguir, comprovamos esses mesmos fatores *in loco* nas duas Instituições pesquisadas.

Dada a impossibilidade, naquele momento, de atuar como Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE) por meio de parceria com o FNDE para contribuir com informações para toda a Rede Federal de EPCT, Rocha et al. (2016) esclarece que o IFSULDEMINAS realizou um projeto piloto de capacitação inicialmente apenas para seus servidores lotados nos mais diversos setores: compras, assistência ao educando, extensão e ensino. A partir daí, foram formadas comissões em todos os *campi* para o acompanhamento da execução do PNAE, reforçando a importância da soma de experiências para o desenvolvimento das ações do Programa.

A cooperação anteriormente referida foi firmada com a SETEC por meio de um termo de execução descentralizada. A partir de então, foi possível prosseguir com as ações de apoio ao PNAE na Rede Federal de EPCT com a oferta do curso de Gestão do PNAE e PAA, em 2016, na modalidade de ensino a distância (EaD), cuja seleção ocorreu via edital público, priorizando servidores diretamente envolvidos nas áreas de assistência ao educando, Nutrição, extensão, compras e licitação. Foram selecionados cerca de 360 servidores de 36 Instituições da Rede Federal de EPCT.

Esse curso foi composto por cinco unidades: I. o conhecimento inicial sobre o PNAE e a realidade institucional, II. a educação alimentar e nutricional e a qualidade da alimentação escolar, III. a aquisição de alimentos da agricultura familiar e as ações de extensão que podem estar ligadas ao processo, IV. os procedimentos para a execução dos recursos do PNAE com o passo a passo para a elaboração da chamada pública e V. aspectos legais sobre o PAA – Compra Institucional. Também foram mantidos fóruns de discussão para a troca de informações entre os participantes (ROCHA et al., 2016) e, por fim, foi elaborado um manual de procedimentos de compras da agricultura familiar. Nesse evento, o IFRN teve como um de seus participantes a nutricionista então lotada na Reitoria.

As principais dificuldades elencadas pelos cursistas quanto à implementação do PNAE, segundo Rocha et al. (2016), foram: o desconhecimento e a falta de interação com os agricultores familiares regionais, as dificuldades no levantamento de preços com vistas ao atendimento das necessidades dos produtores e o respeito às condições de mercado, o desconhecimento dos gestores sobre a legislação que ampara a execução do Programa, a falta de sensibilização dos gestores sobre a importância do atendimento universalizado da

alimentação escolar, segundo previsão legal, a ausência de instalações e equipamentos adequados para o preparo e o fornecimento da alimentação, a falta de nutricionistas nos *campi*, a terceirização dos restaurantes escolares e a insuficiência de recursos para o atendimento universalizado do direito à alimentação escolar.

A partir desse diagnóstico, Rocha et al. (2016) enfatizam como são muitos os desafios para a implementação do PNAE na Rede Federal e como parte desses pode ser relacionada ao motivo de a própria sociedade civil, representada pelos sindicatos, o CONSEA e as organizações da agricultura familiar, não ter a clara percepção de que os Institutos recebem os recursos do Programa. Além disso, o FNDE mesmo ofertando vários cursos de capacitação sobre o PNAE para agricultores, nutricionistas, conselheiros de alimentação escolar e gestores das escolas municipais e estaduais, em parceria com as universidades federais, por meio dos CECANEs, não o fazem para os Institutos Federais. Ademais, como a prestação de contas dos recursos recebidos pelas entidades federais não é realizada pelo FNDE, como acontece com as prefeituras e os governos estaduais, mas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), isso acarretou o desconhecimento, por parte do FNDE, do montante dos recursos devolvidos pelos Institutos e a falta de cobrança da execução dessa verba.

De acordo com as discussões realizadas nos fóruns do curso ofertado pelo IFSULDEMINAS aos servidores da Rede Federal de EPCT, Rocha et al. (2016) estimam que menos de 40% dos *campi* tinham nutricionista em seu quadro de servidores. Esse dado comprova o achado de Costa (2015), pois, em 2014, 36% dos 203 *campi* pesquisados possuíam nutricionista concursado, constatando um número reduzido desse profissional na rede federal de ensino.

Rocha et al. (2016) atribuem a isso o fato de que grande parte das Instituições priorizou a terceirização da alimentação, fazendo a concessão de espaços para empresas de alimentos, as quais são remuneradas de acordo com a quantidade de refeições servidas.

Entretanto, o reduzido número atual de nutricionistas responsáveis técnicos pelo PNAE nos Institutos Federais apresenta similaridade com a realidade das escolas das redes estaduais e municipais de alguns anos atrás, quando, por exemplo, em 2003, havia 12% desses profissionais atuando nessas escolas, indicador com uma transformação significativa com o passar dos anos, pois, como informa Peixinho (2013), em 2011, esse número saltou para 82% dos municípios brasileiros. Assim, caso haja o avanço do Programa a exemplo do ocorrido nas outras redes de ensino, acreditamos que o número de nutricionistas da Rede Federal de EPCT deva aumentar, pois, como ressaltam Rocha et al. (2016, p. 10):

os Institutos têm potencialidades, compromissos e finalidades legais relacionadas ao desenvolvimento regional, que fazem destas importantes parceiras no fortalecimento do PNAE no país, atuando na aplicação dos recursos, no apoio à Agricultura Familiar e na elaboração de estratégias de educação alimentar.

Iniciada em 2016, outra ação promovida pelo IFSULDEMINAS, em parceria com a Empresa de Assistência Técnica de Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG) e com o apoio da SETEC/MEC, foi um projeto de extensão com o objetivo de amenizar as dificuldades na realização das pesquisas de mercado para a formação do preço de aquisição dos produtos do PNAE, a partir do desenvolvimento de um sistema referencial de preços da agricultura familiar para a comercialização para o Programa no Sul de Minas Gerais. Foram escolhidas seis cidades Sul Mineiras para a realização da referência de preços cujos critérios de seleção foram a produção, o histórico de comercialização no PNAE e a localização geográfica, com os municípios informantes no máximo a 50 km de distância um do outro. Tais cidades compõem a área de abrangência das superintendências regionais de ensino do estado de Minas Gerais das cidades de Pouso Alegre e Itajubá, que abrangem 51 municípios. Após a cotação é divulgado trimestralmente um boletim *on line* no *site* da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do Instituto direcionado às EEx., associações de produtores e demais interessados. Rocha et al. (2016) apontam como vantagens e/ou possibilidades da divulgação dos dados, a correta e adequada especificação dos produtos, seu valor médio por município ou região, assim como a exposição dos fornecedores em potencial.

Dando continuidade às ações referentes ao PNAE, a PROEX publicou em 16 de maio de 2016 o primeiro edital interno especificamente voltado ao Programa. Com previsão de aporte financeiro de até R\$ 50.000,00, o Edital objetivou apoiar projetos de extensão e/ou extensão em interface com a pesquisa voltados para o fortalecimento do Programa na Instituição e na região para o fomento de ações promotoras da educação alimentar e nutricional dos discentes do IFSULDEMINAS, a inserção de agricultores familiares e suas organizações nos mercados institucionais por meio de projetos de extensão, o apoio às prefeituras e escolas estaduais na gestão dos recursos do PNAE e o incentivo à produção, comercialização e consumo de alimentos orgânicos e agroecológicos no Sul de Minas Gerais por meio da comercialização no PNAE. Rocha et al. (2016) afirmam que essa ação demonstra uma clara decisão política do IFSULDEMINAS em consolidar as ações de educação alimentar e nutricional na Instituição iniciada pela implementação do PNAE e em contribuir com o desenvolvimento regional sustentável por meio das ações de extensão e pesquisa, demonstrando que a oferta de uma alimentação saudável para os discentes e que a aquisição

de alimentos da agricultura familiar deve ser muito mais que uma obrigação a ser cumprida, passando a ser uma oportunidade de alcance também da missão institucional.

Fora a aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar, o IFSULDEMINAS também promove apoio à legalização da agroindústria da agricultura familiar por meio da Orgânicos Sul de Minas (OSM), constituída em 27 de novembro de 2012, resultado de um projeto de extensão desenvolvido em parceria com a EMATER-MG e com uma grande articulação das associações de agricultores orgânicos Sul Mineiras, objetivando promover o fortalecimento da Agroecologia na região e o cultivo de orgânicos por meio da interação entre os grupos de produtores orgânicos, da troca de experiências, da comercialização conjunta e da formalização dos mecanismos que viabilizam a Certificação Participativa<sup>44</sup> (HIRATA et al., 2015). Por meio dessa Central de Associações foi mais bem viabilizada, inclusive, a aquisição de alimentos orgânicos para o PNAE na Instituição.

Além do curso para a Rede Federal de EPCT, o IFSULDEMINAS também ofertou no segundo semestre de 2016 um curso sobre gestão do PNAE, com duração de dois meses, voltado para gestores da rede estadual de educação do Sul de Minas, por meio de uma parceria entre a Instituição, a Secretaria Estadual de Educação, o FNDE, a EMATER-MG e a TV Câmara de Pouso Alegre. O curso conteve 60 horas, sendo realizado na modalidade a distância com dois encontros presenciais e capacitou mais de 170 servidores (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2016b). Ademais, já existe previsão da oferta do curso para outras regiões do estado para além da Sul Mineira. Percebemos que as iniciativas para contribuir com o conhecimento a respeito do PNAE extrapolou a Rede Federal de Educação e reforçam a mestria da Instituição na oferta de cursos sobre o Programa, além de demonstrar, por meio das parcerias realizadas, que o IFSULDEMINAS consegue trabalhar de forma articulada a outras instituições para fomentar a promoção de suas ações.

Segundo Rocha et al. (2016), a experiência dessa Instituição demonstra que é possível executar legalmente os recursos do Programa e que os Institutos Federais apresentam potencial para atuar além da condição de EEx., mas também como parceiras do Programa, por meio do apoio a agricultores, entidades, prefeituras e escolas, além de, com ações de ensino, pesquisa e extensão, fortalecer e contribuir para o desenvolvimento sustentável regional,

---

<sup>44</sup> A certificação participativa é um método pelo qual produtores, consumidores e associados na rede produtiva asseguram que as normas de produção ecológica foram seguidas. Essa metodologia estimula a integração entre os diversos atores em uma lógica de rede, na qual a relação que se estabelece é horizontal e de interdependência (IBASE, 2011).

evidenciando a forte relação existente entre a missão dessas instituições e as diretrizes da alimentação escolar.

Dessa forma, na avaliação de Rocha et al. (2016), a decisão política pela implementação do PNAE, aliada à formação de equipes intersetoriais nos *campi* comprometidas com o alcance dos resultados do programa e envolvidas com ações de extensão, foram essenciais para o êxito da experiência do IFSULDEMINAS com o Programa.

De agora em diante, abordaremos os documentos institucionais que embasam as ações do PNAE nessa Instituição. Com vistas à análise documental foram utilizados os seguintes documentos do IFSULDEMINAS: Estatuto, Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), Regimento Geral, Políticas de Assistência Estudantil e Relatórios de Gestão (2009 a 2014).

Segundo consta em seu PPI<sup>45</sup>, a missão do IFSULDEMINAS (2010, p. 3, grifo nosso) é:

Promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o **desenvolvimento sustentável** do Sul de Minas Gerais.

Convergindo para a missão dessa Instituição, no inciso V do Art. 2º da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, está presente como diretriz da alimentação escolar o apoio ao desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2009c).

Dessa forma, conforme o Relatório de Gestão 2009, a Instituição estaria cumprindo uma missão social da mais alta importância e respondendo à política do governo federal que, por meio do MEC, buscava transformar a educação profissional em um instrumento de política pública de promoção social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2009).

Também se afirma no PPI que, na perspectiva de transformação da sociedade e das relações de produção, faz-se necessário o retorno à ideia de formação integral, unitária do homem (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2010).

Prosseguindo, esse mesmo documento explica que, para trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, um dos primeiros passos é a difusão da ideia da integração junto à comunidade institucional, compartilhando com docentes, discentes, técnicos e terceirizados a sua importância, quebrando resistências e paradigmas. Para a

---

<sup>45</sup> De acordo com a definição encontrada no próprio documento: “O PPI é o conjunto de princípios que deverá nortear as ações do instituto com vistas a realizar plenamente a necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma das funções que definem o instituto como instituição pública dedicada ao bem comum” (IFSULDEMINAS, 2010, p. 2).

adoção desse modelo de oferta de educação, propõe-se o conceito de educação integradora baseada em ações conjuntas entre diferentes áreas e disciplinas e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2010).

A educação integradora, conceituada no PPI, refere-se

a uma educação que integre as diferentes dimensões da vida humana e permita ao sujeito a análise e a síntese das relações que permeiam a sua vida social, que lhe permita desenvolver as ferramentas intelectuais necessárias à sua inserção crítica na vida produtiva e na vida social e política, sendo capaz de identificar as relações humano-societárias que permeiam a realidade que o cerca (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2010, p. 12).

Por fim, o documento afirma que, na educação integradora, o/a educador/a sempre tem em mente as relações entre as diferentes dimensões da vida humana. Ao tratar de um conteúdo específico, seja ele um conhecimento científico ou tecnológico, o/a educador/a tem presentes as diferentes implicações desse conhecimento, o quanto ele contribui ou não com a humanização dos homens e mulheres que são sujeitos da ação escolar (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2010).

A exemplo da formação humana integral presente na Organização Didática do IFRN, na educação integradora a alimentação, dimensão primordial para a existência humana, também necessita estar presente nesse modelo de processo formativo.

Pelo exposto, um dos aspectos que iremos observar empiricamente *in loco* será: quanto às diretrizes da alimentação escolar presentes na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, a educação integradora preconizada pelas duas Instituições pesquisadas se materializa?

Estão presentes nos Relatórios de Gestão 2010 e 2011 o detalhamento dos 3 *campi* mais antigos quanto ao fornecimento da alimentação:

1. no *Campus* Inconfidentes, o refeitório atende alunos do ensino médio integrado e alunos do ensino superior na condição de bolsistas selecionados conforme a condição socioeconômica ou por meio da aquisição de *tickets* da cooperativa, são oferecidas cinco refeições diariamente (café da manhã, almoço, café da tarde, jantar e café da noite), além disso, os alunos do PROEJA também usufruem do jantar e do café da noite servidos no refeitório;

2. no *Campus* Machado são oferecidas 4 refeições para todos os alunos dos cursos técnicos que cursam dois períodos letivos, para os alunos internos são 5 refeições (café da

manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e lanche noturno) e para os semi-internos a oferta é de café da manhã, almoço, lanche da tarde e, eventualmente, jantar; e

3. no *Campus* Muzambinho há a oferta de quatro refeições diárias (café da manhã, almoço, jantar e lanche noturno) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2010; 2011).

Fotografia 4 – PNAE no *Campus* Inconfidentes, 2017.



Fonte: Portal do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais<sup>46</sup>.

O Relatório de Gestão 2010 também explicita que uma das ações da Assistência Estudantil, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino em colaboração com os *campi*, está atrelada à Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando (CGAE) de cada *campus* cujo objetivo é atender e prestar suporte às necessidades dos alunos quanto à moradia, lazer, ensino de qualidade, crescimento pessoal, disciplina e alimentação, e tem equipe constituída pelo seu Coordenador Geral, Psicólogos, Nutricionistas, Assistentes Sociais, Orientadoras

<sup>46</sup> Disponível em: <<https://www.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/noticias/2595-almoco-de-pascoa>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

Educacionais, Equipe de Saúde, do Esporte e de acompanhamento aos alunos internos, semi-internos e externos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2010). Enquanto que no IFRN, percebemos que foi criado um órgão sistêmico específico para tratar das ações de assistência ao discente, a DIGAE, mas as coordenações dos *campi* são equivalentes às do IFSULDEMINAS.

Além disso, nos Relatórios de Gestão 2009 e 2010, constam dentre as principais ações dos programas a assistência ao educando da educação profissional com vistas à qualidade total no atendimento ao educando, por meio do fornecimento de alimentação, atendimento médico-odontológico, alojamento e transporte, dentre outras iniciativas, que proporcionem condições para permanência e melhor desempenho dos alunos. Afirma-se que essa ação tem um papel de fundamental importância por serem atendidos alunos em regime de internato e semi-internato (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2009; 2010).

Conforme discorreremos no tópico a seguir, acreditamos que deveria ser buscada, ao invés da qualidade total, a qualidade social, terminologia que estaria mais condizente, inclusive, com as finalidades da Instituição.

Ademais, no Relatório de Gestão 2010, é mencionado, dentre os projetos dos *Campi* Inconfidentes, Machado e Muzambinho, o apoio à alimentação escolar dos alunos do ensino médio integrado, regular e EJA, por meio do PNAE (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2010).

Já no Relatório de Gestão 2012 consta que os três *campi* anteriores reforçaram a assistência estudantil em áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte escolar, saúde, serviço social, orientação educacional, atendimento psicológico e esportes, pois essas ações foram essenciais tendo em vista que o IFSULDEMINAS recebeu estudantes provindos de diferentes estados e inúmeras cidades diferentes, a maioria deles provenientes de famílias pobres (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2012), reconhecendo a alimentação como um dos pilares para que seja viabilizada a permanência dos alunos com esse perfil.

Outro importante documento institucional é a Resolução nº 101/2013 do CONSUP, de 16 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a aprovação das Políticas de Assistência Estudantil<sup>47</sup> do IFSULDEMINAS. De acordo com essa resolução, compõe um dos objetivos

---

<sup>47</sup> “A Política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implantação de ações que promovam, aos discentes, o acesso, a permanência e a conclusão, com êxito, dos cursos ofertados pelo IFSULDEMINAS” (IFSULDEMINAS, 2013, p. 2).

da política: estabelecer e ampliar programas e projetos referentes à alimentação. Assim, na sua constituição, está o Programa Auxílio Estudantil, composto, dentre outros, pelo auxílio-alimentação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2013). De acordo com o Relatório de Gestão 2014, o programa “[...] garante a igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas e promove o acesso, a permanência na instituição e a conclusão dos cursos, o que reduz a evasão escolar” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2014, p. 154).

Consta que o auxílio-alimentação tem como objetivo oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica aos discentes, de modo a contribuir para sua permanência e conclusão de curso, podendo ser ofertado de duas maneiras: por meio do auxílio financeiro (via abertura de editais) ou refeitório estudantil (quando existente no *campus*). O auxílio financeiro é disponibilizado aos discentes que não possuem o direito de realizar suas refeições no *campus* gratuitamente e se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada. Já o refeitório estudantil é disponibilizado, gratuitamente, para os discentes que estejam cursando o Ensino Técnico Integrado e Subsequente. Para os discentes do Ensino Superior, o acesso à alimentação oferecida pelo refeitório estudantil é por meio da compra de *tickets* alimentação ou similar (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2013).

Constatamos que a venda de *tickets* alimentação ocorre por meio da cooperativa-escola dos *campi* que possuem fazenda escola e que o valor é subsidiado pelos *campi*, tendo em vista ser inferior ao normalmente comercializado.

Assim, percebemos que o IFSULDEMINAS, seja pelo auxílio financeiro, pelo acesso gratuito ao refeitório estudantil ou pela venda de *tickets*, oportuniza por diferentes vias o acesso à alimentação ofertada pela Instituição a praticamente todos os seus alunos.

Também está na organização da Política de Assistência Estudantil, o Programa de Assistência à Saúde, desenvolvido pela equipe multidisciplinar e cujo objetivo é oferecer ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abranjam a promoção e a proteção da saúde do discente, com medidas de prevenção a agravos e encaminhamento aos serviços de saúde da comunidade, quando necessário, visando o bem-estar e a qualidade de vida do discente, de modo a contribuir para sua permanência e conclusão do curso na Instituição. Este serviço é prestado por equipe de saúde multidisciplinar composta por médico, dentista, enfermeiro, psicólogo, assistente social, auxiliar de enfermagem, nutricionista, dentre outros,

em conformidade com a realidade de cada *campus* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2013). Pelo exposto, as ações de EAN podem estar inseridas nas medidas de prevenção a agravos decorrentes de más práticas alimentares no âmbito individual e coletivo.

Um importante reconhecimento do Programa está no Relatório de Gestão 2013, que destacou que os créditos para a execução do PNAE foram importantes para a consolidação do papel dos Institutos Federais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2013).

Ademais, no Relatório de Gestão 2014, afirma-se que pelo menos metade dos alunos matriculados nos cursos regulares do IFSULDEMINAS provém de famílias de renda *per capita* inferior a dois salários mínimos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2014). Em comparação ao Relatório de Gestão 2014 do IFRN, no qual 91,2% dos estudantes detiveram renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio, percebemos que na Instituição mineira o aspecto renda tem perfil mais favorável. Assim, entre ambas, espera-se que a Instituição potiguar, devido ao caráter mais vulnerável de seus alunos, esteja implementando a alimentação escolar do PNAE mais condizente com as diretrizes do Programa.

O Relatório de Gestão 2014 elenca, ainda, a criação de setores relacionados à alimentação estudantil ligados às Coordenações Gerais de Assistência ao Educando:

1. no *Campus* Inconfidentes, o Setor de Alimentação e Nutrição (possui 2 nutricionistas), criado por meio da Resolução nº 032/2012, de 19 de julho de 2012 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2012);

2. no *Campus* Machado, a Coordenadoria de Alimentação e Nutrição (possui 1 nutricionista), instituída pela Resolução nº 060/2014, de 12 de agosto de 2014 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2014); e

3. no *Campus* Muzambinho, a Seção de Alimentação e Nutrição (possui 1 nutricionista), originada por meio da Portaria nº 54/2014 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2014).

Podemos perceber que apenas 37,5% dos *campi* possuem o profissional de Nutrição, além de esses profissionais estarem lotados nos *campi* mais antigos da Instituição e que possuem fazenda escola e o regime de internato e semi-internato. Entretanto, esse percentual é

bem maior que o do IFRN, que é de 15%, mas similar à média da Rede Federal de EPCT encontrada por Costa (2015) que foi de 36%.

Apesar de pertencerem a uma única Instituição, os três *campi* anteriores, como percebemos, adotaram denominações diversas para os setores relacionados à alimentação estudantil. Além disso, as competências dos setores que constam nas resoluções dos *Campi* Inconfidentes e Machado possuem algumas diferenças, como, por exemplo, no *Campus* Inconfidentes, explicita-se que cabe ao Setor de Alimentação e Nutrição o desenvolvimento de programas de educação nutricional e sanitária, bem como a implementação de campanhas e eventos diversos, como combate ao desperdício, Semana do Meio Ambiente, Semana Mundial da Alimentação, datas comemorativas, dentre outras, e que o Setor deverá ter um nutricionista como Chefe, que também será o responsável técnico perante os órgãos de fiscalização (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2012). Essas informações não constam na resolução do *Campus* Machado. Acreditamos que a padronização nas denominações e nas competências daria uma unicidade e facilitaria a troca de experiências entre os setores elencados.

Também no Relatório de Gestão 2014, afirma-se que o IFSULDEMINAS dispõe de receita própria proveniente do comércio do excedente da produção agropecuária dos *Campi* Inconfidentes, Machado e Muzambinho, resultado das atividades pedagógicas nos setores de produção agrícola que os referidos *campi* mantêm para propiciar a aprendizagem em ciências e tecnologias agropecuárias. A produção desses setores seria revertida para o consumo dos próprios *campi* e os excedentes eventuais seriam comercializados. As receitas da comercialização seriam destinadas, dentre outros, à alimentação.

### 3.4 QUALIDADE SOCIAL NA EPT

Como percebemos na retrospectiva histórica de nossa política educacional, o binômio quantidade-qualidade, segundo Silva (2009), tem sido pendular na formulação das políticas para a educação básica.

A partir da década de 1920, no decorrer da história da educação brasileira, as discussões sobre educação estiverem centradas nos valores democráticos de universalização do acesso à escola e na igualdade de oportunidades a todos. Como contraponto ao modelo escolar até então operado, os pioneiros da Escola Nova passaram a incentivar uma qualidade

vinculada à metodologia do ensino, a uma pedagogia nova (TEDESCO; REBELATTO, 2015). De acordo com Fonseca (2009, p. 156), tratou-se da “[...] adoção de uma pedagogia que facilitasse a individualização do educando pela atividade livre e espontânea; que se pautasse por um método ativo, estimulando a atividade criadora da criança por meio do exercício prático”. Conforme Tedesco e Rebelatto (2015), esse período foi marcado pela influência da psicologia como referência de corpo teórico, com aprofundamento da psicologia aplicada.

Com a instauração do Estado Novo (1937 – 1946), inseriram-se na educação valores doutrinários de hierarquia e disciplina dos homens e da sociedade, os quais passaram a ser referência de qualidade no ensino público. Tratava-se, agora, reforça Fonseca (2009), da formação de um homem disciplinado e útil para um Estado moderno, industrial e nacionalista.

No período seguinte (período de redemocratização: 1946 – 1964), a educação teve como foco preparar pessoal técnico para a instalação de indústrias de base. Com enfoque econômico e com base na teoria do capital humano<sup>48</sup>, conferia à educação a tarefa de produzir competências técnicas ao mercado, agregando valor aos recursos humanos no comércio. A qualidade balizava-se no preparo técnico do sujeito para o mercado de trabalho. Muitos intelectuais e educadores da época, dentre eles Anísio Teixeira, não compartilharam dessa lógica. Para eles, a educação era mais do que reduzir o saber a assuntos de natureza técnica, ela deveria ajudar o educando a compreender as condições políticas e ideológicas expostas e prepará-lo para o desenvolvimento coletivo da superação do atraso em que o país se encontrava (FONSECA, 2009).

Com o governo militar (1964 – 1985), intensificaram-se as parcerias internacionais dos organismos no desenvolvimento econômico e social do país, especialmente os acordos firmados com a USAID, inclusive para a reorganização da educação e de ajuda alimentar. Também se deu início à reforma administrativa em todo setor público, com o objetivo declarado de modernização e segurança nacional. A educação ajustou-se à estrutura da reforma e ao modelo de desenvolvimento, em que qualidade educacional era definida pelo objetivo de formar um cidadão capaz de participar de forma eficaz das atividades produtivas da nação. Com isso, Fonseca (2009, p. 161) afirma que o saber que a escola democrática transmitia era “[...] um saber das coisas e não um saber sobre as coisas”.

---

<sup>48</sup> Segundo a teoria do capital humano, o investimento na formação pessoal, ou seja, em capital humano – que seria o montante de investimento que uma nação faz em seus habitantes ou os indivíduos fazem em si mesmos, na expectativa de retornos adicionais futuros – melhoraria a produtividade dos trabalhadores, o que poderia alavancar o crescimento econômico de um país (SCHULTZ, 1973).

Também ao longo do regime militar, houve oferta em todos os níveis de ensino e a ampliação do ensino fundamental para oito anos pela Lei nº 5.692/71 para atender às crescentes demandas pela expansão de vagas e ao próprio desenvolvimento pelo qual o país vinha passando. Com a demanda de mão de obra, o ensino secundário ou ensino profissionalizante passou por mudanças com a substituição das disciplinas de teor mais humanístico por disciplinas técnico-profissionais. A qualidade, destacada no ensino médio como resposta às classes sociais média e alta, foi a continuidade de acesso aos estudos no ensino superior por meio dos exames de vestibular (TEDESCO; REBELATTO, 2015).

Porém, até o final do governo militar, o ensino médio profissionalizante já não correspondia à qualidade proposta para o acesso à continuidade de estudos no ensino superior; realidade que passou a existir somente para as classes de melhor poder aquisitivo frequentadoras das escolas particulares, que, por conseguinte, passaram a ser consideradas de melhor qualidade (TEDESCO; REBELATTO, 2015).

Na América Latina, o discurso sobre qualidade em educação começou a se expandir em 1980, em contraposição às ideias democratizantes da educação e sob a influência do avanço das políticas neoliberais, que cooperaram com a construção de um conceito de qualidade sintonizado com a lógica da competitividade econômica, que se acirrava no campo educacional. Assim, segundo Tedesco e Rebelatto (2015), assistiu-se a um deslocamento do debate educacional voltado para a democratização, vinculado à universalização da educação de cunho mais social, para o campo da qualidade, porém numa tendência de qualidade quantificável, iniciando a disseminação das avaliações promovidas pelos aparelhos estatais, como vimos anteriormente quando abordamos o Estado-avaliador.

É relevante pôr em evidência que esse discurso conservador e hegemônico apregoava a ideia da necessidade de reforma do Estado. Assim, usou-se como bandeira a qualidade da educação, que nada mais foi do que um ataque às políticas de garantia à universalização dos direitos. Sendo que “[...] antes de uma real democratização da educação, como direito de todos, assistiu-se a uma tentativa de transformá-la em um privilégio de poucos” (ARAÚJO, 2012, p. 189).

No Brasil, durante a década de 1980, também emergiram forças mobilizadoras da sociedade em prol da democratização. Além disso, houve consolidação de bandeiras de luta do movimento de educadores por meio das Conferências Brasileiras de Educação e do Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública. Eles reivindicavam mudanças no sistema educacional, inclusive a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, dois cenários de disputa se apresentaram a partir desse período e que eclodiram na década seguinte: “de um

lado, a qualidade voltada para atender aos interesses mercadológicos; e de outro, a qualidade social, defendida pelos movimentos de educadores” (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p. 179).

No final dos anos de 1980, intensificou-se a inserção do país no mercado globalizado e competitivo, quando a implementação de políticas neoliberais, ancoradas na reforma do Estado, repercutiram desfavoravelmente no campo social. Com essas reformas, foi redefinido o papel do Estado na promoção de políticas sociais e de ajuste fiscal, criando um fosso entre as conquistas estabelecidas na década anterior e as necessidades de controle e diminuição dos gastos públicos. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

De acordo com Gentili (1995), a ideia de qualidade educacional, na década de 1990, construiu-se com base na lógica dos discursos hegemônicos sobre a qualidade que estiveram impressos no campo produtivo e se impuseram no campo educativo com uma retórica conservadora, funcional e coerente com o feroz ataque que, hoje, sofrem os espaços públicos, dentre eles, a escola das maiorias. Essa perspectiva de qualidade, baseada no discurso da eficiência, da mensuração, dos resultados, prioriza a questão técnica, gerencial, desprovida da questão política (TEDESCO; REBELATTO, 2015).

No Brasil, a questão da qualidade em educação sempre esteve imbricada nos propósitos da educação, e esses, no processo socioeconômico, político e cultural do país, além de uma extensiva influência internacional, especialmente nas últimas décadas, mas, propriamente, a partir de 1990, sob a hegemonia neoliberal. Esses e outros fatores creditam ao tema um grande e complexo desafio a ser problematizado e debatido (TEDESCO; REBELATTO, 2015).

Em vista da influência neoliberal na tentativa de modernização dos serviços prestados pelo Estado e para inserir-se na nova ordem mundial do mercado, o Brasil adaptou-se às exigências e orientações promotoras da nova ordem econômica e política pela minimização da ação do Estado (TEDESCO; REBELATTO, 2015).

Dessa forma, articulados com a noção de administração racional, o Banco Mundial e parte dos técnicos da equipe brasileira imprimiram uma visão também mercadológica, econômica, na estrutura dos sistemas de educação, com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia (SILVA, 2009).

No que tange à qualidade da educação, esse breve apanhado permite chamar a atenção para o fato de que o contexto político e econômico exerce grande influência na definição de qualidade da educação em cada momento histórico, assim como as respostas a tais demandas

são insuficientes para atender à complexidade que a temática exprime, quando sob um enfoque social (TEDESCO; REBELATTO, 2015).

Nessa perspectiva, Tedesco e Rebelatto (2015) enfatizam que por mais que os dados estatísticos demonstrem avanços com relação ao acesso e à cobertura da educação escolar, o desafio da qualidade ainda é evidente, especialmente quando analisada a aprendizagem dos alunos e as condições de permanência na escola com nível de qualidade, considerando-se o nível socioeconômico discente, cujo perfil é baixo inclusive na Rede Federal de EPCT, como expusemos para o IFRN e o IFSULDEMINAS. Esses autores prosseguem afirmando que, em vista desse cenário, problematizar a temática da qualidade na educação continua sendo uma necessidade atual e emergente, posta em evidência pelo contexto em que se insere a escola pública hoje, as demandas, as responsabilidades e o papel a ela atribuído.

Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nesses, a educação pública. A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especialmente a educação, demonstra a adoção do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica, em questões da educação e da escola, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Assim, Silva (2009, p. 216 e 219) informa que

Em razão da complexidade e do caráter polissêmico do conceito de qualidade, esse termo, utilizado para fins econômicos, passou a servir também como conceito de qualidade da educação pública. [...] no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil.

Esse caráter conceitual mais quantitativo também pode ser percebido claramente a partir do que discutimos no tópico sobre o Estado-avaliador.

Ao contrário da perspectiva anterior, a qualidade social da educação pública busca compreender a educação como uma prática social e um ato político (SILVA, 2009). Além disso, uma escola de qualidade social é aquela que atende às expectativas de vida das famílias, estudantes e profissionais que a compõem e também colabora na construção de vivências humanas efetivamente democráticas (TEDESCO; REBELATTO, 2015).

Dessa forma, ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à

mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas (SILVA, 2009).

Para essas análises, Silva (2009) exemplifica fatores – internos e externos à escola – que se refletem na qualidade da educação escolar, com o objetivo de apresentar alguns elementos indicadores de qualidade social na educação.

Então, dentre os determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar, Silva (2009) cita: a) fatores socioeconômicos (condições de moradia, situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante, renda familiar, trabalho de crianças e de adolescentes, distância dos locais de moradia e de estudo); b) fatores socioculturais (escolaridade da família, tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos, hábitos de leitura em casa, viagens, recursos tecnológicos em casa, espaços sociais frequentados pela família, formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre, expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens); c) financiamento público adequado (recursos previstos e executados, decisões coletivas referentes aos recursos da escola, conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa); e d) compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação (ingresso por concurso público, formação continuada e valorização da carreira, ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico e conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações).

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola, os projetos escolares, as formas de interlocução da escola com as famílias, o ambiente saudável, a política de inclusão efetiva, o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica, o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009).

Esta pesquisa utilizará alguns desses indicadores para efeito de análise do PNAE, como renda familiar, recursos previstos e executados, projetos escolares e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares, conforme discorreremos na seção a seguir.

Deste modo, a qualidade tomada apenas enquanto oferta da educação escolar é limitada, pois muitos outros fatores alheios à escola influenciam no processo de ensino-aprendizagem, como a condição socioeconômica dos alunos que impacta diretamente na quantidade e na qualidade de seu suprimento alimentar. Vemos que o esforço de amenizar

essa realidade é parte integrante dos programas de assistência estudantil tanto do IFRN quanto do IFSULDEMINAS.

Silva (2009) também avalia que a permanência e o sucesso dos estudantes dependem de outras atitudes dos profissionais da escola, como: saber reconhecer as suas potencialidades individuais, criar mecanismos facilitadores para o desenvolvimento do espírito público, responsável e colaborativo, preocupar-se com a alimentação e o transporte de estudantes, desenvolver a criatividade e a inovação por meio de atividades e projetos voltados para temas atuais, possibilitar a criação artística em todas as suas manifestações (música, dança, teatro, pintura e esporte) e assegurar o acesso a livros, revistas, filmes e equipamentos tecnológicos. Nessa perspectiva,

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Assim, buscar a oferta de uma alimentação escolar universalizada e de qualidade, condizente com os hábitos alimentares dos discentes, cuja compra provenha de agricultores familiares adeptos de cultivos agroecológicos, na qual estejam inseridas ações educativas que envolvam vários aspectos e espaços do ambiente escolar e na qual a comunidade participe da concepção e da execução dessa política, convergem para a consecução de uma instituição de educação que objetiva atingir uma qualidade social.

#### 4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAE NA EPT NO IFRN E NO IFSULDEMINAS: O QUE INDICA A TRIANGULAÇÃO?

Esta seção aborda a empiria da pesquisa baseada nas visitas *in loco* à Reitoria e aos 8 *campi* do IFSULDEMINAS e à Reitoria e aos 20 *campi*<sup>49</sup> do IFRN.

Como a Reitoria e os *campi* do IFSULDEMINAS foram os primeiros a serem percorridos, precisamente entre os dias 15/11 e 14/12/2016, começaremos a expor esses dados.

A permanência em cada *campus* variou de 1 a 3 dias. Naqueles em que existe fazenda escola a permanência foi maior devido à necessidade do registro fotográfico dos espaços.

A interlocução com os *campi* foi mediada pela PROEX conforme o ofício de autorização para a realização da pesquisa emitido pelo Reitor do IFSULDEMINAS. Acreditamos que isso ocorreu em virtude da maior aproximação do Programa com as ações de extensão desenvolvidas por essa Instituição, como projetos de extensão abordando o PNAE e a compra da agricultura familiar, conforme discorreremos ao longo do texto a seguir.

Quanto aos *campi* do IFRN, realizamos a observação participante entre os dias 03/01 e 03/02/2017. A permanência em cada um deles variou de 1 a 2 dias. Assim como na outra Instituição pesquisada, naqueles com fazenda escola permanecemos por maior período de tempo devido à necessidade de fotografar os ambientes.

Nessa Instituição, não houve setor ou servidor que intermediasse nosso contato com os *campi*, mas isso não implicou em nenhuma dificuldade para a realização da pesquisa por sermos servidores do IFRN e termos como manter contato direto com os envolvidos com o PNAE.

Para facilitar a compreensão, dividimos a seção em subitens agrupando os conteúdos comuns referentes a cada assunto.

---

<sup>49</sup> O *Campus* Educação a Distância não fez parte da pesquisa por não ser ofertante do PNAE, tendo em vista que não existem cursos presenciais.

#### 4.1 INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAE

Como relatamos, foi com a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que os alunos da Rede Federal de EPCT dos cursos técnicos integrados (regular e EJA), subsequentes e concomitantes também passaram a ser beneficiários do PNAE e que houve a exigência de que, no mínimo, 30% do valor repassado pelo FNDE fossem investidos na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações (BRASIL, 2009c).

Assim, Abacate<sup>50</sup> (2016) relatou em entrevista como era a oferta da alimentação aos alunos da Instituição que deu origem ao IFRN mesmo antes da instauração da lei supracitada:

[...] era o mesmo Programa, só que eu acho que com outro nome, o Programa de Merenda Escolar. [...] em 86, já tinha, quem tomava conta era uma professora de Biologia [...] era um Programa que era do Estado, do município, das escolas estaduais e municipais, mas que a gente... Tinha havido um acordo, anteriormente eu chegar aqui, que tinha também pra o Federal, [...] depois foi, na época, tinha a governadora, que era Wilma Maia<sup>51</sup>, ela cortou, eu acho que depois de uns 3 ou 4 anos e a gente ficou sem direito de ficar com essa merenda, a gente perdeu o direito. [...] Era recurso da Secretaria Estadual de Educação [...]. Aí só então, acho que 89, 90, que 95 retomou [...] a gente ficou um tempo grande sem ter a merenda escolar aqui no IFRN (ABACATE, 2016, p. 1).

Comparando o Programa de décadas anteriores com agora, esse servidor expôs:

[...] o que eu percebi, já que eu tenho aquela experiência antiga da merenda escolar de 96, que naquela época várias empresas foram criadas no sul do Brasil pra fazer aquelas comidas semiprontas, aqueles cardápios semiprontos, foi uma questão talvez política, liofilizada, desidratadas, que seria pirê, sopa, que chegava aqui, em cada escola, você só colocaria água quente e estava ali pra ser servido, os formulados. Aí, a comparação é que hoje não, tem a agricultura familiar, você pode comprar exatamente regionalizado e isso é bom porque você adapta a fruta da época ao pequeno produtor, você incentiva a produção regional e essa, eu posso fazer essa comparação, que foi muito melhor pra nós nutricionistas, pra execução do trabalho e também a aceitação dos alunos porque você imagina aqui no Nordeste 9 horas da manhã você tomar um prato de sopa quente. Diferente do sul, que pode tar frio, que combina bem aquela sopa. Então, isso aí mudou totalmente, eu acho que foi uma melhora muito grande no Programa, de um modo geral (ABACATE, 2016, p. 2 e 3).

Cereja (2016) também fez um resgate histórico do início da implementação da alimentação escolar no IFSULDEMINAS:

<sup>50</sup> Como esclarecido no início deste trabalho, as identidades dos sujeitos da pesquisa foram preservadas por meio do uso de codinomes.

<sup>51</sup> Acreditamos que tenha havido um equívoco na fala do entrevistado, pois em 1988, Wilma Maia venceu sua primeira eleição para a prefeitura de Natal. Somente em abril de 2002, agora Wilma de Faria, após o divórcio do ex-governador do RN Lavoisier Maia, foi eleita para o governo do estado do RN (FRANÇA, 2011).

A alimentação, ela sempre foi servida nos *campi* pré-existentes, nas Escolas Agrotécnicas, sempre tiveram refeitórios e nos *campi* de expansão, nos novos, esses, assim, desde que iniciaram, iniciaram também com alimentação pro técnico integrado, aquele que ficava o dia inteiro na escola [...] por meio de bolsa do Programa Nacional de Alimentação Escolar, não, de Assistência Estudantil, do PNAES. [...] de uma certa forma, sempre teve, o Instituto Federal, assim, sempre se preocupou com essa questão da alimentação dentro da escola. [...] aí a gente começou a discutir, a levantar sobre o PNAE, sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e a verba do FNDE. Aí a gente descobriu que o Instituto Federal devolveia porque o Instituto Federal (*referindo-se ao IFSULDEMINAS*) começou a receber em 2011, como todos os Institutos, quando o Programa contemplou o ensino médio, vamos dizer assim. [...] o FNDE, ele repassa o recurso um ano depois [...] e os Institutos Federais, eles foram incluídos com a Lei 11.947, em 2009, ou seja, ele só foi receber em 2011 porque aí teve que esperar o 2010, o censo de 2010, pra ele começar a receber em 2011. [...] aí, assim, realmente as pessoas não se atentaram que era uma verba específica de um Programa, e aí que começou essa discussão. [...] a alimentação escolar já tinha, só que era dada com recurso próprio. Em 2013, foi quando nós fizemos a primeira chamada pública. Então, em 2012 a gente começou a discussão, fizemos seminário, fórum, em 2013 saiu a primeira chamada pública e, com isso, a utilização do recurso do FNDE (CEREJA, 2016, p. 1).

Esse mesmo entrevistado complementou informando:

Sempre se trabalhou com o aluno... internato, aluno que fica nos alojamentos. Então, não tinha como você não ofertar alimento pra esses alunos, então, assim, eu acho que primeiro parte por aí, que a gente vem desse histórico de internato. A partir daí, os novos que vieram já vieram também espelhando nos antigos, que lá tem alimento. Então, se o aluno fica o dia inteiro, ele tem direito, então, assim, isso foi muito claro [...] (CEREJA, 2016, p. 6).

Percebemos pelos relatos anteriores que previamente à verba específica transferida pelo FNDE, as Instituições pesquisadas, ou pela destinação financeira ou diretamente pela oferta da alimentação com verba própria ou repassada pelo governo municipal, já disponibilizavam meios para o acesso às refeições, demonstrando a importância dada à alimentação escolar mesmo antes da legislação do PNAE abranger a Rede Federal de EPCT.

Também pudemos constatar que houve um período de 1 ano e meio após a vigência da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, até que a Rede Federal de EPCT começasse efetivamente a receber o recurso do PNAE, que ocorreu somente a partir de 2011, tempo suficiente para que o MEC desse ciência da nova legislação e promovesse a capacitação dos envolvidos com o PNAE nos novos estabelecimentos ofertantes.

Entretanto, quanto à descoberta da nova legislação do Programa que passou a contemplar a Instituição, Caqui (2016), do Instituto Sul Mineiro, relatou em entrevista:

[...] eu fui convocada pra uma reunião lá na prefeitura e na reunião lá, eu lembro que foi, em, se não me engano, em setembro de 2009, eles falaram que tinha saído a nova legislação do PNAE e que a partir daquele ano era obrigado a comprar da agricultura familiar e, no caso, tava chamando, me chamaram pra reunião, eu e

outros componentes do CAE<sup>52</sup>, o pessoal da EMATER, justamente pra começar a implementar a compra da agricultura familiar e nesse ano de 2009 a própria prefeitura ainda comprou mesmo produtos da agricultura familiar pra entregar aqui no Instituto, aí a partir de 2010, é, a gente, eles passaram o recurso pra gente [...]. (CAQUI, 2016, p. 1).

Percebemos que não houve um comunicado por parte do MEC sobre o início da oferta do Programa nos Institutos, tendo em vista que partiu de uma prefeitura municipal a socialização da informação com o servidor entrevistado, como também, desde esse contato inicial, a presença de profissionais da EMATER para a viabilização da obrigatoriedade da aquisição dos gêneros da agricultura familiar.

O início do Programa em um dos primeiros *campi* do IFRN a realizar a implementação foi descrito por Caju (2016):

[...] foi em 2010 e, assim, veio meio que repentinamente. Então, assim, a gente não tinha estrutura física, a gente utilizou um espaço que não era nada adequado. Agora é que foi construído o refeitório só pra merenda, mas lá, assim, foi meio que feito de improvisado, a parte de estrutura física. [...] então a gente tentou se adaptar pra começar o Programa [...]. (CAJU, 2016, p. 1).

Com um atraso no início de quase 3 anos em relação a outros *campi*, Carambola (2017), também da Instituição potiguar, relatou os motivos da demora na implementação do PNAE em seu *campus*:

Assim, as principais dificuldades foram com relação aos equipamentos porque não tínhamos quase nenhum... não tínhamos geladeira, não tínhamos freezer, faltavam alguns equipamentos, como também dificuldade com relação às pessoas, não tínhamos uma merendeira e pra mim algo que faz muita falta também é o nutricionista pra trabalhar só com essa parte da merenda. (CARAMBOLA, 2017, p. 1).

Notamos como no IFRN teve que ocorrer uma implementação repentina, tanto que aspectos quanto à estrutura física e de pessoal, inicialmente, tiveram que ser improvisados para que o Programa fosse iniciado.

Quanto à maior dificuldade para implementar o Programa no IFSULDEMINAS, Cereja (2016) expôs:

A maior dificuldade, na verdade, foi falta de informação clara dos órgãos, tanto do FNDE, quanto do CGU<sup>53</sup>, do TCU, da SETEC porque quando nós começamos a investigar em 2012 de onde que era a verba, a gente afirmando que existia a verba específica pra compra de alimentos de um Programa, do PNAE, é, levantando a questão da compra da agricultura familiar, que a gente tinha a obrigatoriedade de comprar da agricultura familiar. Quando a gente iniciou essa compra, que a gente foi perguntar nos órgãos, tanto na SETEC quanto no FNDE, o FNDE só dizia que a gente recebia o dinheiro, tal, a própria resolução que normatiza, na época era a

<sup>52</sup> Conselho de Alimentação Escolar.

<sup>53</sup> Controladoria-Geral da União.

Resolução 38, ela não cita o controle social dos Institutos, das Escolas Federais, ela não dá nenhuma clareza sobre a prestação de conta porque a prestação de conta da prefeitura, ela trata muito do Programa dentro de prefeitura e estado e não contempla as Escolas Federais. O próprio FNDE depois criou um GT<sup>54</sup>, em 2015... 14... 15 e teve esse entendimento que, realmente, a gente tinha sido esquecido na discussão, eu acho que essa foi a maior essa dificuldade, de ter essas informações claras pra se comprar. Quando a gente comprou, chegou a comprar, a gente teve a dificuldade de prestação de conta porque os nossos sistemas não aceitavam a compra da agricultura familiar, a dispensa de licitação, a modalidade de chamada pública. O SIASG<sup>55</sup>, todos os sistemas de prestação de compra, não tinham um campo específico pra você justificar. [...] A legislação, na verdade, não foi adaptada, mas aí, o que criou-se foi um GT, um grupo de discussão com participação da SETEC, do FNDE e dos Institutos, que nós participamos, o Instituto do Rio Grande do Norte também participou, a gente criou esse espaço de diálogo, pra se criar, pelo menos, pra que as orientações fossem mais claras e os órgãos que cuidam dos sistemas de prestação de contas, que daí já tá lá no Ministério do Planejamento, eu acredito, não sei direito, aí a gente começou a cobrar que eles contemplassem essa modalidade porque só existia modalidade de compra a 8666, compra pública, e a lei do PNAE, a modalidade de chamada pública, ela é totalmente, assim, ela não se enquadra. [...] quando a gente ousou comprar, vamos dizer, a gente deparou com a dificuldade de prestar conta [...] isso foi uma dificuldade porque os gestores não queriam colocar o seu CPF<sup>56</sup> numa compra que o sistema de prestação de conta não contemplava. Então, assim, nós tivemos, vamos dizer assim, a ousadia de um *campus* que o diretor administrativo, é, quis fazer e já tava no processo e não voltou atrás e falou: Não, se existe a lei pra comprar, nós vamos comprar, agora, o sistema de prestação de compra tem que mudar pra adequar esse sistema. (CEREJA, 2016, p. 1 e 2).

Assim como aconteceu com Caqui (2016) em 2009, Cereja (2016), mesmo em 2012, também não havia recebido muitas orientações por parte do MEC sobre o início da oferta do Programa nos Institutos. Conforme esse entrevistado, até mesmo os órgãos de controle da administração pública não tinham sido informados da inserção da chamada pública como forma de aquisição dos alimentos do PNAE, tendo em vista que, segundo ele, essa modalidade de compra de gêneros alimentícios para o Programa, vigente desde 2009 com a Resolução nº 38 (BRASIL, 2009b), ainda não estava contemplada no sistema de prestação de contas, o SIASG.

De fato, como exposto por Cereja (2016), tanto a Resolução CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009 (BRASIL, 2009b) quanto a que a revogou, a Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a), não explicitam a participação da comunidade no controle social das ações realizadas pelas Escolas Federais quanto ao PNAE. Tal circunstância não exime essas Instituições de inserir a participação da sociedade em suas ações, posto que no Art. 14 da LDB a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996) é um dos princípios que os sistemas de ensino público na educação básica deverão definir em suas normas da gestão democrática. Assim, mesmo sem a

<sup>54</sup> Grupo de Trabalho.

<sup>55</sup> Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais.

<sup>56</sup> Cadastro de Pessoas Físicas.

obrigatoriedade na constituição de um CAE, a Rede Federal de EPCT também necessita instituir a participação social no PNAE.

Para possibilitar essa atuação, o *Campus* Inconfidentes constituiu a Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar (CECAF), cuja composição mais recente foi instituída por meio da Portaria nº 116, de 18 de abril de 2016. Essa comissão é formada por servidores dos setores de compras (na qual está o presidente), extensão, financeiro, nutrição, fazenda escola e serviço social, além de um discente. Dentre suas atribuições, estão a articulação com os atores envolvidos no processo, a elaboração das especificações para a compra da Agricultura Familiar, da lista de produtos e do levantamento de preços, a execução dos processos que envolvem a aquisição via chamada pública e as indicações do responsável técnico e do fiscal do contrato (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2016). Ressaltamos que, apesar de louvável, a comissão possui atuação restrita a um aspecto do Programa, que é a compra de produtos da agricultura familiar. Acreditamos que as atividades da comissão necessitariam ser ampliadas para abranger outros assuntos pertinentes ao PNAE, como a articulação das ações de EAN, a aquisição de gêneros alimentícios dos fornecedores convencionais e as formas de inserção do tema da alimentação no conteúdo curricular dos cursos.

No tocante à forma de transferência, movimentação e prestação de contas dos recursos financeiros, de fato a Rede Federal de EPCT não obedece à regulamentação específica do Programa, mas à norma legal quanto à descentralização e execução de créditos orçamentários do FNDE para órgãos e entidades da administração pública federal, que é a Resolução nº 28, de 27 de junho de 2013 (BRASIL, 2013b).

Pelo exposto, corroboramos a constatação de Cereja (2016) quanto à legislação contemplar bem mais as redes municipais e estaduais de ensino do que a federal, havendo a necessidade de uma maior clareza nas especificidades que a Rede Federal de EPCT possui na legislação do Programa.

Sobre as dificuldades iniciais para a implementação do PNAE, Caqui (2016), de um *campus* do IFSULDEMINAS no qual já havia a oferta de alimentação aos estudantes, afirmou:

Não, não teve nenhum tipo de dificuldade porque, assim, eu tinha o contato com o pessoal da secretaria de educação municipal e, assim, tudo o que eu tinha dúvida eu perguntava pra eles como que eles faziam e, eu tinha esse contato, e dentro aqui do *campus* nunca houve nenhum tipo de impedimento ou que alguém achar, que a direção ou qualquer gestor achasse que não deveria usar esse recurso, sempre fui..., eu ia lá e avisava que tinha o recurso e que a gente teria que gastar com determinado tipo de alimento que não era qualquer tipo de alimento que poderia e a direção

sempre apoiou e, no caso, nesses primeiros anos a gente comprou somente do registro de preço porque a gente ainda não sabia fazer a compra da agricultura familiar. (CAQUI, 2016, p. 1).

Novamente, percebemos como era a secretaria de educação da prefeitura quem dava o suporte ao processo de implementação do PNAE no *campus* em substituição à obrigatoriedade da assistência pelo MEC. Também notamos como em um *campus* no qual a alimentação escolar já era oferecida previamente, a oferta via PNAE ocorreu de maneira mais fácil. Entretanto, a realização das chamadas públicas, provavelmente pela inexperiência mesmo da rede municipal, não foi executada com facilidade semelhante.

Ainda quanto ao desconhecimento dos servidores que começaram a trabalhar no PNAE, Manga, do IFSULDEMINAS, enfatizou: “[...] quando a gente entrou pra trabalhar com o PNAE caiu de paraquedas, o que é que é, como é que vamos fazer, tinha a obrigação de gastar os 30% [...]” (MANGA, 2016, p. 2).

Outro servidor da Instituição mineira ratificou a completa falta de informação quanto ao início da implementação do Programa em seu *campus*: “[...] foi meio que assim, veio o recurso, a gente tinha que gastar e não sabia como, sabe, não conhecia nada do Programa” (PÊSSEGO, 2016, p. 1).

#### 4.2 FONTES DE VERBA E DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS PARA O PNAE

Segundo a Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, o FNDE, autarquia vinculada ao MEC, é 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 que deverão ser utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios, cabendo à EEx., estando aí inclusas as escolas federais, a responsabilidade pela execução do PNAE, inclusive pela utilização e complementação da verba transferida pelo FNDE. No período do recorte temporal desta pesquisa, que foi de 2009 a 2016, o valor repassado pela União às instituições da Rede Federal de EPCT por dia letivo para cada aluno nos cursos em tempo parcial era de R\$ 0,30 (caso dos cursos do IFRN e dos cursos subsequentes e concomitantes do IFSULDEMINAS), e nos cursos em tempo integral era de R\$ 1,00 (realidade apresentada nos cursos integrados

do IFSULDEMINAS). O cômputo da quantidade de alunos é realizado em conformidade com o censo escolar do exercício anterior feito pelo Inep/MEC (BRASIL, 2013a).

Quanto aos valores repassados, Ciriguela (2016), do IFRN, toca em um ponto nevrálgico do Programa: a contradição entre o valor *per capita* do repasse financeiro do FNDE *versus* a exigência no atendimento do percentual das necessidades nutricionais diárias do aluno:

Eu sei que o repasse do governo que vem pra merenda escolar é baixo, o valor não dá pra adquirir os gêneros alimentícios e fornecer a merenda escolar com as necessidades nutricionais que eles exigem, então isso aí é uma grande falha que ele mesmo se contradiz até [...] (CIRIGUELA, 2016, p. 4).

Em outro *campus* do IFRN, Melancia (2016), cujos demais aspectos estão bem adequados segundo sua concepção, também apontou o repasse financeiro do FNDE como um empecilho:

[...] a única restrição, assim, do Programa é porque o valor é realmente é muito pouco, R\$ 0,30 é muito pouco pra se dar, mesmo assim, com a entrada do gestor, não é, recurso, ainda é insuficiente. Infelizmente não dá pra atingir os 20% ainda não porque, questão é... a estrutura tá ótima, tá tudo, tudo novinho, equipe boa, mas o recurso ainda é pouquinho [...] R\$ 0,30, minha filha, dá pra que? (MELANCIA, 2016, p. 5).

Percebemos como isso corrobora o que apontou Stolarski (2005), que relatou dentre os principais gargalos do Programa na atualidade o baixo valor *per capita* federal repassado e a falta de complementação ou complementação insuficiente de recursos pelas EEx.

Também ressaltamos que, para além da oferta da alimentação, a exigência na execução de ações de EAN não implica em nenhum tipo de destinação orçamentária voltada a esse fim, pois, como informamos, os recursos financeiros repassados pelo FNDE devem ser utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios. Com isso, a União impõe que os ofertantes atendam às exigências legais sem garantir as condições financeiras para a sua execução.

A falta de adaptação do Programa à realidade da Rede Federal de EPCT acarreta um obstáculo na execução apontado por Maçã (2017, p. 1), do IFRN:

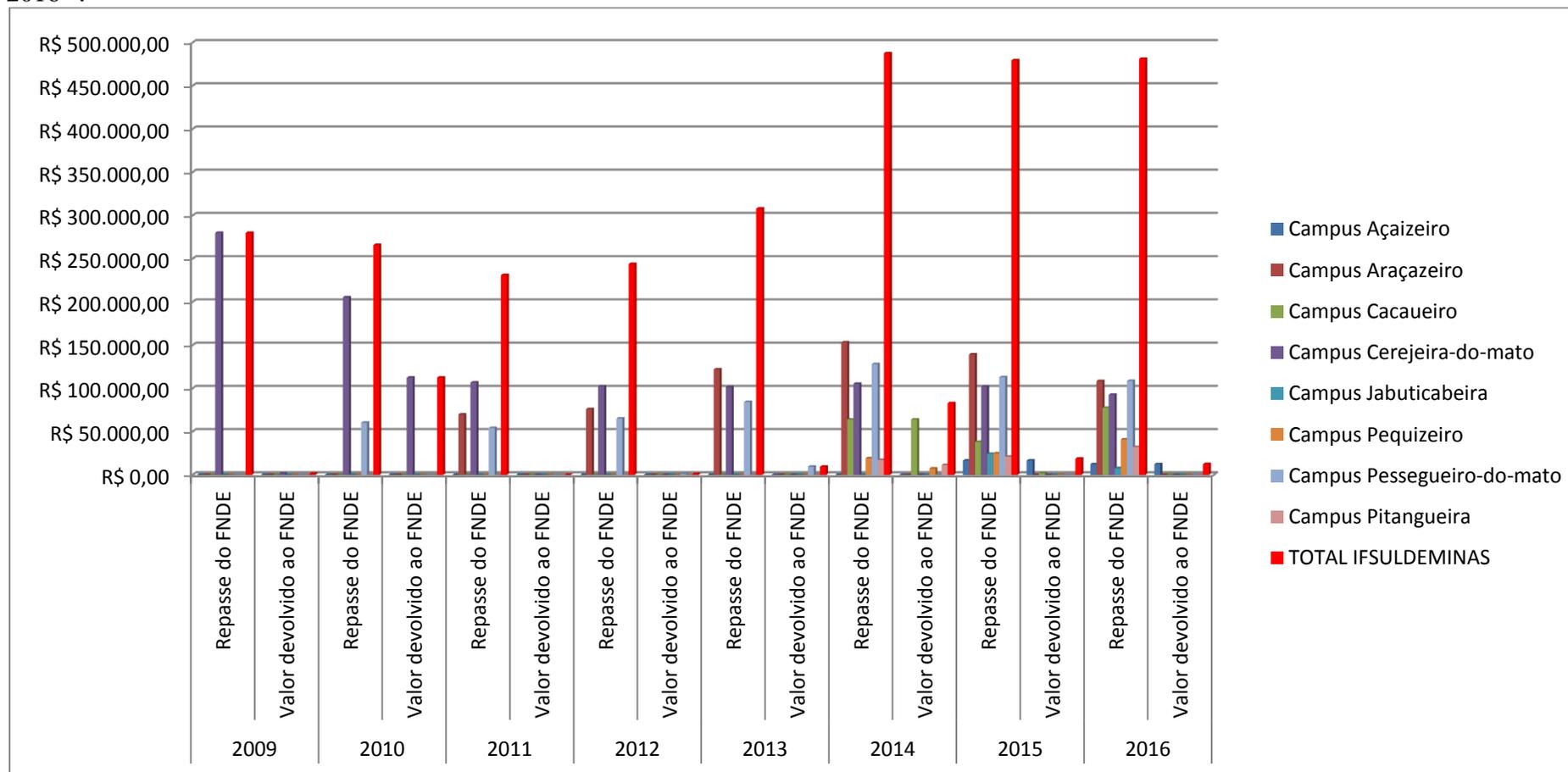
A dificuldade é com relação ao recurso que vem pra o número de alunos do ano anterior, não é. Como é um *campus* em implantação sempre vai vir menos porque tá na linha crescente de número de alunos, então o recurso que veio agora foi baseado com 80 alunos e a gente tá com 286, uma quantidade bem maior. Então, assim, tá sendo o recurso do *campus* pra suprir, realmente, a real demanda.

Pitomba (2017), também da Instituição potiguar, ratificou esse empecilho, tendo que solicitar ajuda aos demais *campi* e, como ele próprio descreveu, à “união do IFRN” para continuar servindo as refeições até que mais recurso do FNDE fosse repassado.

De fato, como a quantidade de alunos a serem atendidos pelo PNAE é contabilizada em conformidade com o censo escolar do exercício anterior, em um *campus* da Rede Federal de EPCT recém-implantado, os alunos dos primeiros anos do ensino médio, por exemplo, somente receberão recurso do FNDE quando estiverem cursando o segundo ano. A legislação não esclarece se a execução do Programa para esse caso seria com verba própria das Instituições ofertantes. O mais preocupante é que também não há a clareza da obrigatoriedade da oferta de refeições para esses alunos, pois, temos observado na prática que nesses *campi* a percepção da existência do Programa só ocorre com a ciência do repasse da verba pelo FNDE, excluindo ao longo de um ano inteiro os alunos dos primeiros anos do direito à alimentação no ambiente escolar.

Na Figura 3 em seguida, apresentamos dados quanto à verba do FNDE referente, inicialmente, aos *campi* do IFSULDEMINAS.

Figura 3 – Gráfico contendo os valores repassados e devolvidos ao FNDE para o PNAE por *campus* e total do IFSULDEMINAS, de 2009 a 2016<sup>57</sup>.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

<sup>57</sup> Não dispomos dos valores de repasse e devolvidos ao FNDE de 2009 do *Campus* Pessegueiro-do-mato, nem de 2009 e 2010 do *Campus* Araçazeiro. Assim, esses valores foram considerados como 0 (zero) no gráfico acima.

Como constatamos pela entrevista de Cereja (2016), o recurso do FNDE para o PNAE foi repassado pela primeira vez para a Rede Federal de EPCT no ano de 2011. Entretanto, como em nosso formulário para coleta de dados dois *campi* informaram que houve repasse antes desse ano, decidimos apresentá-los como informado.

Conforme a Figura 3, o IFSULDEMINAS apresentou uma queda no valor total do repasse do FNDE para o PNAE entre os anos de 2009 e 2011, seguida por um crescimento significativo entre 2012 e 2014, com, a partir de então, um valor relativamente estável até 2016. Quanto à devolução das verbas repassadas pelo FNDE ao Programa, constatamos que o IFSULDEMINAS, com exceção dos anos de 2010 e 2014 que apresentaram um total de 42,31% e 17,03% do valor total recebido sendo devolvido aos cofres públicos, nos demais anos houve menos de 4% de retorno do montante repassado, chegando a um percentual mínimo de 0,01% no ano de 2011. Verificamos que em relação às médias nacionais e regionais de devolução de valores do PNAE que constam na Tabela 1, 55,62% e 40,03% no ano de 2013 e 60,04% e 61,63% em 2014, respectivamente, o IFSULDEMINAS vem conseguindo implementar o PNAE com relativo sucesso quanto à utilização de recursos descentralizados pelo FNDE.

Por meio da observação participante, verificamos que na época da pesquisa o único *campus* do IFSULDEMINAS que ainda não havia utilizado a verba proveniente do PNAE para a oferta de alimentação aos seus alunos foi o *Campus Açaizeiro*<sup>58</sup>. A justificativa para isso seria a oferta recente dos cursos técnicos integrados e o fato de não possuir uma Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN). Assim, o *campus* tem devolvido o recurso do PNAE para a Reitoria. Entretanto, existe um contrato para o fornecimento de refeições com uma empresa locatária da lanchonete do *campus*. Mediante esse contrato, os alunos dos cursos técnicos integrados consomem café da manhã, almoço (servido em marmitas, pois a lanchonete não possui área para cocção de alimentos) e lanche da tarde; e os alunos dos cursos subsequentes, do turno noturno, têm direito ao lanche da noite. Antes dessa forma de concessão, havia o auxílio pecuniário no valor de R\$ 14,00/dia, mas esse procedimento foi revisto, pois, segundo um servidor do *campus*, alguns alunos utilizavam o dinheiro para a compra de outros itens em detrimento da alimentação.

Consultando os dados de repasse do FNDE, percebemos que, de fato, somente a partir de 2017 os alunos dos cursos técnicos integrados desse *campus* passaram a receber os recursos financeiros do PNAE. Entretanto, desde 2015 seus alunos dos cursos técnicos

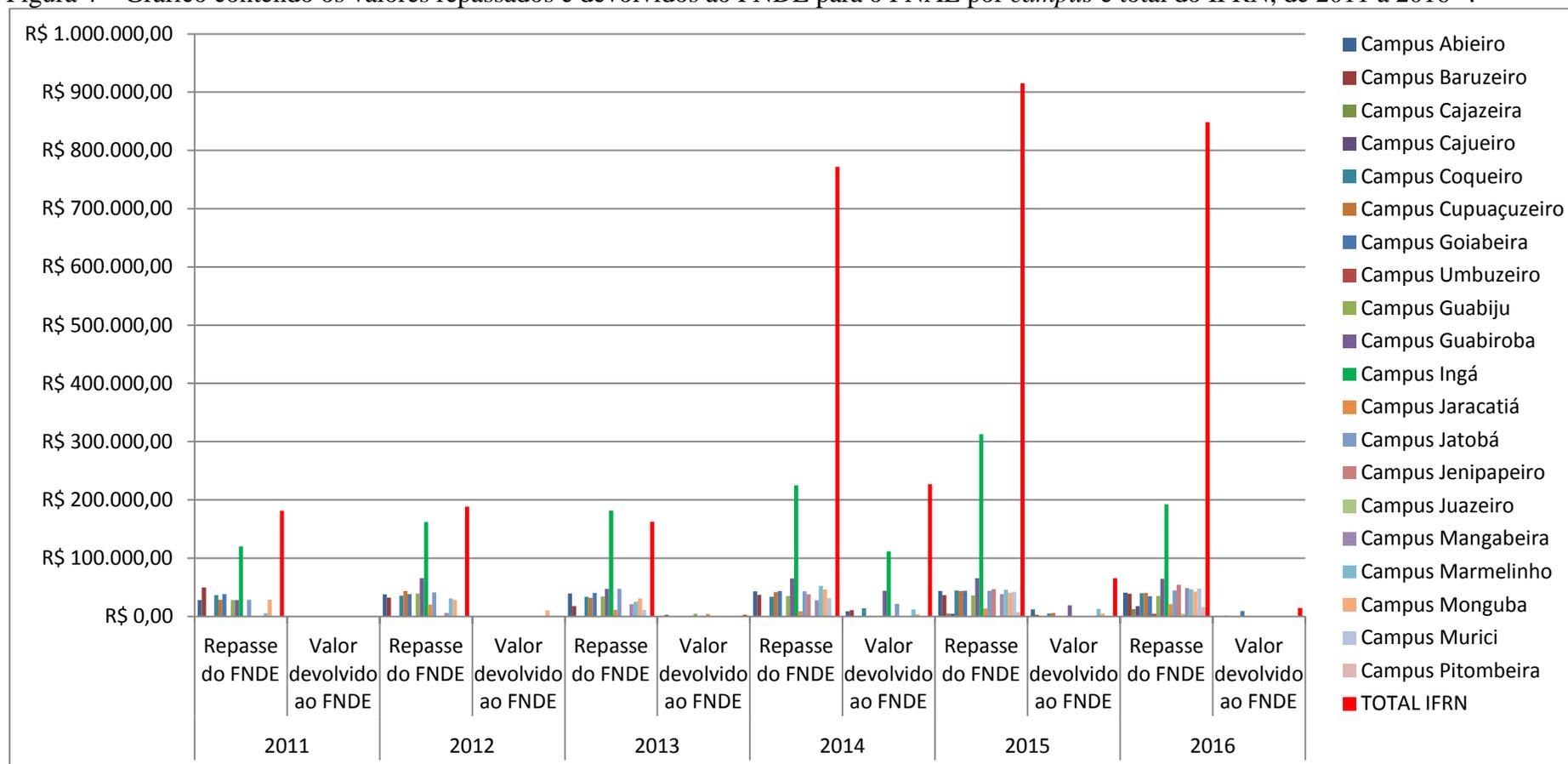
---

<sup>58</sup> Conforme explicitado no início deste trabalho, as denominações dos *campi* da pesquisa foram preservadas por meio do uso de codinomes.

subsequentes recebem verba para a alimentação escolar, razão que por si justificaria já ter havido o início da oferta para esses alunos. Além disso, outro *campus* da mesma Instituição em situação semelhante já implementa o Programa.

Na Figura 4 adiante, dispusemos os dados orçamentários de modo semelhante aos da Figura 3 para todos os *campi* do IFRN.

Figura 4 – Gráfico contendo os valores repassados e devolvidos ao FNDE para o PNAE por *campus* e total do IFRN, de 2011 a 2016<sup>59</sup>.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> Não houve repasse do FNDE para o Programa no IFRN em 2009 e 2010. Dessa forma, excluímos esses anos do gráfico acima.

<sup>60</sup> Os valores de repasse e devolvidos ao FNDE informados pelos *campi* foram retirados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), sendo a somatória de todos os empenhos emitidos em cada exercício financeiro.

Como exposto na Figura 4, o IFRN apresentou um crescimento significativo no valor total do repasse do FNDE para o PNAE a partir de 2014, com uma pequena queda em 2016. Quanto à devolução das verbas repassadas pelo FNDE ao Programa, constatamos que o IFRN, com exceção do ano de 2014 que apresentou um total de 29,39% do valor total recebido sendo devolvido aos cofres públicos, nos demais anos houve menos de 8% de retorno do montante repassado, chegando a um percentual mínimo de 0% no ano de 2011. Verificamos que em relação às médias nacionais e regionais de devolução de valores do PNAE que constam na Tabela 1, 55,62% e 51,64% no ano de 2013 e 60,04% e 49,39% em 2014, respectivamente, o IFRN também vem conseguindo implementar o PNAE com relativo êxito quanto à utilização de recursos descentralizados pelo FNDE.

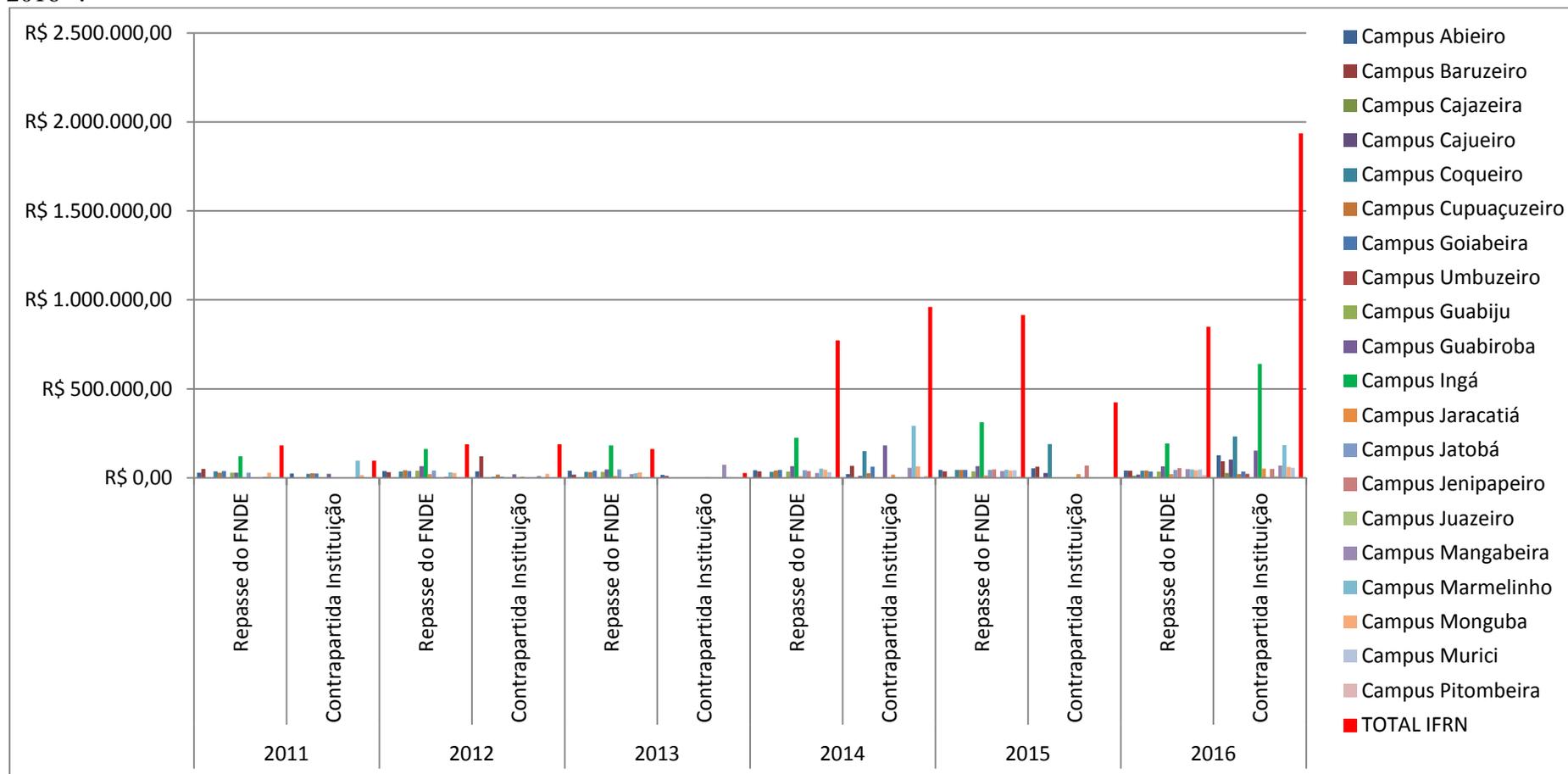
Considerando a média aritmética<sup>61</sup> de toda a série histórica pesquisada (2009 a 2016) para as duas Instituições, constatamos que o IFSULDEMINAS possui uma melhor gestão da verba repassada pelo FNDE, pois apresenta um percentual inferior ao do IFRN quanto à devolução de recursos ao MEC, 8,6% para a Instituição mineira contra 10,08% para a potiguar.

Na Figura 5 que segue, continuaremos a apresentar dados relativos aos *campi* do IFRN.

---

<sup>61</sup> A média aritmética é a soma total dos termos dividida pelo número total de termos.

Figura 5 – Gráfico contendo os valores repassados pelo FNDE e de contrapartida dos *campi* para o PNAE por *campus* e total do IFRN, de 2011 a 2016<sup>62</sup>.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)<sup>63</sup>.

<sup>62</sup> Não houve repasse do FNDE nem contrapartida da Instituição para o Programa no IFRN em 2009 e 2010. Dessa forma, excluímos esses anos do gráfico acima.

<sup>63</sup> Os valores de repasse do FNDE e de contrapartida informados pelos *campi* também foram retirados do SIAFI, sendo a somatória de todos os empenhos emitidos em cada exercício financeiro.

Como percebemos pela Figura 5, os recursos do IFRN investidos na alimentação discente têm oscilado em relação ao ano anterior, indo de 16,68% a 228,12% da verba repassada pelo FNDE. Com isso, observamos que, mesmo pequeno, sempre tem havido uma complementação em relação ao recurso do PNAE, demonstrando um comprometimento da Instituição em elevar o valor *per capita* das refeições servidas aos alunos, independentemente do recurso via MEC.

Mostrando-se como outra importante fonte financeira e de alimentos mesmo antes da implementação do PNAE no IFSULDEMINAS, a fazenda escola foi ressaltada na entrevista de Caqui (2016, p. 5):

[...] antes, quando a gente não recebia recurso do PNAE, a escola era autossuficiente, praticamente, nunca veio dinheiro do governo pra comprar gênero de alimentação, todo o recurso que a gente... a fazenda, o que ela não produzia, é, o excedente era vendido, o que ela produzia, o excedente era vendido na cooperativa que vai pra fonte 250 e depois comprava o que a escola não produzia aqui pro refeitório. Então, por ter, por ser uma fazenda, nunca faltou, nunca foi pouco, sempre tivemos fartura pelo fato de ser uma fazenda porque a gente percebe que hoje outras escolas que não são da área agrícola e que não têm fazenda, elas têm muito maior dificuldade em oferecer uma alimentação escolar boa, de qualidade em relação à gente, isso aí facilita muito a vida, a implementação do Programa.

Ilustramos essa grande produção de alimentos destacada pelo entrevistado nas Figuras 6 e 7 a seguir.

Figura 6 – Fotografias da produção de hortaliças, queijos e café que são destinados ao PNAE nas fazendas escolas do IFSULDEMINAS.



Fonte: A autora (2016).

Figura 7 – Fotografias do curral e da avicultura nas fazendas escolas do IFSULDEMINAS que produzem alimentos para o PNAE.

Curral com a criação de bovino de leite.



Avicultura para a produção de ovos e frango de corte.



Fonte: A autora (2016).

As fotografias das Figuras 6 e 7 mostram o plantio de vegetais folhosos no *Campus Araçazeiro*, a produção de queijo e café e a criação de bovinos no *Campus Pessegueiro-do-mato* e a criação de aves no *Campus Cerejeira-do-mato*.

Pela observação participante, notamos que existe uma baixa oferta de frutas via PNAE nos *campi* do IFSULDEMINAS em oposição aos do IFRN, no qual esta oferta é maior, confirmada pela ausência de árvores frutíferas nas ilustrações da figura anterior. Atribuímos isso ao fato de as fazendas escolas da primeira não apresentarem uma produção significativa desses gêneros, confirmando como a expressividade da produção de determinados alimentos na Instituição Sul Mineira exerce impacto nos itens ofertados pelo Programa.

Apesar de terem uma produção expressiva, Cereja (2016) esclareceu a necessidade da compra da agricultura familiar a despeito da geração de alimentos nas fazendas dos *campi* Sul Mineiros:

[...] a produção, a gente acha, assim, nesses três *campi*, ela é essencial pra qualidade da alimentação também, pra quantidade, pra variedade, então, assim, ela ajuda demais na qualidade da alimentação. Quando a gente iniciou essa compra da agricultura familiar, a gente realmente pensou que não tinha o que comprar da agricultura familiar que a gente não produzisse. Parece que a gente produz tudo, né? Só que aí a gente chegou que a gente produz tudo, mas a gente não produz o ano inteiro, por exemplo, quando volta às aulas a gente quase não tem alimento, então a gente faz a chamada pública no final do ano, principalmente pra garantir nos primeiros meses que a gente quase não tem produção e a agricultura familiar, por ela ser, assim, vamos dizer, viver disso, os agricultores viver disso, eles acabam, algumas culturas, conseguindo produzir o ano inteiro pra comercialização e a gente já faz mais como unidade pedagógica [...]. (CEREJA, 2016, p. 4).

Em contrapartida, quanto à inserção de alimentos da fazenda escola de um dos *campi* do IFRN na alimentação dos alunos, Kiwi (2017) relatou:

Infelizmente a gente só usou até agora o mamão. Quando tem uma produção maior um pouco, aí eles levam pra merenda escolar, mas só na merenda escolar mesmo porque tão tentando melhorar, ver alguém pra ficar mais responsável por essa parte pra gente usar, por exemplo, temperos naturais, cebola, cebolinha que a gente até, às vezes, tem uma dificuldade de entrega de fornecedores que são de fora e é uma coisa que a gente pode fazer aqui que fica mais barato, mais prático, mas em relação aos outros produtos a gente tem usado pouco na merenda escolar, geralmente é mais usado pras aulas, pros laboratórios [...] a produção é pequena, ainda. (KIWI, 2017, p. 1).

Jambo (2017), da mesma Instituição, explicou:

Tem uma fazenda escola e ela produz algumas coisas, mas a produção é muito pequena porque é uma produção só didática por conta da seca que a gente vem enfrentando, então não tem água pra uma produção pra abastecer o PNAE. Então é mais ou menos assim, tem um professor que tem um projeto, por exemplo, a semana passada eu recebi alguns quilos de macaxeira, então vou servir macaxeira só naquele dia porque eu recebi 20 quilos de macaxeira, mas pra semana seguinte não tem porque fez parte de um projeto, então, assim, a produção é didática, mesmo, só pra fins didáticos. (JAMBO, 2017, p. 1).

Esse mesmo servidor continuou relatando como é a produção dos gêneros provenientes da fazenda escola de seu *campus*:

Tem uma fazenda escola e tem dentro dessa fazenda escola tem vários setores, por exemplo, tem o setor de aves, que há uma produção de ovos, no momento... é a produção de ovos é boa porque quando as aves estão, no caso, as galinhas estão produzindo, é suficiente pra que a gente sirva ovo cozido um dia e outro não. Aí tem as codornas que também, os ovos abastece bem. Aí tem algumas matrizes de bovinos, de vaca, que o leite, não, vaca não temos leite ainda não, o leite é de caprino, então a gente pasteuriza e vai congelando e a gente vai complementando com o que a gente compra em pó. Aí tem, de vez em quando é preciso fazer o descarte de alguns animais e esse descarte é feito através de abate nas aulas práticas, como suínos, caprinos e aves, aí a gente utiliza também essa carne, o setor

laboratório de alimentos faz junto, nas aulas práticas, faz a desossa da carne e mói e a gente utiliza no cuscuz, por exemplo, que é um alimento bem aceito pelos alunos. [...] é uma produção ainda muito pequena e nesses últimos anos é que esses laboratórios estão sendo implementados. Nós recebemos o *campus* e começamos a funcionar em 2009 com metade dos laboratórios em construção e ainda tem muita coisa na fazenda pra ser concluída, entendeu? Como a bovinocultura que ainda não, que ainda está em processo de construção. Aí algumas frutas, acerola é o que a gente tem mais, mamão e manga. Agora tá na época da manga, a gente tem recebido alguns quilos de manga, mas não é ainda uma produção grande que a gente possa contar com ela e, de repente, não pedir aquela fruta na licitação porque a gente vai ter, ainda não. (JAMBO, 2017, p. 1 e 2).

Para melhor confrontarmos os relatos dos servidores das duas Instituições, também apresentamos as Figuras 8 e 9 a seguir.

Figura 8 – Fotografias da suinocultura, avicultura e produção de hortaliças nas fazendas escolas do IFRN que produzem alimentos para o PNAE.



Suinocultura.

Avicultura para a produção de ovos e codorna.

Produção de hortaliças e mudas de árvores frutíferas.

Fonte: A autora (2016).

Figura 9 – Fotografias da ordenha de leite, produção de ovos e plantio de bananeiras que são destinadas ao PNAE nas fazendas escolas do IFRN.



Ordenha de bovino.



Avicultura para a produção de ovos.



Plantio de bananeiras.

Fonte: A autora (2016).

As fotografias das Figuras 8 e 9 mostram a criação de suínos, codornas e galinhas do *Campus* Abieiro, o plantio de árvores frutíferas e vegetais folhosos no *Campus* Coqueiro e o cultivo de banana orgânica e a criação de gado leiteiro no *Campus* Cupuaçuzeiro.

A quantidade de *campi* do IFRN que realiza algum tipo de produção de alimentos é a mesma do IFSULDEMINAS, 3 *campi*. Entretanto, comparada com o total de 20 *campi* da Instituição potiguar contra 8 da Instituição Sul Mineira, proporcionalmente, o número é bem inferior, muito provavelmente pela diferenciação entre as origens históricas de ambas. Além disso, o volume da produção norte-rio-grandense é significativamente menor, seja pelo espaço para plantio, seja pelas condições climáticas desfavoráveis com longos períodos sem chuva ao longo do ano.

Em virtude também do baixo volume de produção, os *campi* do IFRN não dispõem de cooperativas-escolas para a comercialização permanente do excedente de alimentos, mas desenvolve leilões periódicos, como o de bovinos, ovinos, suínos e caprinos. No entanto, não existe uma destinação direta da verba arrecadada para a alimentação escolar.

Como relatamos após a exposição das Figuras 6 e 7, a oferta de frutas no PNAE é maior no IFRN, mas o cultivo de árvores frutíferas não é tão elevado a ponto de suprir a demanda. Assim, a compra é a maior via de aquisição. Para a maioria dos demais itens, ao contrário da Instituição Sul Mineira, a produção é baixa, não chegando a impactar significativamente na oferta da alimentação escolar.

Pelas Figuras 6 a 9, notamos a grande diferença no volume e na variedade de produção dos alimentos entre as fazendas escolas das duas Instituições pesquisadas. Acreditamos que o IFRN poderia fornecer melhor estrutura e destinar maior quantidade de pessoas para desenvolver as atividades em suas fazendas escolas, além de fomentar ações para aplicar tecnologias que aumentem a produção dos alimentos, tendo em vista que as chuvas escassas também nos foram relatadas como um fator limitador para a produção. Ademais, os alunos dos cursos relacionados às ciências agrárias desse Instituto também encontrarão essas limitações quando estiverem inseridos no mundo do trabalho e cabe à Instituição prepará-los para a realidade concreta com a qual irão se deparar.

Sobre os alimentos produzidos na fazenda escola de seu *campus* do IFRN, Murici (2017) relatou que a importância se dá:

[...] tanto pelo custo, que é uma receita a menos, a gente tem a produção aqui nos livra de ter que comprar de fora. [*Perguntado se essa produção supre a demanda ao longo do ano*] Supre totalmente, assim, questão dos ovos e do leite. Leite a gente produz que sobra e a gente fornece a outros *campus* que devolve pra gente na forma de queijo. (MURICI, 2017, p. 1).

Achamos relevante a interação entre os *campi* do IFRN, cujo produto que está como excedente de uma fazenda é destinado a outros *campi* que o reverte na forma de gêneros que não são originalmente produzidos.

Outra maneira muito interessante de relação entre os *campi* da Instituição potiguar é descrita por Acerola (2017):

Aí há um acordo entre o *Campus* (*nome do Campus*) e o *Campus* (*nome do Campus*). Aqui, o (*nome do Campus*) ele arca com mão de obra, tem uma pessoa lá que é pago pelo *campus* daqui, pra ficar lá, dar um apoio e, em compensação, eles mandam algumas coisas pra cá, aí mandam leite, algumas frutas e, às vezes, outros alimentos, como ovos. Aí o leite era processado lá no laboratório, a gente fazia iogurte e o iogurte saía aqui na merenda, era super bem aceito, mas teve, essa iogurteira quebrou o ano passado e ainda não foi consertada, aí não tá tendo mais, por enquanto. E aí tá sendo o leite quando vem traz envasado, têm os saquinhos, as meninas congelam. (ACEROLA, 2017, p. 2).

Uma fonte de renda para os diversos *campi* que poderia vir a ser revertida para a compra de gêneros alimentícios seria advinda da venda dos itens comercializados pela cooperativa-escola, como ocorre em três *campi* do IFSULDEMINAS. Neles, 85% dos valores arrecadados com os produtos vendidos são revertidos para o *campus*, mesmo não havendo a garantia de que esse valor seja empregado exclusivamente na aquisição de alimentos.

De modo ilustrativo, a Fotografia 5 abaixo apresenta quais são os gêneros alimentícios comercializados pela cooperativa-escola de um dos *campi*.

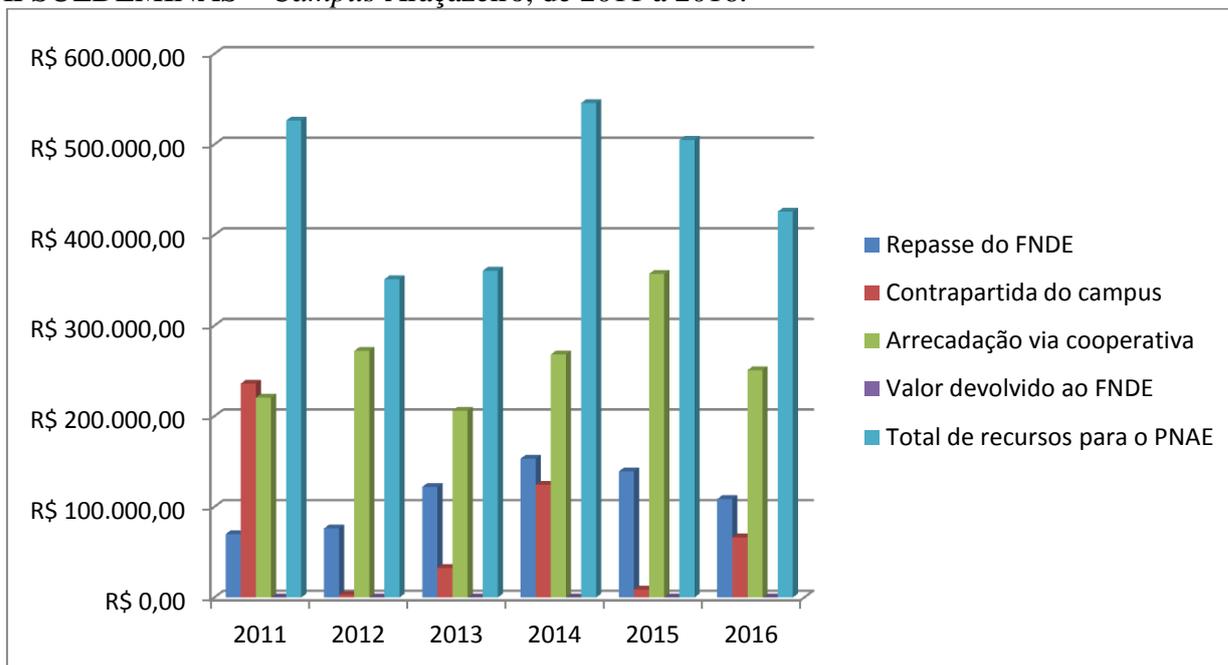
Fotografia 5 – Pannel localizado no prédio da cooperativa-escola do IFSULDEMINAS – *Campus Araçazeiro* contendo os produtos disponíveis para venda.

PRODUTOS:	
*OVOS: DZ	4,20
*OVOS CXA	15,00
*MEL	15,00
*QUEIJOS: KG	27,80
*SAINT PAULIN	23,30
*MUÇARELA	24,90
*NOZINHO	11,20
*RICOTA	17,25
*MINAS FRESCAL	26,50
*MINAS PADRAO	26,50
*GOUDA	27,80
*REINO	26,50
*PRATO	24,90
*MUÇAR. TEMP	32,90
*PARMESÃO	23,30
*COALHO	
*IOGURTE NAT.	6,00
*IOGURTE	6,00
*BEB LACTEA	,00
*D. DE LEITE	9,75
*D. DE LEITE SABORES	10,25
*PO DE CAFE	7,50
*LEITE	2,50

Fonte: A autora (2016).

Visualizando a diversidade de produtos comercializados pela cooperativa-escola, expostos na Fotografia 5, conseguimos ter melhor percepção dos motivos pelos quais a arrecadação é tão considerável, como vemos na Figura 10 que expõe a realidade orçamentária desse *campus*.

Figura 10 – Gráfico com a procedência dos valores da alimentação escolar do IFSULDEMINAS – *Campus Araçazeiro*, de 2011 a 2016.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

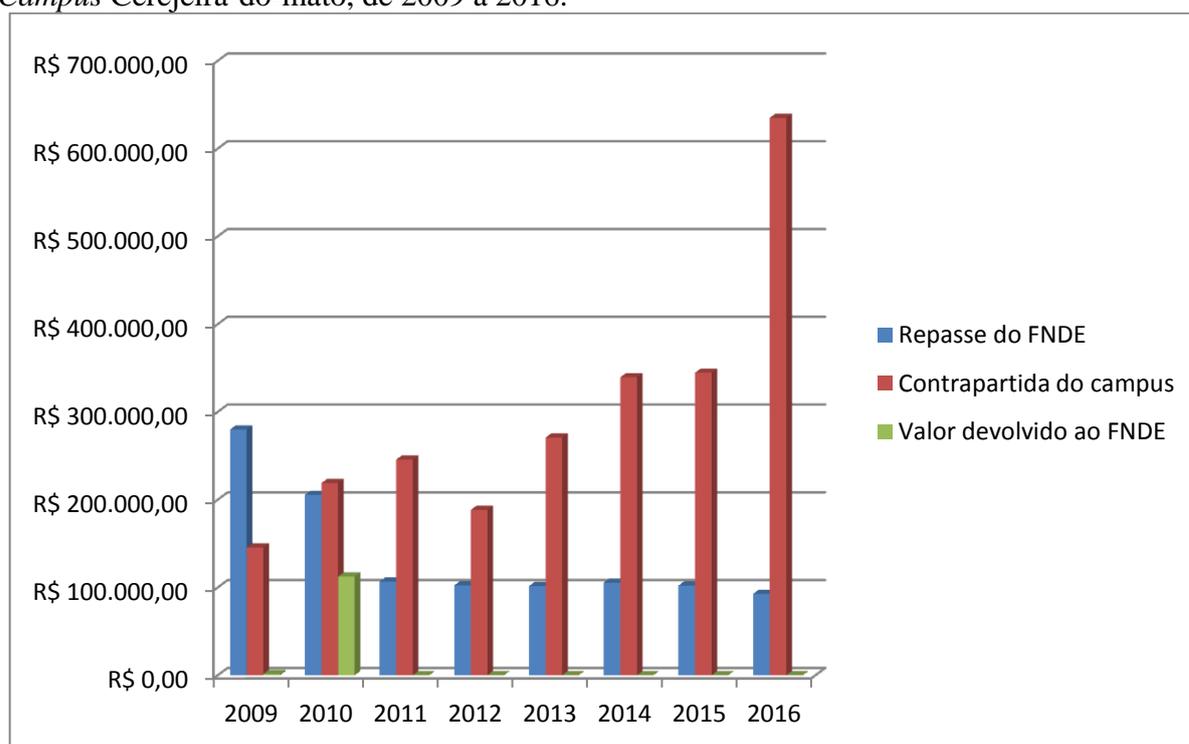
Como percebemos na Figura 10, apesar de não haver a garantia do destino da verba da cooperativa-escola, constatamos que os valores arrecadados por essa via vêm compondo um montante considerável do recurso total destinado ao PNAE do *Campus Araçazeiro* de 2011 e 2016, perfazendo entre 41,89% e 70,71% dos valores totais. Ao compararmos com a contrapartida do *campus*, notamos que, com exceção do ano de 2011, em todos os demais anos, a arrecadação via cooperativa-escola ultrapassou o investimento institucional, chegando a ser mais de 9 vezes esse valor em 2012. Quanto à comparação com o repasse do FNDE para o Programa, constatamos dados semelhantes, pois ao longo desses anos o valor da cooperativa superou o valor remetido pelo MEC, chegando a ser mais de 3,5 vezes no ano de 2012. Os dados expostos comprovam que esse pode ser um importante aporte na verba destinada ao Programa.

Dessa forma, pelo exemplo do *Campus Araçazeiro* do IFSULDEMINAS, por demonstrar que uma grande fatia da composição do total do recurso para o PNAE é proveniente da venda da produção de alimentos da fazenda escola via cooperativa-escola, como percebido na Figura 16, existem vantagens para além das nutricionais e educacionais em se ter alimentos produzidos no âmbito escolar.

Já no *Campus* Pessegueiro-do-mato do IFSULDEMINAS, além de uma fazenda escola também existe uma padaria para a produção de pães e bolachas que abastecem a alimentação escolar e os setores administrativos. Percebemos que, assim como ocorre com a fazenda escola, os alimentos da padaria também desempenham um importante papel quanto à economia de recursos financeiros e à qualidade dos produtos servidos aos alunos, pois os pães e as bolachas não necessitam de conservantes por serem produzidos diariamente para consumo.

Vejamos na Figura 11 adiante a realidade de mais um *campus* Sul Mineiro que possui fazenda escola.

Figura 11 – Gráfico comparativo entre os valores repassados pelo FNDE, a contrapartida do *campus* e os valores devolvidos ao FNDE da alimentação escolar do IFSULDEMINAS – *Campus* Cerejeira-do-mato, de 2009 a 2016.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Conforme a Figura 11, notamos uma queda nos valores repassados pelo FNDE ao *Campus* Cerejeira-do-mato ao longo dos anos, devido à redução no número de alunos beneficiados pelo PNAE. Entretanto, os recursos do *campus* investidos na alimentação discente têm sido maiores no ano subsequente em relação ao ano anterior, com exceção do

ano de 2012, chegando a quase 7 vezes os valores repassados pelo FNDE para o ano de 2016. Com isso, observamos o comprometimento do *campus* em elevar o valor *per capita* das refeições servidas aos alunos, a despeito da redução no recurso via MEC.

Resumidamente, a realidade orçamentária do Programa no IFSULDEMINAS aparece no relato de Uvaia (2016): “Na verdade, eu acho que essa verba pra gente é um complemento, o que a gente usa é muito mais recurso institucional e produção” (UVAIA, 2016, p. 3).

Assim, acreditamos que as fazendas escolas podem ter uma atuação tripla no PNAE: a educativa, a de complementação de alimentos a serem ofertados e a de arrecadação monetária a partir da comercialização dos produtos excedentes.

#### 4.3 AQUISIÇÃO DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS DA AGRICULTURA FAMILIAR

Conforme a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações (BRASIL, 2009c).

No IFSULDEMINAS, já havia uma interação prévia ao PNAE entre alguns *campi* e a agricultura familiar, dado o histórico agrícola da Instituição, como esclareceu Cereja (2016):

[...] nos *campi* pré-existentes, que têm uma identidade agrícola, já tinha muito vínculo com a agricultura familiar, eles até, assim... o início das compras foi até em função de um comprometimento com esse público. Olha, eles têm direito, a gente conhece, então, aconteceu isso. Agora, já nos *campi* novos, eles não tinham o menor conhecimento da agricultura familiar, o Programa fez com que eles se aproximassem e, inclusive, com que eles desenvolvessem ações de educação alimentar, de projetos de extensão. Então, aí, o PNAE já contribuiu pra essa aproximação. [...] eu acho que eles não compravam antes do Programa, eles tinham muito vínculo, muitas ações, mas compra, não. (CEREJA, 2016, p. 4).

Mesmo com essa trajetória histórica, a aquisição de gêneros da agricultura familiar pela Instituição Sul Mineira somente foi iniciada no ano de 2013, como exposto na entrevista de Cereja (2016).

Também percebemos que o PNAE fez com que ocorresse o início da compra de alimentos com essa procedência na Instituição, pois a vinculação que existia entre o IFSULDEMINAS e os agricultores familiares se dava em outras instâncias.

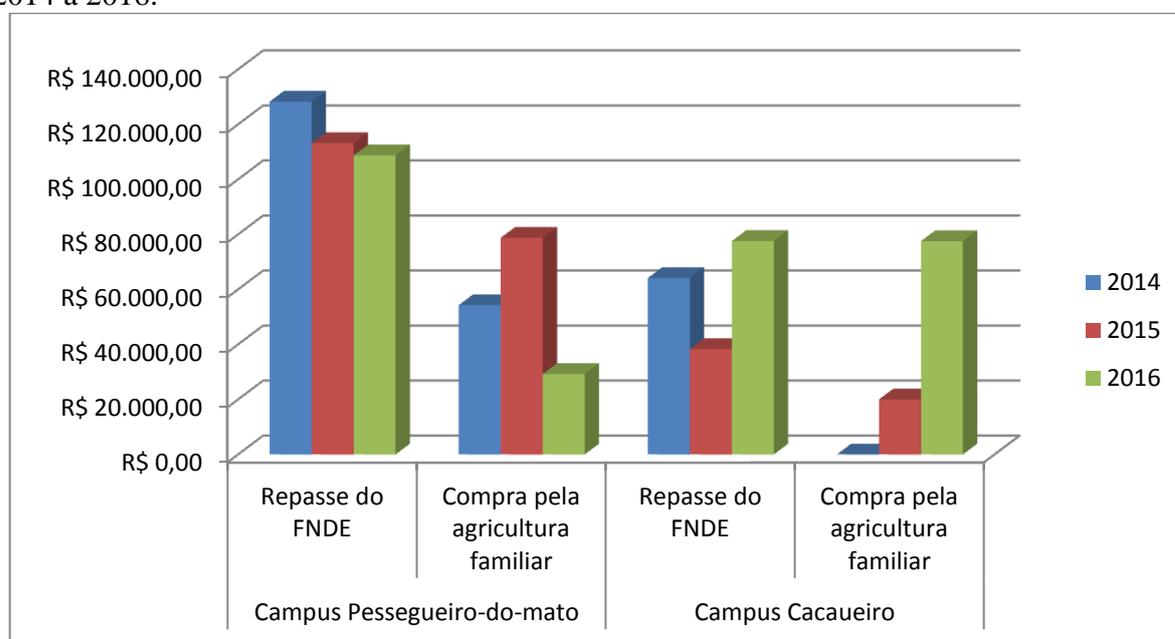
Na entrevista de Abacaxi (2016) a respeito do início da implementação do Programa em um dos *campi* Sul Mineiros, foi relatado o esforço para a consecução dos produtos da

agricultura familiar: “[...] a gente correu atrás da melhor forma possível, sabe, a gente foi atrás de EMATER, foi atrás de sindicato rural, a gente ligou em tudo quanto é EMATER vizinha aqui, tentando descobrir fornecedores, possíveis fornecedores” (ABACAXI, 2016, p. 1).

Podemos constatar, na percepção desse servidor, a necessidade de buscar outras Instituições para melhor viabilizar a compra dos agricultores familiares.

Em seguida, apresentamos dados quanto à aquisição de produtos da agricultura familiar em dois *campi* do IFSULDEMINAS.

Figura 12 – Gráfico comparativo entre os valores investidos na compra de alimentos da agricultura familiar dos *Campi* Pessegueiro-do-mato e Cacaueiro do IFSULDEMINAS, de 2014 a 2016.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como as chamadas públicas são realizadas individualmente por cada *campus*, percebemos na Figura 12 que, em relação à compra de gêneros alimentícios da agricultura familiar para o PNAE, os *Campi* Pessegueiro-do-mato e Cacaueiro tiveram diferentes resultados entre os anos de 2014 e 2016. Enquanto que o *Campus* Cacaueiro passou de 0 a 99,96% de compra pela agricultura familiar em relação aos valores repassados pelo FNDE, o *Campus* Pessegueiro-do-mato obteve no ano de 2016 o menor percentual de compra desses produtos, atingindo 26,88%. Sobre esse dado, a nutricionista do *Campus* Pessegueiro-do-mato relatou que o baixo percentual de obtenção pela agricultura familiar no ano de 2016 em

relação aos anos anteriores se deu em virtude do atraso no lançamento da chamada pública que acabou por afetar o interesse de muitos desses fornecedores na adesão à chamada por já estarem comprometidos com o fornecimento de alimentos para escolas das redes municipais e estaduais. A partir disso, percebemos a responsabilidade dos produtores da agricultura familiar com o contrato firmado com as instituições de ensino que, na incerteza em cumprir o fornecimento, preferem não participar de novas chamadas públicas. Também constatamos que, para a compra da agricultura familiar, é necessária uma articulação com as outras redes de ensino para que se consiga atingir, pelo menos, o percentual mínimo de aquisição dos pequenos produtores.

De forma diversa ao IFSULDEMINAS, na Instituição norte-rio-grandense, a realização das chamadas públicas e dos pregões eletrônicos é centralizada na Reitoria.

Falando dos benefícios em se comprar de produtores mais próximos em relação à dificuldade de aquisição daqueles que são da capital do estado, Jambo (2017), cujo *campus* do IFRN se localiza muito distante de Natal, enfatizou:

[...] a gente conseguiria receber os itens, principalmente as frutas que as cooperativas não produzem, como maçã, laranja, a gente conseguiria receber ela numa melhor qualidade, de repente, semanalmente. Quando é um fornecedor de Natal é muito complicado porque, de repente, por exemplo, eu posso tar precisando só de laranja, maçã e abacaxi e um pedido menor que R\$ 500,00 eles não querem entregar por conta da distância porque não compensam os custos do combustível e isso dificulta bastante. (JAMBO, 2017, p. 4).

Manga (2016), do IFSULDEMINAS, também ressaltou a necessidade da compra de produtores da agricultura familiar locais:

[...] a gente tá buscando até, tentando incentivar os agricultores aqui da cidade, através da EMATER da região, pra conseguir deixar esse dinheiro também, esse orçamento do PNAE no local porque o coitado do menino de Pouso Alegre tem custo pra vir trazer aqui, sendo que os alimentos poderiam ser produzidos aqui, tar ajudando a economia local (MANGA, 2016, p. 3).

Percebemos que, para além da compra da agricultura familiar, existe a necessidade de o produtor também se localizar próximo ao local de entrega, pois, do contrário, pode incorrer em dificuldades como as relatadas por Jambo (2017) e por Manga (2016).

Quanto aos empecilhos no fornecimento de alimentos por parte da agricultura familiar, as entrevistas no IFSULDEMINAS apontaram: custos para o envio dos produtos quando o agricultor não reside na cidade na qual a entrega deve ser efetuada (MANGA, 2016), desconhecimento da legislação pelo agricultor (PÊSSEGO, 2016), questões climáticas e oscilação dos preços dos produtos ao longo do ano em relação ao valor fixo que compõe o da chamada pública (UVAIA, 2016), quantidade reduzida de produtores e, após o

comprometimento com as prefeituras, não haver excedente em quantidade suficiente para o contrato com o *campus* (FIGO, 2016), desconhecimento do Programa pelos servidores (ATEMOIA, 2016) e itens nas chamadas públicas em que não existe nenhum interessado (ROMÃ, 2016).

Pêssego (2016), da Instituição Sul Mineira, analisando a conduta do fornecedor da agricultura familiar em comparação aos demais fornecedores do PNAE, enfatizou que a relação do primeiro com o *campus* da Instituição “[...] é uma parceria mesmo. Na verdade, quando eu preciso: Ó, eu estou precisando aqui, dá pra você me arrumar? Dá. Então, essa parte também, eles são... é mais humano o contato com eles, sabe?” (PÊSSEGO, 2016, p. 5).

A percepção de Atemoia (2016, p. 3), da mesma Instituição, também convergiu para a fala de Pêssego (2016):

[...] o familiar, ele é mais preocupado no fornecimento, não sei se é por ele estar aqui mais próximo à gente também, então fica mais fácil de você e cobrar e fica mais fácil dele cumprir também, aquele que fornece pra você de longe ele não tem tanto, tipo assim, não tem tanto vínculo, então eu acho que fica um pouco mais complicado.

Em relação à qualidade dos alimentos da agricultura familiar em comparação à qualidade dos demais fornecedores, Atemoia (2016) também afirmou:

[...] a qualidade do produto, é, quando a gente foi trabalhar, ela é superior, bem superior à do convencional, é, por exemplo, se você for pegar o iogurte que a gente dá hoje pra eles, eu sei, a gente sabe que o iogurte que é produzido nas indústrias aí ele vai soro de leite na composição, é, o que nós fornecemos ele não vai soro de leite ele vai leite puro pasteurizado, o morango a produção também, é produção do morangueiro mesmo também, [...] é o fruto mesmo, então, eles processam o fruto [...] e têm também os biscoitos, biscoitinhos de polvilho, que a gente faz pros alunos. Esse biscoitinho, ele foi elaborado, foi até em conjunto, a EMATER trabalhou com o pessoal lá pra produção dele, o pessoal produz ele em três sabores, não são sabores, na realidade ele é produzido com vegetais no meio, então a gente tem o natural, que é o biscoitinho natural, mas tem um que é feito com cenoura e outro é feito com beterraba, já foi feita uma análise inclusive das vitaminas, então todos na realidade eles têm realmente a vitamina [...] (ATEMOIA, 2016, p. 3).

A respeito dos derivados do leite, a Nota Técnica da Gerência de Vigilância Sanitária/Supervisão de Alimentos – GVS/SUSA/001/2015 esclarece que o iogurte apresenta maior teor de proteínas, cálcio e de bactérias lácteas benéficas ao organismo do que a bebida láctea. Nesse sentido, ele é mais vantajoso para a saúde, contribuindo para o alcance das necessidades diárias de nutrientes, além de seu consumo auxiliar na qualidade da flora intestinal. Já a bebida láctea tem menor teor calórico, pois é mais diluída por acrescentar o soro do leite e outros produtos alimentícios (GVS/SUSA, 2015). Assim, a compra de iogurte em vez de bebida láctea é melhor do ponto de vista nutricional.

Ademais, esses produtos adquiridos por meio da agricultura familiar são mais naturais pela ausência de saborizantes que imprimem o sabor artificial aos alimentos industrializados, tendo em vista o uso do fruto no iogurte e dos vegetais nas bolachas, além de o biscoito caseiro não possuir conservantes e ter maior aporte de vitaminas e minerais, pelo uso de gêneros naturais. Dessa forma, percebemos como a inserção de alimentos *in natura*, viabilizados pela compra de agricultores familiares, pode ser benéfica à saúde e promover hábitos alimentares mais saudáveis aos alunos beneficiados pelo Programa.

Ainda notamos como o servidor entrevistado, mesmo não sendo nutricionista, reconhece as vantagens desses produtos, demonstrando que foi realizado um trabalho de formação quanto aos diversos aspectos que permeiam o Programa.

De modo semelhante, no IFRN, Cajá (2017) destacou a aquisição de um produto mais natural proveniente da agricultura familiar:

Eu noto no caso da polpa, eu noto que ela é, dentro dos meus limites, eu percebo que... pronto, aquela polpa que a gente compra em supermercado, ela é um pouco mais industrializada, ela não... a que vem, como elas são maiores, que vem aqui pro *campus*, elas são maiores, eu acredito que elas são mais natural, mais artesanal, como se fosse mais robusta a polpa (CAJÁ, 2017, p. 2).

Quanto às disparidades entre o agricultor familiar e o fornecedor convencional, Caqui (2016), do Instituto sul mineiro, também relatou:

[...] eu percebo uma grande diferença. Uma, assim, que o agricultor, ele se preocupa em entregar um produto de qualidade, ele não quer entregar coisa ruim, ele não quer, é, eu sinto que ele não quer, assim, como, queimar o filme dele. Entendeu? Ele quer produzir e entregar um produto de boa qualidade e quando, por acaso, é, ele entrega alguma coisa que, às vezes, a aparência tá boa, mas no momento em que eu fui descascar, que eu fui utilizar, eu percebi que tava estragado por dentro, que tinha algum tipo de praga, algum tipo de doença ali dentro, eu reclamo pra eles, eles, assim, eles repõem de imediato. Eles falam assim, ó: Pode pesar aí e ver o quê que tava estragado porque a gente faz questão de repor. Eles têm essa grande preocupação que é diferente de um comerciante comum, que ele entrega o produto, ele não tá nem aí se o produto... Às vezes, a gente reclama e ele não quer nem repor esse produto e ele não tá muito interessado em fornecer nada de qualidade não, está mais... você percebe que ele **está mais interessado no lucro e muito pouco na qualidade** do produto. (CAQUI, 2016, p. 4 - 5, grifo nosso).

Compreensão semelhante à de Caqui (2016) também tiveram alguns servidores do IFRN, como Laranja (2017), Cajá (2017) e Pitomba (2017). Já outro entrevistado da mesma Instituição, Pera (2017) teceu críticas à qualidade e ao valor de um dos itens adquiridos desse tipo de fornecedor, demonstrando como é necessária a realização de uma atenção rigorosa no momento da elaboração das chamadas públicas e das entregas dos gêneros independentemente da origem dos produtos do Programa.

Também notamos que a percepção da maior facilidade em lidar com os fornecedores da agricultura familiar em relação aos demais foi relatada em diversas entrevistas com servidores do IFSULDEMINAS. Já para os servidores do IFRN, esse entendimento não estava tão presente.

Concordamos com Santos e Azevedo (2016) quanto à efetiva inserção de alimentos da agricultura familiar ser uma possibilidade contra-hegemônica à estrutura dominante, pois aplaca a lógica hegemônica do lucro em detrimento da qualidade e retira uma parcela do capital que iria para o agronegócio, investindo-a no produtor familiar, o responsável por grande parte dos produtos que chegam à mesa dos brasileiros, como relatado por Dalberto (2014).

Quanto à avaliação que os fornecedores do PNAE provenientes da agricultura familiar fazem do Programa, Pêssego (2016) disse: “Eles sempre falam muito bem do Programa, [...] eles sempre relatam que tem só aumentado e que pra eles é muito bom [...]” (PÊSSEGO, 2016, p. 5). Sobre essa experiência, Pêssego (2016) também afirmou: “Eu acho que esse contato com o agricultor, também, foi uma coisa que, até pessoalmente pra mim, foi muito interessante [...]” (PÊSSEGO, 2016, p. 5).

Reportando-se à história da Instituição, ao perfil dos alunos e aos cursos ofertados pelo IFSULDEMINAS, Caqui (2016) enfatizou:

[...] eu queria que comprasse aqui no Instituto gêneros da agricultura familiar porque eu achava de extremamente importância por a gente ser uma Escola Agrotécnica. Aqui dentro têm vários alunos que são filhos de agricultores familiares e a gente não tava cumprindo a lei, era uma lei e eu achava que tinha que ser cumprida até pra servir de exemplo pra outros *campus*, outros Institutos e pro país inteiro porque, afinal de contas, nosso aluno aqui, a gente nasceu com cursos... agropecuária. Antigamente, era só o técnico em agropecuária, hoje são outros, mas a gente, continua sendo o nosso carro-chefe a área agropecuária e ciências agrárias do nosso *campus* continua sendo os principais cursos, a gente é muito mais reconhecido por esses cursos. Então, eu achava que a gente, por isso, a gente devia isso à sociedade aqui do sul de Minas, a gente comprar produtos e estimular a agricultura familiar na região. (CAQUI, 2016, p. 1 - 2).

Constatamos como o entrevistado relacionou o Programa, em especial a compra da agricultura familiar, à trajetória histórica da Instituição que ao longo de 90 anos foi voltada exclusivamente aos cursos para o trabalho agrícola, desde Patronato Agrícola, em 1918, até as Escolas Agrotécnicas, em 2008, ano em que foram denominadas de Instituto Federal e passaram a ofertar cursos de outras áreas. Além disso, como explicitado pelo entrevistado, cursos das ciências agrárias tendem a atrair discentes que tenham relação com a temática abordada. Assim, a presença de alunos que são filhos de agricultores familiares possibilita à Instituição aproximar o PNAE da realidade vivenciada por esse público e ampliar o leque de

possibilidades que eles possam vir a vislumbrar para sua inserção no mundo do trabalho, tendo o Programa como uma das possibilidades de distribuição de seus produtos, caso também venham a trabalhar com a agricultura familiar.

Falando da possibilidade da compra de gêneros da agricultura familiar para o Programa, Cambuci (2017, p. 5), do IFRN, afirmou:

[...] eu acho que a Instituição deve ter a ação inicial de tentar viabilizar de um modo mais forte. [...] eu acho que tem que partir de nós essa atitude de buscar a agricultura familiar e a Reitoria, inclusive, vem recomendando que seja feito dessa forma, que tenha também contratos da agricultura familiar, mas eu ainda acho um pouco tímido [...].

Cajá (2017, p. 5), também da Instituição norte-rio-grandense, tem a mesma percepção quanto a que:

[...] fosse fortalecido essa questão com a agricultura familiar, acho que precisa ser fortalecido. Se fosse possível, a gente ter mais fornecedores da agricultura familiar do que do convencional, seria mais interessante. [...] Além da questão também de você estar incentivando um pequeno produtor. Então, é, acredito que até, digamos assim, socialmente para a Instituição seja mais viável.

Concordamos com Cambuci (2017) quanto ao fato de também ser papel das Instituições da Rede Federal de EPCT a busca pela inserção dos produtos da agricultura familiar nos Programas por elas implementados, não apenas pelo aspecto da obrigatoriedade legal, mas por uma função social que essas Instituições assumem para com o desenvolvimento político, social, econômico e cultural da sociedade como um todo, cuja viabilização pode ser inserida ao longo dos diversos eixos contemplados pelo PNAE.

A percepção do entrevistado Cereja (2016, p. 2), de Minas Gerais, quanto à aquisição dos alimentos dos agricultores familiares, foi a de que:

[...] Não tivemos nenhuma dificuldade, vamos dizer assim, de encontrar alimentos. Assim, acho que isso é até uma facilidade porque a região, ela tem muitos produtos da agricultura familiar e, assim, outra característica, embora se fale 30% da agricultura familiar, todo mundo que quis usar o recurso do PNAE, quis comprar 100%. Então, assim, a meta, 100%, ninguém falava assim: “Minha meta é 30%, agora eu compro no pregão. Não, a meta é 100%, o que eu não alcançar, vai pro registro de preço”. Sempre teve essa preocupação de gastar todo o recurso. (CEREJA, 2016, p. 2).

No IFRN, Caju (2016, p. 4) afirmou que a mais importante e recente conquista foi a tentativa de destinação de 100% do recurso do FNDE para a compra de produtos da agricultura familiar:

Eu acho que o principal avanço, pelo menos nesse período que a gente tá aqui, foi a gente tentou sempre fortalecer o máximo a compra da agricultura familiar. Então, assim, a gente começou usando o que a legislação pede que é 30%. Hoje, a gente, do

PNAE, a gente usa 100%. Às vezes não consegue alcançar durante o processo, mas a gente lança chamadas com 100% do recurso [...]. (CAJU, 2016, p. 4).

Ameixa (2016), do IFSULDEMINAS, enfatizou que, mesmo com todo o trabalho realizado, ainda existe a dificuldade de aquisição de todos os produtos elencados nas chamadas públicas:

Nas chamadas públicas nós temos, às vezes, itens desertos ainda que a gente coloca e o pessoal não tem conhecimento de como funciona muito bem e acaba tendo alguns problemas de itens desertos, não sei ainda exatamente o motivo, mas os produtores, às vezes, têm algumas desconfianças em relação a vender, a fazer contrato, achar que é muito burocrático, enfim, não têm muita noção de planejamento. Por exemplo, nós colocamos uma chamada com a quantidade pra ser recebida de mês a mês, o pessoal tem medo de assumir esses compromissos dessa forma, então, assim, tem ainda um pouco de desconhecimento, mas vem evoluindo bastante. (AMEIXA, 2016, p. 4).

Dessa forma, percebemos como as duas Instituições convergem quanto ao interesse no alcance de destinar toda a verba repassada pelo MEC para a compra de alimentos advindos de agricultores familiares, embora percebamos que mais entrevistados do IFSULDEMINAS tenham relatado maiores facilidades na aquisição em relação aos do IFRN.

Sobre as inovações implementadas recentemente no Programa, Caqui (2016), do IFSULDEMINAS, informou:

[...] inseri mais, que antes não tinham, a compra de alimentos orgânicos, eu não fazia quando o recurso era pela prefeitura, que a própria prefeitura não oferecia orgânicos, e hoje eu coloco na chamada pública, eu faço questão de sempre estar colocando nem que seja pelo menos um alimento orgânico pra incentivar a agroecologia e uma agricultura mais sustentável [...]. (CAQUI, 2016, p. 5 - 6).

Notamos como existe a percepção da necessidade da inserção de orgânicos para o fomento à Agroecologia. Como relatamos anteriormente, essa medida é incentivada pelo dispositivo legal que oportuniza o acréscimo aos preços desses produtos em até 30% em relação aos preços estabelecidos para produtos convencionais, na impossibilidade de realização de pesquisa de preços (BRASIL, 2013a).

Cereja (2016), da Instituição Sul Mineira, elencou como os dois fatores que fizeram com que a compra da agricultura familiar para o Programa na Instituição atingisse um grau de excelência e notoriedade na Rede Federal de EPCT e fora dela:

[...] tinha esse grupo de pessoas que queriam fazer, aí tinha esses que queriam e tinha a gestão que não colocou nenhum obstáculo, pelo contrário. Vocês sabem como fazer? Vocês querem fazer? Vamos em frente. O quê que vocês precisam pra fazer? Então, eu acho que, assim, esses dois fatores, pessoas que queriam e conheciam e pessoas que... e gestores que apoiaram [...]. (CEREJA, 2016, p. 12).

Esse mesmo entrevistado também afirmou quanto à compra da agricultura familiar:

[...] se não existisse a obrigatoriedade legal, a gente nunca teria discutido essa possibilidade [...] eu acho que sem a obrigatoriedade, as Instituições não teriam essa iniciativa de comprar. Agora, a partir do momento que a lei criou a obrigatoriedade, eu acho que a gente sai da zona de conforto e começa a enxergar as possibilidades que isso traz [...]. (CEREJA, 2016, p. 13).

Pelo relato do entrevistado, concluímos que a previsão legal instigou uma mudança de postura na aquisição de alimentos para o PNAE, além de ensejar as discussões que a compra da agricultura familiar suscita.

#### 4.4 DADOS EDUCACIONAIS DOS BENEFICIÁRIOS DO PNAE

Vejamos o que revelaram os indicadores pesquisados quanto ao perfil educacional dos alunos beneficiários do PNAE no IFSULDEMINAS e no IFRN que constam nas Tabelas 2 e 3 a seguir.

Tabela 2 – Dados educacionais dos cursos técnicos integrados e subsequentes dos *campi* do IFSULDEMINAS, em 2016<sup>64</sup>.

Dados educacionais	<i>Campus</i> Açaizeiro	<i>Campus</i> Araçazeiro	<i>Campus</i> Cacaueiro	<i>Campus</i> Cerejeira- do-mato	<i>Campus</i> Jaboticabeira	<i>Campus</i> Pequizeiro	<i>Campus</i> Pessegueiro- do-mato	<i>Campus</i> Pitangueira	MÉDIA IFSULDEMI- NAS
taxa de reprovações <sup>65</sup>	Não aderiu ao PNAE	9,94	3,98	10	Dado não disponível	5,71	7,6	14	8,54
taxa de evasão <sup>66</sup>	Não aderiu ao PNAE	3,87	27,27	15	50,83	14,29	14,9	12	19,74
taxa de retenção <sup>67</sup>	Não aderiu ao PNAE	Dado não disponível	Dado não disponível	3	Dado não disponível	Dado não disponível	Dado não disponível	Dado não disponível	3
taxa de conclusão <sup>68</sup>	Não aderiu ao PNAE	74,77	68,75	88	49,17	80	85,9	56,6	71,88

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

<sup>64</sup> Obtivemos os dados por meio de servidores dos *campi*.

<sup>65</sup> Esse indicador mede o percentual de reprovações em relação ao total de matrículas atendidas (SUAP, 2017).

<sup>66</sup> Esse indicador mede o percentual de matrículas finalizadas evadidas em relação ao total de matrículas atendidas (SUAP, 2017).

<sup>67</sup> Esse indicador mede o percentual de alunos retidos em relação ao total de matrículas atendidas. O resultado desse indicador mostra o percentual de alunos que atrasaram a conclusão do seu curso (SUAP, 2017).

<sup>68</sup> Esse indicador mede o percentual de conclusão em relação ao total de matrículas atendidas (SUAP, 2017).

Tabela 3 – Dados educacionais dos cursos técnicos integrados dos *campi* do IFRN e dos cursos técnicos subsequentes dos *campi* do IFRN que os contemplam como beneficiários do PNAE, de 2009 a 2016<sup>69</sup>.

<b>Dados educacionais</b>	<b>Curso técnico</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>MÉDIA IFRN</b>
taxa de reprovações	<i>Integrado</i>	10.48	12.01	13.52	12.10	11.78	11.96	14.93	0.05	10,85
	<i>Subsequente</i>	14.03	16.36	10.70	7.54	8.07	9.38	14.07	0	10,02
taxa de evasão	<i>Integrado</i>	4.96	5.70	6.90	10.24	8.68	7.61	8.53	7.50	7,52
	<i>Subsequente</i>	8.47	18.40	23.28	23.60	17.16	14.07	17.83	27.20	18,75
taxa de retenção	<i>Integrado</i>	11.67	14.18	13.18	15.47	15.10	19.34	10.39	7.27	13,33
	<i>Subsequente</i>	5.37	4.70	7.60	47.66	44.36	41.05	46.12	9.88	25,85
taxa de conclusão	<i>Integrado</i>	2.59	11.06	2.29	6.03	5.50	7.11	8.57	2.16	5,66
	<i>Subsequente</i>	2.35	2.32	5.32	13.07	10.66	12.30	10.53	5	7,69

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

<sup>69</sup> Obtivemos os dados por meio do SUAP (2017).

Para a análise dos indicadores educacionais por nós levantados, apresentaremos dados da SETEC/MEC que investigam esses números a partir de consultas específicas no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Tabela 4 – Relação de concluintes por matrículas atendidas<sup>70</sup> (RCM) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total, de 2011 a 2015.

Instituto	RCM – Dados de 2015		RCM – Série Histórica				
	Matriculados	Concluintes	2015	2014	2013	2012	2011
IFRN	40.071	3.445	8,60%	10,81%	22,05%	42,1%	20,0%
IFSULDEMINAS	18.911	8.877	46,94%	53,41%	29,80%	43,8%	47,1%
Total	772.277	88.392	11,45%	11,37%	12,97%	15,2%	15,4%

Fonte: Adaptado de BRASIL (2016b).

O relatório da SETEC/MEC apresentado revelou para o ano de 2015, como consta na Tabela 4, que, em escala nacional, o índice de concluintes por matrícula foi de 11,45%. Percebemos que ao longo dos últimos anos analisados o percentual de concluintes tem se estabilizado entre 11 e 16%, mostrando que, para haver aumento, medidas mitigadoras e inovadoras devem ser adotadas tanto na permanência como no êxito dos alunos. Segundo a SETEC/MEC, esses números também não têm aumentado devido à constante expansão da Rede, que vinha crescendo na média de 50 novas unidades por ano. Com a criação de novas escolas, novos cursos também são criados, e somente depois de alguns anos ocorrem as primeiras formaturas. Portanto, para a Secretaria, esse quadro não deve mudar ainda nos próximos três anos, mesmo que cesse a construção de novas escolas (BRASIL, 2016b), como o cenário nacional atual promete.

Ainda conforme a Tabela 4, constatamos que, para as duas Instituições por nós pesquisadas, de 2011 a 2015, o IFSULDEMINAS apresentou RCM bem superiores à média nacional. Já no IFRN, o índice de concluintes por matrícula chegou a ser inferior aos nacionais nos anos de 2014 e 2015. Acreditamos que no IFRN isso possa, em parte, se dever à política de expansão. Chama-nos atenção a grande diferença entre as duas Instituições para os anos de 2014 e 2015, pelo fato de ambas estarem em franca expansão, apesar de atentarmos para o número bem maior de *campi* e, conseqüentemente, de cursos no IFRN em relação ao

<sup>70</sup> Esse indicador mede a capacidade de alcançar êxito escolar, por meio da equação:

$$RCM = \frac{\text{CONCLUINTES}}{\text{MATRÍCULAS ATENDIDAS}} \times 100$$

Concluintes são estudantes que concluíram o curso com êxito e estão aptos a colar grau.

Matrículas atendidas são todas as matrículas que estiveram em curso ou integralizadas em fase escolar, por pelo menos um dia no período analisado (BRASIL, 2016b).

IFSULDEMINAS. Apesar de não podermos afirmar que a política de assistência estudantil da Instituição Sul Mineira, cuja alimentação está inserida, tenha influência direta nesse indicador, creditamos a ela um impacto nessa ação enquanto componente de uma política de permanência e redução de evasão que atua positivamente na conclusão discente.

Para dados da Rede Federal de EPCT, visualizemos a seguinte Tabela 5 da SETEC/MEC.

Tabela 5 – Alunos evadidos, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.

<b>Nível</b>	<b>Tipo de Curso</b>	<b>Taxa de Evasão</b>	<b>Taxa de Retenção</b>	<b>Taxa de Conclusão</b>
Educação Básica	Técnico integrado para estudantes em idade própria	6,40%	44,42%	46,80%
	Técnico integrado e concomitante na modalidade EJA	24,00%	37,99%	37,50%
Educação Superior	Técnico Subsequente	18,90%	49,34%	31,40%
	Licenciatura	8,70%	64,53%	25,40%
	Bacharelado	4,00%	68,09%	27,50%
	Tecnólogo	5,80%	50,82%	42,70%

Fonte: BRASIL (2014c).

A pesquisa empírica mostrou uma taxa de conclusão média no IFSULDEMINAS de 71,88 em 2016, conforme a Tabela 2, valor superior à média de toda a série histórica que consta em documento da SETEC/MEC, que foi 44,21% (Tabela 4). Como os dados da SETEC/MEC consideram todos os cursos da Instituição, ao passo que este estudo se limitou aos alunos dos cursos beneficiados pelo PNAE no IFSULDEMINAS, que foram os cursos técnicos integrados e subsequentes, e sabemos que os cursos integrados têm conclusões superiores aos demais (conforme a Tabela 5), essa realidade pode ter se refletido no valor elevado da taxa.

Embora o indicador relativo à conclusão das Tabelas 2 e 3 não se assemelhe à média da série histórica dos dados apresentados na Tabela 4 (20,71 para o IFRN e 44,21 para o IFSULDEMINAS), uma relação se manteve, a quantidade de alunos que conseguiu concluir seu curso na Instituição mineira foi bem superior à da Instituição potiguar.

A seguir, observemos na Tabela 6 os dados da SETEC/MEC quanto à retenção.

Tabela 6 – Retenção do fluxo escolar<sup>71</sup> (RFE) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total, de 2011 a 2015.

Instituto	RFE – Dados de 2015		RFE – Série Histórica				
	Matriculados	Retidos	2015	2014	2013	2012	2011
IFRN	40.071	17.873	44,6%	39,46%	36,53%	62,7%	56,5%
IFSULDEMINAS	18.911	6.249	33,04%	22,53%	39,66%	25,4%	39,8%
Total	772.277	336.832	43,62%	40,04%	36,25%	39,6%	34,0%

Fonte: Adaptado de BRASIL (2016b).

Ao longo dos anos analisados, tem ocorrido um aumento progressivo do valor da RFE, chegando a 43,62% em 2015. Segundo a SETEC/MEC, esse é um quadro preocupante, que demanda ações relativas ao processo pedagógico e de assistência estudantil. Para a Secretaria, os planos estratégicos de permanência e êxito dos Institutos Federais, elaborados em 2015 e iniciados em 2016, poderão melhorar o quadro.

Quanto ao IFRN, apenas o ano de 2014 apresentou indicador inferior ao nacional. Em comparação ao IFSULDEMINAS, o ano de 2013 foi o único no qual a Instituição potiguar foi melhor que a Sul Mineira. A maior abrangência da assistência estudantil no IFSULDEMINAS, segundo o que salienta a SETEC/MEC, pode ter contribuído para índices inferiores aos nacionais em quase todos os anos pesquisados e, talvez, também menores que os do IFRN.

Ainda que o indicador relativo à retenção das Tabelas 2 e 3 não se assemelhe à média da série histórica dos dados apresentados na Tabela 6 (47,96 para o IFRN e 32,09 para o IFSULDEMINAS), uma condição permaneceu, a quantidade de alunos que não conseguiu concluir seu curso no período previsto foi bem maior na Instituição potiguar que na Instituição Sul Mineira.

Em suma, confrontando os dados das Tabelas 2 e 3, observamos que o IFSULDEMINAS apresentou menor média de reprovação em seus cursos técnicos (8,54) que o IFRN (10,44 na média dos cursos), maior média de evasão (19,74) que o IFRN (13,14 na média dos cursos), menor média de retenções (3) que o IFRN (19,59 na média dos cursos) e maior média de conclusão (71,88) que o IFRN (6,68 na média dos cursos).

Souza J. (2014) afirma que a evasão escolar é bastante frequente nos cursos técnicos subsequente, como observamos na Tabela 5. Dessa forma, como a oferta da alimentação

<sup>71</sup> Esse indicador mede a relação de alunos que não concluem seus cursos no período previsto, calculado por meio da equação:

$$RFE = \frac{\text{RETIDOS}}{\text{MATRÍCULAS ATENDIDAS}} \times 100$$

Retidos são matrículas que estiveram ativas (em curso ou integralizado em fase escolar) após a data prevista para o término de seus ciclos de matrícula (BRASIL, 2016b).

escolar no IFSULDEMINAS se estende a todos os alunos desses cursos, sendo que em alguns *campi*, como no Jaboticabeira, os dados de evasão considerados por nós foram referentes somente a essa modalidade, talvez esse fator possa explicar o motivo de a evasão nesses *campi* e, por conseguinte, a média no IFSULDEMINAS, ter sido elevada.

Dentre os fatores específicos que aumentam as chances de evasão e de retenção elencados no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal consta a indisponibilidade da alimentação escolar (BRASIL, 2014c). Como percebemos, a ausência da oferta do Programa aos alunos dos cursos técnicos subsequentes da maioria dos *campi* do IFRN pode, segundo o documento, ter relação direta com a maior taxa de retenção do fluxo escolar do IFRN em relação à do IFSULDEMINAS que consta na Tabela 6.

Dados levantados pelo *campus* Sul Mineiro Pessegueiro-do-mato revelaram as seguintes causas da evasão.

Tabela 7 – Motivos da evasão do IFSULDEMINAS – *Campus* Pessegueiro-do-mato, em 2016.

<b>Motivos da evasão</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Dificuldade de adaptação ao regime de internato	8	17,39
Falta de oportunidade	1	2,17
Intriga em sala de aula	1	2,17
Motivação quanto à Instituição ou ao curso	7	15,22
Motivo de trabalho	1	2,17
Mudança de cidade	3	6,52
Perda de alojamento	2	4,35
Problemas familiares	4	8,71
Problemas particulares ou motivos de saúde	2	4,35
Questão financeira	1	2,17
Recebi outras oportunidades fora da escola	1	2,17
Repetência, reprovação, estudo muito puxado ou dificuldade quanto às notas	15	32,61
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

Obs.: Uma pessoa pode ter dado mais de uma resposta.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Segundo a Tabela 7, o maior contingente de alunos evadidos (32,61%) atribuiu a causas relacionadas a dificuldades quanto aos estudos, o que ratifica a afirmação de Souza J. (2014, p. 73): “[...] alunos com histórico de reprovações/retenção escolar são alunos em grupo de risco para futuras evasões”.

Salientamos que a taxa de conclusão foi exceção em relação aos demais indicadores educacionais por nós investigados no IFSULDEMINAS, pois conseguimos obtê-lo em todos

os *campi*. Entretanto, dada a dificuldade na obtenção dos demais indicadores, acreditamos que a Instituição precisa aperfeiçoar o levantamento e o monitoramento desses dados para que eles passem a ser compilados sistematicamente pelos *campi* a fim de melhor adotar estratégias para combater a evasão e as reprovações tanto no presente como no futuro a partir dos dados concretos levantados pela Instituição.

Ademais, sugerimos que as duas Instituições revejam os cálculos dos seus indicadores educacionais, pois o Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da SETEC/MEC de 2015 salientou que o cômputo de alguns componentes foi aperfeiçoado, fato que, em parte, pode explicar as divergências entre este estudo e os dados oficiais.

#### 4.5 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS BENEFICIÁRIOS DO PNAE

A Tabela 8 a seguir apresenta um trecho do que consta no Relatório da SETEC/MEC quanto à renda dos alunos da Rede Federal de EPCT.

Tabela 8 – Matriculados classificados de acordo com a renda familiar *per capita* (MRF)<sup>72</sup> no IFRN, no IFSULDEMINAS e total, em 2015.

Instituto	MRF (%) - Dados de 2015					
	0,0 - 0,5 SM	0,5 - 1,0 SM	1,0 - 1,5 SM	1,5 - 2,5 SM	2,5 - 3,0 SM	3,0 - ... SM
IFRN	64%	23%	7%	4%	1%	1%
IFSULDEMINAS	2%	10%	30%	31%	12%	16%
Total	30%	25%	19%	13%	6%	8%

Fonte: Adaptado de BRASIL (2016b).

Vejam também o que consta no Art. 5º do PNAES:

<sup>72</sup> Esse indicador mede a capacidade de inclusão social da instituição:

$$\text{MRF} = \frac{\text{FAIXASM}}{\text{MATRÍCULAS ATENDIDAS}} \times 100$$

Descrição: Contagem dos alunos matriculados em cursos regulares, aos quais tenham sido aplicados questionários socioeconômicos, para identificar em qual faixa de renda familiar *per capita* (em salários mínimos) cada aluno se enquadra.

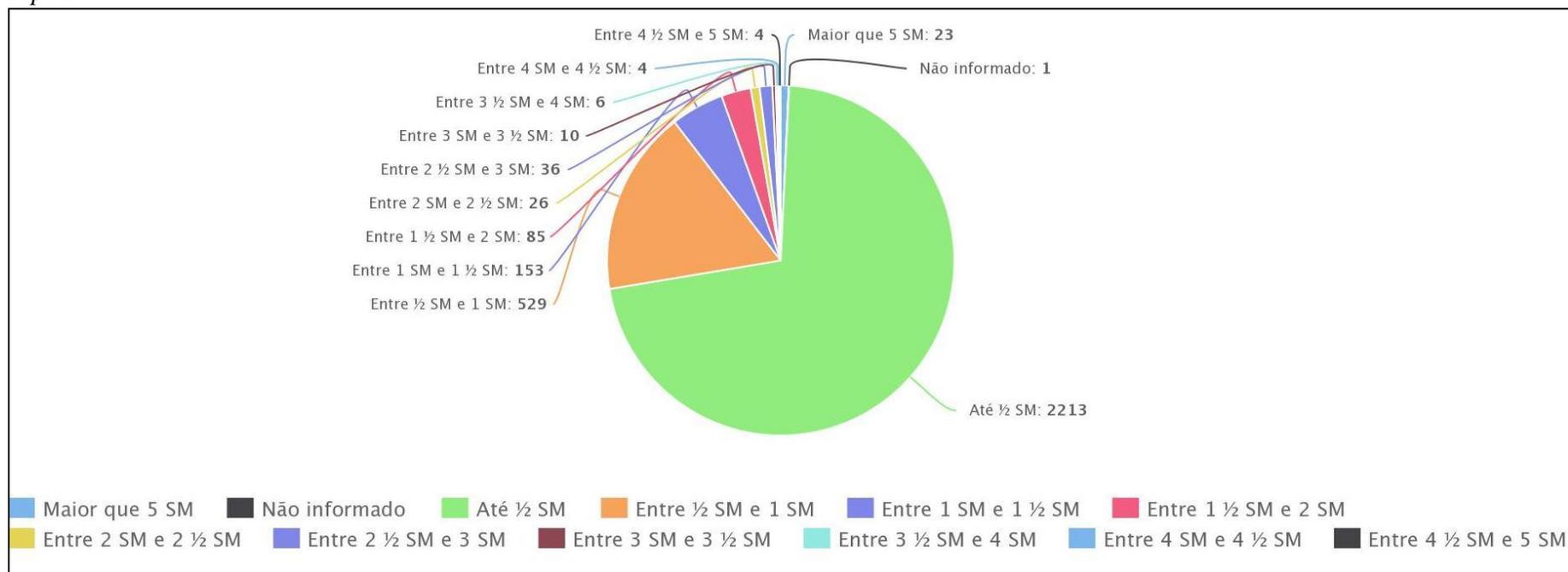
Fonte: Questionário a ser respondido por todos os alunos da Instituição, que servirá também para ações da Assistência Estudantil (BRASIL 2016b).

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010a, grifo do autor).

Confrontando os dados da Tabela 8 com a disposição legal, percebemos como o IFRN, no ano de 2015, possuía 94% de seus alunos inseridos na faixa monetária *per capita* prioritária de atendimento das políticas de assistência estudantil (realidade até mais preocupante que a média nacional, cujo valor foi de 74%).

Vejamos também o perfil econômico atual dos alunos do IFRN na Figura 13 a seguir.

Figura 13 – Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 por renda média familiar *per capita*.



Fonte: SUAP/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017).

Conforme os dados da Figura 13, a quantidade de alunos dos cursos técnicos integrados do IFRN ingressantes em 2016 com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio foi de 93,69%. Ou seja, a descrição de 2015 do Relatório da SETEC/MEC permaneceu estável, em torno de 94%.

No IFSULDEMINAS, o perfil econômico discente, igualmente presente no Relatório da SETEC/MEC, foi bem mais favorável: 42% de seus alunos possuíam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio em 2015, além de também ser bastante inferior à média nacional de 74%.

Os Relatórios de Gestão 2014 das duas Instituições (apresentados nos tópicos que abordaram o PNAE em cada uma delas) apresentaram dados similares aos exibidos na Tabela 8: no IFRN, 91,2% dos estudantes regularmente matriculados e caracterizados da Instituição detiveram renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014), e no IFSULDEMINAS, pelo menos metade dos alunos matriculados nos cursos regulares provém de famílias de renda *per capita* inferior a dois salários mínimos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2014).

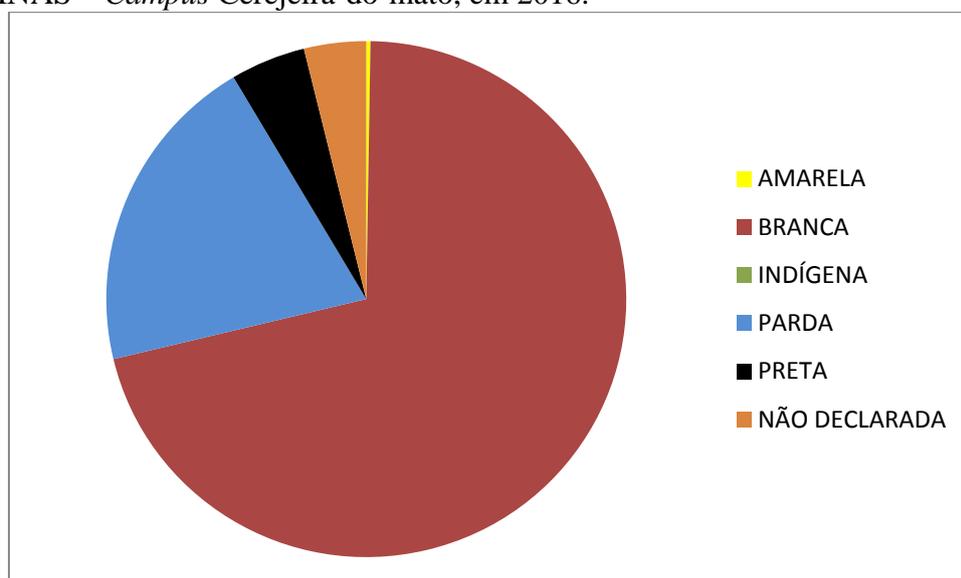
Em oposição aos números apresentados, no PNAE do IFSULDEMINAS, que é uma política de assistência ao educando, existe uma maior abrangência de público que no IFRN, pois no primeiro todos os alunos dos cursos técnicos integrados estão contemplados pela alimentação escolar.

Dentre as ações de intervenção elencadas no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal consta: “Implementar o suporte alimentar e residencial/moradia estudantil para estudantes oriundos de regiões afastadas da unidade de ensino” (BRASIL, 2014c, p. 48). Como percebemos, o documento envolve uma concepção de assistência alimentar e residencial para além da condição socioeconômica ou da modalidade cursada, mas considerando também o local de procedência da residência do aluno, convergindo para os achados do estudo anteriormente citado de Azevedo (2012) quanto aos estudantes do ensino médio integrado do IFRN - *Campus* João Câmara que moravam no campo.

Quanto à variável 4 que consta no formulário (Anexo 2): renda familiar e aspectos que a influenciam, informações repassadas por servidores do serviço social do IFSULDEMINAS revelaram que os indicadores de raça, nível de escolaridade do principal responsável financeiro, zona residencial e inserção em programas sociais eram coletados somente para os

alunos que se inscreviam para os editais de Assistência Estudantil. Além disso, por não haver um sistema no qual esses dados fiquem compilados, como o SUAP no IFRN, a seção dessas informações para a pesquisa precisaria ser feita por meio da consulta a cada uma das inscrições individualmente, o que demandaria um investimento substancial de tempo. Dessa forma, optamos por utilizar apenas as informações para dois dos indicadores que foram sistematizadas e cedidas pelo *Campus Cerejeira-do-mato* para efeitos de análise no IFSULDEMINAS. Pela importância dessas informações, sugerimos à Instituição Sul Mineira que as sistematize para que passem a subsidiar as diretrizes para políticas, programas e projetos locais.

Figura 14 – Gráfico contendo o total de alunos beneficiados pelo PNAE por raça no IFSULDEMINAS – *Campus Cerejeira-do-mato*, em 2016.

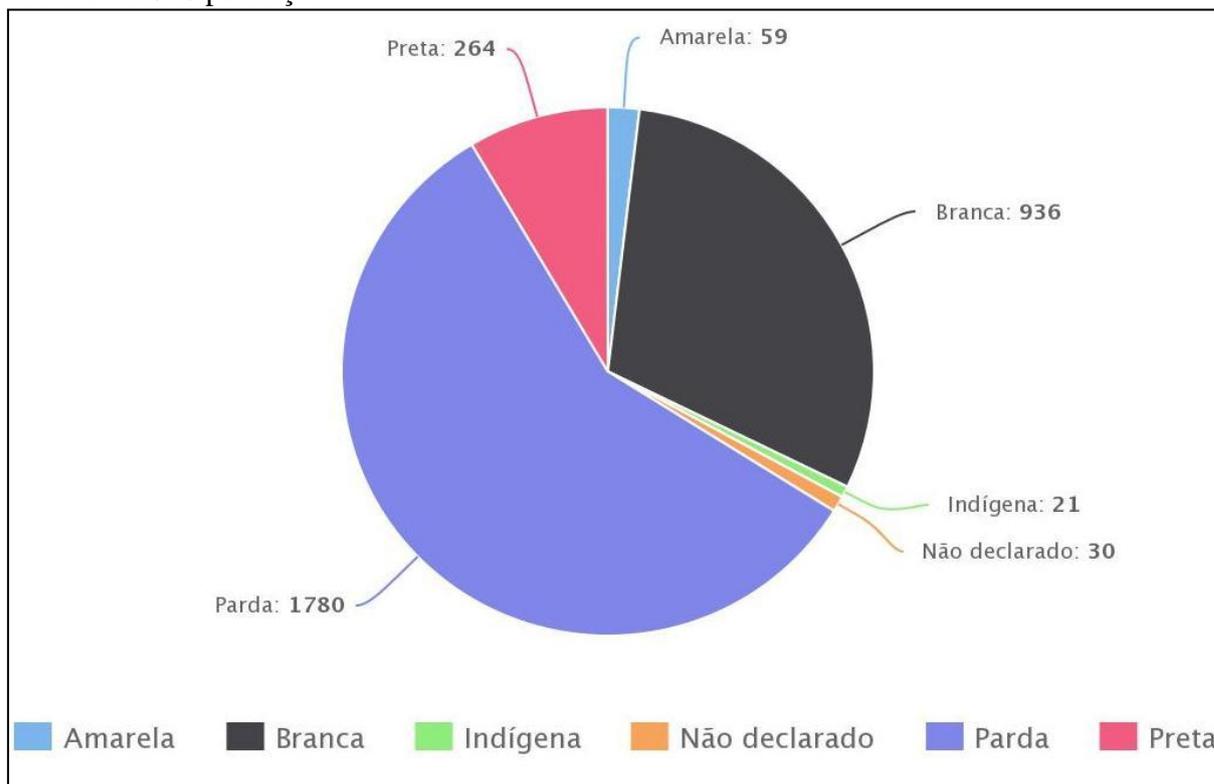


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Percebemos pela Figura 14 como mais de 70% dos alunos beneficiados pelo PNAE no IFSULDEMINAS – *Campus Cerejeira-do-mato* se autodeclararam brancos. Já os pardos e pretos perfizeram menos de 25% dos discentes.

Agora, avaliemos o perfil do IFRN para esse indicador na Figura 15 que segue.

Figura 15 – Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 por raça.



Fonte: SUAP/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017).

Segundo os dados da Figura 15, a quantidade de alunos dos cursos técnicos integrados do IFRN ingressantes em 2016 que se autodeclararam pretos ou pardos foi de 66,15%.

A realidade racial das duas Instituições converge para a consecução de maiores rendimentos dos alunos do IFSULDEMINAS em relação aos do IFRN, expostos na Tabela 8, pois dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), realizada pelo IBGE, indicam que no período de 2008-2009, o rendimento médio *per capita* domiciliar de pessoas de referência de cor preta ou parda foi metade (cerca de 50%) dos rendimentos de domicílios de pessoas de cor branca. Observa-se, portanto, a existência de uma desigualdade econômica expressiva entre brancos e negros (CONSEA, 2010), fator que deve ensejar a investigação pelas duas Instituições para com a divisão racial discente e sua relação com o indicador relativo à renda.

Ademais, o relatório do CONSEA (2010) apontou que além dos baixos rendimentos familiares, outras condições sociais comprometem o acesso aos alimentos. Por exemplo, entre pretos e pardos, 19,2 e 18,3%, respectivamente, conviviam com insegurança alimentar moderada ou grave. Já entre os autorreferidos brancos, a proporção foi 7,5%. Assim, a cor autodeclarada da população também explicou diferenças nos padrões de segurança ou insegurança alimentar.

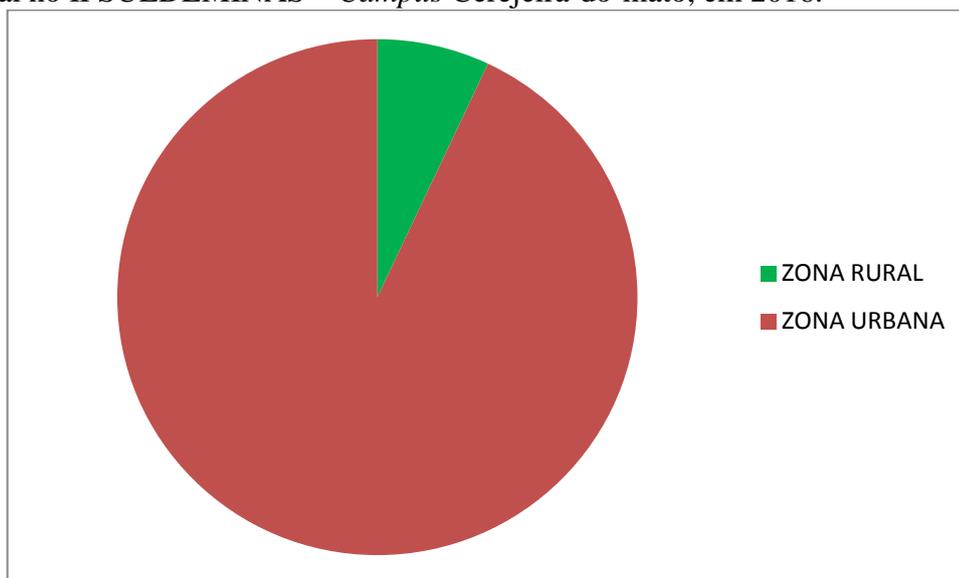
Análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), também enfatizou o abismo ainda existente entre brancos e negros, pois os pretos e pardos têm, em média, 1,9 anos a menos de estudos do que os brancos, com essa situação sendo mais grave no Norte e no Nordeste do Brasil (CONSEA, 2010).

A mesma publicação do Ipea ainda revelou que, a despeito dos avanços registrados, a situação da população negra no país continua bastante vulnerável. Continua a persistir a necessidade de mecanismos sociais, institucionais e legais de ampla cobertura que alterem a situação de desigualdade e possibilitem a inclusão da população negra nos segmentos mais dinâmicos e de maior renda (CONSEA, 2010). Quanto a isso, vale ressaltar o papel desenvolvido pela Rede Federal de EPCT, por meio de políticas de ação afirmativa, na inserção da população negra no mundo do trabalho.

Assim, seja quanto a menores rendimentos, maior insegurança alimentar e menos anos de estudos, a população negra apresenta piores condições de vida que a população branca.

Averiguemos os dados quanto ao tipo de zona residencial nas Figuras 16 e 17, a começar pelo IFSULDEMINAS.

Figura 16 – Gráfico contendo o total de alunos beneficiados pelo PNAE por tipo de zona residencial no IFSULDEMINAS – *Campus Cerejeira-do-mato*, em 2016.

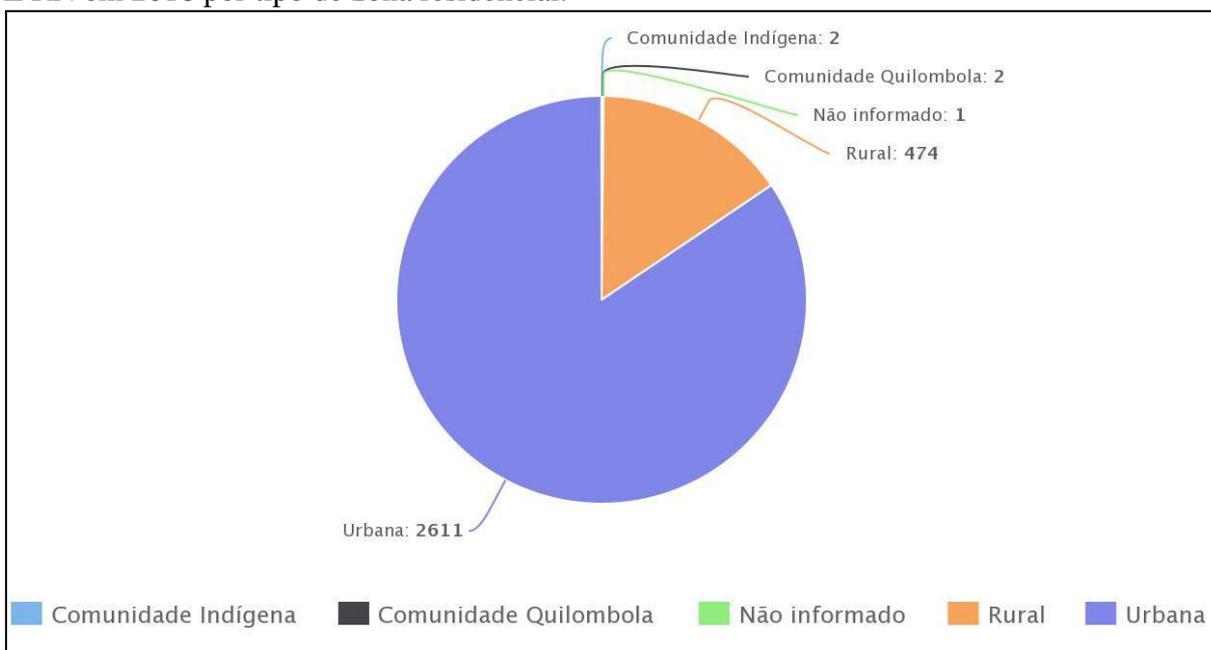


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na Figura 16, surpreendeu-nos o fato de o *Campus* Cerejeira-do-mato ofertar uma gama de cursos voltados às Ciências Agrárias, tendo em vista que possui fazenda escola, mas apenas 7% dos seus alunos serem da zona rural.

Vejamos esse mesmo indicador para o IFRN na Figura 17.

Figura 17 – Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 por tipo de zona residencial.



Fonte: SUAP/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017).

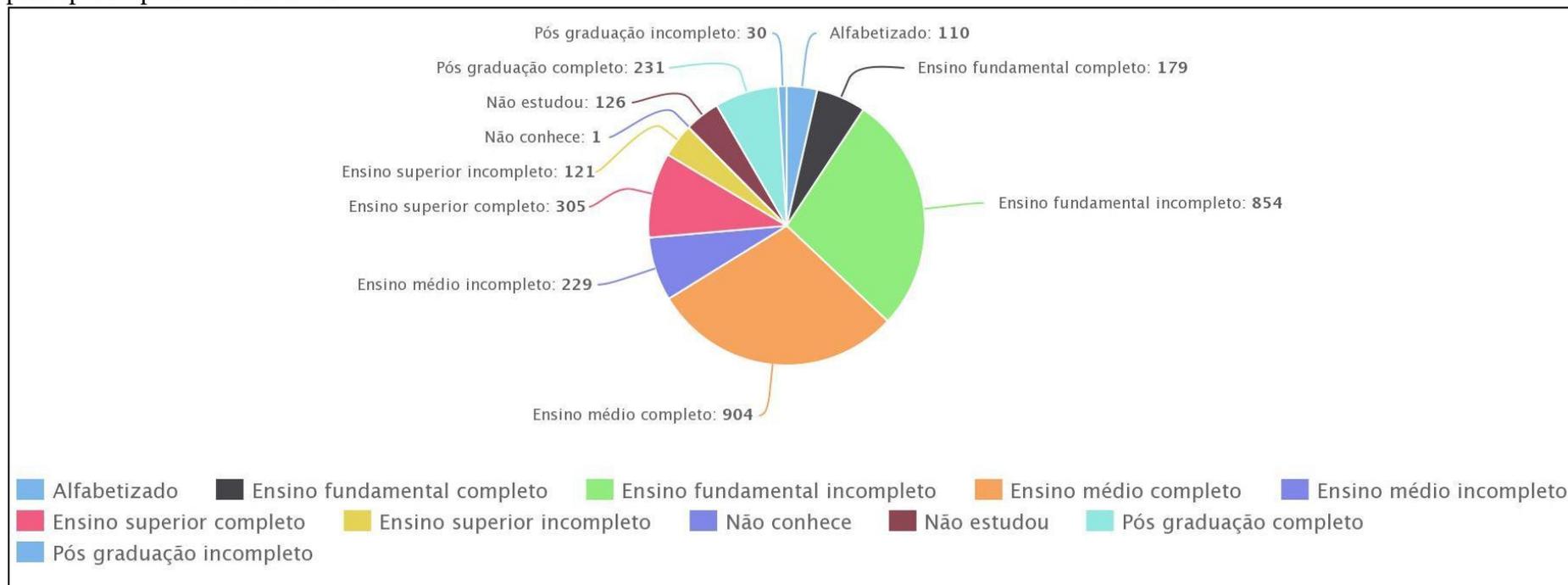
Conforme os dados da Figura 17, a quantidade de alunos dos cursos técnicos integrados do IFRN ingressantes em 2016 que declararam morar na zona rural foi de 15,34%, percentual superior ao dobro dos alunos do IFSULDEMINAS – *Campus* Cerejeira-do-mato apresentado na Figura 22 (7%).

No entanto, como esse indicador foi cedido por apenas um dos *campi* Sul Mineiros com maior oferta de cursos voltados à área agrícola, não temos como afirmar que, a despeito da origem histórica, o IFSULDEMINAS tem mais alunos provenientes da zona urbana que da rural em relação ao IFRN.

Como o Relatório de 2010 do CONSEA afirmou que a escolaridade também é um fator importante na determinação da situação de segurança alimentar, pois quanto maior o nível de escolaridade, menor a proporção de insegurança alimentar moderada ou grave

(CONSEA, 2010), é relevante o levantamento do grau de instrução referente ao principal responsável financeiro pelo discente. Assim, segue a Figura 18 relativa ao IFRN.

Figura 18 – Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 por nível de escolaridade do principal responsável financeiro.

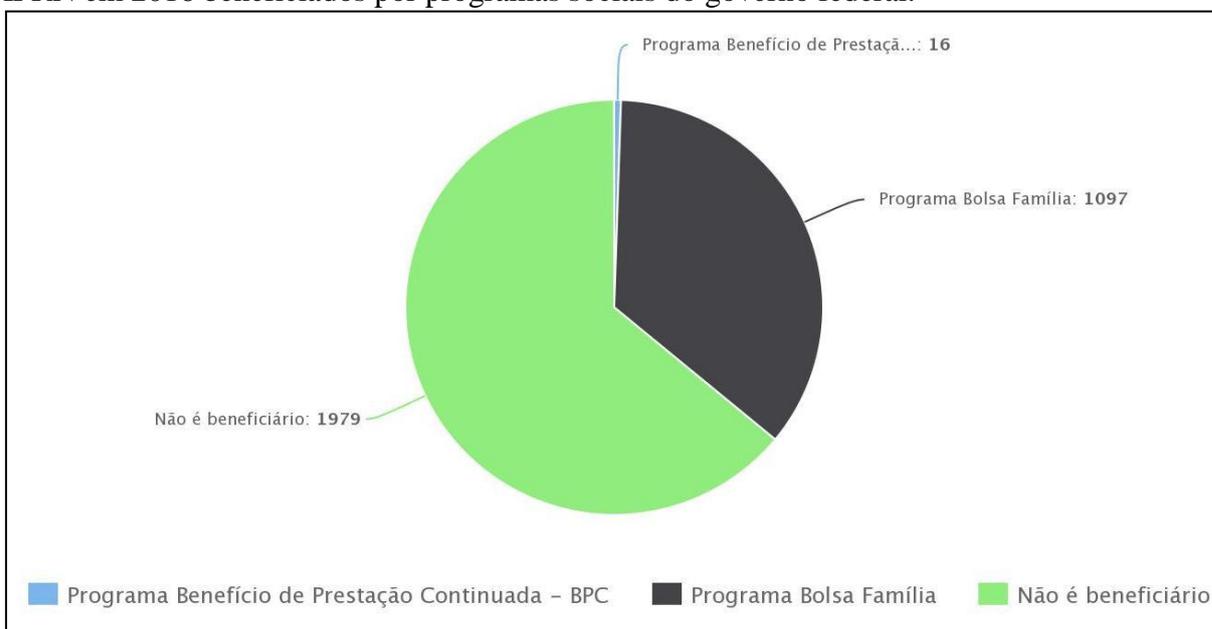


Fonte: SUAP/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017).

Podemos visualizar na Figura 18 que a quantidade de alunos dos cursos técnicos integrados do IFRN ingressantes em 2016 cujo nível de escolaridade do principal responsável financeiro é até o ensino médio completo foi de 77,73%. Os extremos de escolaridade também se destacaram. Além disso, esses achados apresentam uma similaridade com a Figura 5, que apresentou o grau de instrução do eleitorado do estado do Rio Grande do Norte, em setembro de 2016.

Vejamos o indicador referente aos beneficiários de programas sociais do governo federal.

Figura 19 – Gráfico contendo o total de alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFRN em 2016 beneficiados por programas sociais do governo federal.



Fonte: SUAP/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017).

O Programa Bolsa Família foi instituído pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, com a finalidade de unificar os procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, atendendo às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza<sup>73</sup> (BRASIL, 2004c).

<sup>73</sup> Atualmente, podem fazer parte do Programa famílias com renda por pessoa de até R\$ 85,00 mensais (9,07% SM) e famílias com renda por pessoa entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 mensais (9,07% - 18,14% SM), desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/como-funciona>>. Acesso em: 23 jul 2017.

Dentre os objetivos básicos desse Programa, que constam no Art. 4º do Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, estão o combate à fome e a promoção da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2004b).

Já o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) consta na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e consiste na garantia de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (aquele que produza efeitos pelo prazo mínimo de 2 anos), que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Para ter direito, é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que 1/4 do salário mínimo vigente (R\$ 234,25) (BRASIL, 1993).

Conforme os dados da Figura 25, a quantidade de alunos dos cursos técnicos integrados do IFRN ingressantes em 2016 cujas famílias são beneficiárias de um desses dois programas sociais do governo federal foi de 36,02%.

Relacionemos os números apresentados à fala de Banana (2017), que é assistente social do IFRN:

Quando o pai do aluno chega aqui, eles elogiam o Programa, principalmente o pai que me procura. Por quê? O pai que procura o serviço social é aquele pai cujo seu filho é cotista, ele veio de escola pública, ele tem uma situação socioeconômica mais fragilizada. Então, para esse pai o fato da escola fornecer um lanche e fornecer esse lanche de forma, como se diz, qualitativa, ter como parâmetro um lanche saudável, pra eles é um benefício muito grande porque custear esse lanche pra o filho dele todos os dias seria bastante oneroso. (BANANA, 2017, p. 1 e 2).

Assim, pelo perfil de renda que a família do aluno precisa ter para ser contemplada por um desses Programas, percebemos como o fator econômico do discente do IFRN é um grave risco para a sua segurança alimentar, fazendo com que o PNAE seja uma importante política não somente para a oferta de uma alimentação de qualidade, mas para a economia do valor que seria despendido com a compra da refeição correspondente à alimentação escolar no horário letivo, conforme exposto por Banana (2017).

#### 4.6 COMPREENSÃO SOBRE O PROGRAMA

No IFRN, Tangerina (2017) relatou:

Observando a grandiosidade do Programa, eu considero, assim, meu conhecimento com relação à legislação, até à parte específica de Nutrição, já que eu não tenho formação na área, não tive nenhuma, é, curso de capacitação, eu considero ela como, no mínimo, ruim (TANGERINA, 2017, p. 2).

Diferente de outros entrevistados, Cajarana (2017, p. 2), também da Instituição potiguar, afirmou que: “[...] a legislação é compreensível, sim, dá pra compreender. Como eu disse, assim, não dá, não tem como a gente se comparar a uma profissional da área, mas, pra o dia a dia, assim, foi suficiente pra compreender bem”.

Constatamos que, não somente a maioria dos servidores desconhece o Programa, mas também os agricultores, como relataram os entrevistados do IFSULDEMINAS, Pêssego (2016, p. 2): “[...] às vezes, o que atrapalha um pouquinho sempre é a nossa chamada, às vezes dá probleminha porque falta do conhecimento do agricultor da documentação [...]” e Atemoia (2016, p. 2): “[...] o outro dificultador da implementação é o total desconhecimento que o pessoal da área rural tem desse, do Programa [...]”.

O servidor Atemoia (2016), da Instituição Sul Mineira, que já havia trabalhado com o Programa em outra rede de ensino, enfatizou que: “[...] não adiantava só eu saber mexer se o setor de licitações não sabia como é que funcionava exatamente o processo, o setor de contratos também não sabia [...]” (ATEMOIA, 2016, p. 1). Assim, percebemos como servidores de diversos setores necessitam deter o conhecimento a respeito de diferentes processos que envolvem o PNAE para que a execução do Programa possa ser efetuada, o que, provavelmente, também vem contribuindo para o baixo percentual de execução dessa política na Rede Federal de EPCT.

A despeito da concepção de formação humana integral no IFRN, Cambuci (2017) afirmou que a visão tradicional pela qual perpassa a execução da política de alimentação escolar na Instituição potiguar:

[...] revela um pouco o que é ainda a nossa concepção de educação, apesar de termos um excelente projeto político-pedagógico, fala da concepção de educação e tudo mais, mas, no geral, ainda é uma visão muito tradicional de educação como aula, o estudante tem que tar em sala de aula, tem que construir uma sala. Então, um prédio como esse aqui, quando construíram as salas de aula nos disseram que tava pronto: “Pronto, tá pronto, pegue”. E viemos aqui e só tinham as salas de aula porque o que importa é aula. Então, não contratar o nutricionista, não ter a dimensão do que é o PNAE revela a nossa visão tradicional de educação, sala de aula, sala de aula, conteúdo e estamos perdendo um pouco espaços que poderíamos utilizar na sala de aula, poderíamos ampliar nossa concepção de educação e fazer valer o que tá no PPP porque o PPP tem uma concepção bem avançada de educação, de integração do conhecimento que a gente ainda tem um pouco de dificuldade pra fazer no dia a dia. (CAMBUCCI, 2017, p. 7 - 8).

Banana (2017), da mesma Instituição, possui uma percepção similar à do entrevistado acima:

[...] como nós estamos numa Instituição de educação, eu creio que isso aí também parte do MEC pela própria leitura que a gente faz e tudo, que uma visibilidade sempre é maior com relação ao professor, não é, até porque se você é um técnico, quando você está lá no MEC você é um técnico, a sua percepção de educação, muitas vezes, eu não estou dizendo que são todos, mas, muitas vezes, ela é voltada, assim, única e somente só para o professor em sala de aula e nós sabemos que educação não se faz só com o professor dentro da sala de aula, mas, infelizmente, essa é uma visão que perpassa, não é, muitos profissionais. (BANANA, 2017, p. 5).

Pelo exposto, percebemos como a presença de uma concepção de educação que extrapole os limites da sala de aula, a figura do profissional docente e até mesmo os muros da instituição de educação ainda é limitada. Ademais, isso corrobora o que afirmamos previamente quanto à incorporação de outros ambientes e sujeitos no processo formativo discente, como, no caso do PNAE, refeitórios, pomares, hortas e manipuladores de alimentos.

#### 4.7 CURSOS DE FORMAÇÃO

Quanto a seu conhecimento atual sobre o PNAE, comparando-se ao total despreparo inicial para trabalhar com o Programa, Pêssego (2016) o avaliou como ótimo, chegando a ser tutor por duas vezes em cursos sobre alimentação escolar ministrados pelo IFSULDEMINAS e reforçou como a formação promovida pela Instituição impactou nessa mudança de perfil:

[...] o curso foi... sem ele a gente estaria bem mais perdido, que por mais que a gente receba informações da Reitoria, vem aquela coisa, vem *email*, vem legislação, não é, é diferente dessa troca, igual a gente tem muita troca com o pessoal dos *campus* mais antigos, [...] não fica aquela forma fria de passar, é sempre essa interação, aí dá pra aprender bastante [...]. (PÊSSEGO, 2016, p. 3).

Ressaltamos a importância da oportunidade que a Instituição Sul Mineira oferece a seus servidores de atuar como tutores em cursos sobre o PNAE para outras regiões do país e até para outras redes de ensino, permitindo a aprendizagem por meio da troca de experiências com outras realidades. Além disso, outras ações estavam previstas para os servidores que participaram da formação inicial:

[...] um encaminhamento do curso foi que a gente voltasse pros *campus* e sugerisse essa, o grupo de trabalho, aí a gente fez uma reunião com a Direção de Administração, o diretor na época, aí a gente falou o que a gente aprendeu e pediu a criação do grupo de trabalho, [...] aí a gente se reuniu com o grupo e começou a disseminar essas informações dentro do grupo e o grupo foi passando pra outros também pra buscar mais ajuda nessa questão da distribuição, de fiscalização de contrato. (PÊSSEGO, 2016, p. 3).

Já na concepção do servidor Tangerina (2017), do IFRN:

Eu acredito que a maior dificuldade aqui está relacionada à capacitação, tanto dos terceirizados que organizam e fornecem no dia a dia a alimentação como nossa enquanto, digamos assim, coordenador ou gestor desse Programa. (TANGERINA, 2017, p. 1).

Quanto à importância da oferta dos cursos sobre o PNAE, o mesmo servidor afirmou:

Com certeza eu vejo uma necessidade desse treinamento das pessoas que estão, já que essas pessoas, na maior parte, não tem a formação adequada, não é o nutricionista, então, acho que a Instituição deveria, no mínimo, trazer um curso pra capacitar essas pessoas que estão à frente. (TANGERINA, 2017, p. 2).

Segundo Caju (2016), também de um *campus* potiguar, existem iniciativas pontuais de oferta de formação acerca do Programa nos *campi* em que o nutricionista está presente e nos que solicitam a presença desse profissional para ministrar cursos:

Nos *campi* que têm o profissional, é feita essa capacitação. Teve alguns *campi* quando eu estava aqui que foram implantados o PNAE que a gente ofereceu um curso básico, que foram os *campus* Ceará-Mirim, São Paulo do Potengi e Canguaretama. O problema maior é que a gente não tem a figura da merendeira e a maioria dos *campi*, a gente também não tem a figura de auxiliar de cozinha, não, geralmente são copeiros ou ASGs<sup>74</sup> que são, tipo, colocados pra essa função de preparar e servir a merenda. Então, assim, nos *campi* que não tem o profissional isso também tá um pouco falho. Entendeu, Gizelle? Assim, eu tentei fazer. Nos *campus* que pedem, a gente vai lá, faz. A gente até pensou em fazer uma vídeo, mas aí é muito complicado a adesão, porque, assim, se a gente fizer uma vídeo, pelo menos a gente vai ter que também fazer polos, mas é toda uma logística que os *campus* colocaram muitas dificuldades. Então, assim, os *campus* que solicitam, a gente vai lá, faz. [...] Os que a gente fez foi mais pros manipuladores (CAJU, 2016, p. 5 - 6).

Também do IFRN, Cambuci (2017) nos relatou:

Pois é, eu acho que era o mínimo, assim, que a gente tivesse essa preocupação com a formação dos servidores que estão envolvidos, mesmo se tivéssemos o nutricionista era importante pra equipe da COAES poder integrar mais as suas ações com o PNAE e com o nutricionista [...]. (CAMBUCI, 2017, p. 5 e 6).

Kiwi (2017), da mesma Instituição, salientou:

[...] querendo ou não, várias pessoas mexem com o Programa, atuam. Então, se tivesse uma capacitação facilitaria, melhoraria, até padronizaria algumas coisas. Eu acho que seria bem interessante tanto pra nós, nutricionistas, como pra os outros profissionais. (KIWI, 2017, p. 5).

Corroboramos as percepções de Cambuci (2017) e Kiwi (2017), pois, para além das atribuições do nutricionista, diversos outros profissionais do *campus* lidam direta ou indiretamente como o PNAE, como o setor responsável pelas licitações e/ou chamadas públicas, docentes de disciplinas relacionadas às ciências da saúde e agrárias e equipe técnico-pedagógica e de serviço social, para quem uma formação mínima sobre o Programa poderia promover um despertar a respeito de aspectos da alimentação escolar dos discentes que eles

---

<sup>74</sup> Auxiliares de Serviços Gerais.

desconhecem. Salientamos a necessidade na formação, em especial, dos manipuladores dos alimentos, pois, como exposto por Caju (2016), alguns não são contratados para o trabalho relacionado à alimentação, mas como ASGs.

Em opinião contrária, Pera (2017), do IFRN, salientou:

Não tem capacitação pra fazer não, Gizelle, na minha opinião. O que a Instituição tem que fazer é passar a cumprir a regulamentação desse Programa. É contratar profissionais, é contratar merendeiras, é contratar pessoas pra trabalhar no Programa. Se é um Programa, se tá instituído, ele tem que cumprir todos os seus ritos. Não adianta capacitar improviso, não [...]. (PERA, 2017, p. 6).

A partir desses relatos, fica evidente a urgência na formação prévia para atuação no PNAE na Instituição potiguar, tanto dos servidores quanto dos funcionários das empresas terceirizadas que manipulam os alimentos.

Como gestores do PNAE, percebemos que mesmo para as funções de auxiliares de cozinha e copeiros, as contratadas, apesar de constar a exigência no termo de referência do edital de licitação, não encaminham pessoas que tenham experiência na manipulação de alimentos ou que já tenham passado por capacitações antes de começar a trabalhar. Assim, por vezes, cabe ao responsável pela implementação do Programa ministrar as orientações básicas desse processo. Ora, se o gestor do PNAE, como vemos pelos relatos, geralmente é uma pessoa leiga na área da nutrição, como pode detectar que a contratada não atende às exigências de envio de pessoal especializado para a preparação de refeições e também acumular a responsabilidade pela capacitação que seria das empresas terceirizadas?

Pelo exposto, notamos a discrepância entre a postura adotada pelo IFSULDEMINAS e pelo IFRN quanto às orientações mínimas sobre o PNAE.

Entretanto, na avaliação de Figo (2016), da Instituição Sul Mineira, apesar de o curso sobre o PNAE que foi promovido pela Reitoria ter sido aberto a todos os servidores e não somente àqueles que estariam diretamente trabalhando com algum aspecto do Programa, a procura foi pequena:

[...] às vezes até a direção mesmo desconhece a importância disso porque nenhum dos gestores, dos diretores fizeram o curso e aí a gente vai, explica o porquê e eles entendem, acatam, sem problema algum, mas não houve esse interesse de mais servidores em participar. (FIGO, 2016, p. 5).

Finalmente, Ameixa (2016) sintetizou o que foi ministrado no curso de formação sobre o PNAE promovido pelo IFSULDEMINAS:

A primeira ação que nós fizemos, na época, foi a capacitação dos servidores porque como a gente já notou desde o início a dificuldade de conhecer a legislação, a gente viu que uma ação de capacitação aos servidores do IFSULDEMINAS seria

primordial pra até para o pessoal entender toda, tudo o que envolve o Programa, não só a ponta, a questão da alimentação, do direito à alimentação, a questão da saúde alimentar, educação alimentar, a questão da agricultura familiar, a questão da compra em si, da gestão do recurso em si, a questão do desenvolvimento, da sustentabilidade, então, a gente viu que precisava a gente capacitar os servidores pra depois ter uma mobilização maior pra implementar o Programa. (AMEIXA, 2016, p. 2).

Diante disso, percebemos como diversos outros temas permeiam o assunto mais específico do alimento em si e que, assim como expusemos ao longo do texto desta dissertação, necessitam ser abordados para que o desvelamento da alimentação escolar ocorra.

Em 2016, uma parceria entre o FNDE e a Universidade Federal de Goiás, por meio de um projeto de extensão, iniciou a oferta de cursos a distância sobre compras da agricultura familiar para o PNAE, tendo como público-alvo Técnicos das Prefeituras e das Secretarias Estaduais de Educação que atuam nas aquisições do PNAE e demais interessados em conhecer o processo de compras institucionais da agricultura familiar para o Programa. Notamos que, pelo menos de forma explícita, as escolas federais não foram elencadas. No mesmo ano, foram ofertamos 250 vagas e, devido à enorme demanda, foram ampliadas para 400. Em 2017, foram anunciadas 500 vagas para a realização de dois cursos por semestre (UNDIME, 2017). Tentamos nos cadastrar no dia seguinte à abertura das inscrições para o curso do primeiro semestre, mas as vagas já estavam esgotadas, demonstrando a grande demanda de interessados pela capacitação, apesar da pouca divulgação, pois o curso sequer foi mencionado no *site* do PNAE no FNDE.

#### 4.8 RESPONSABILIDADE TÉCNICA PELO PNAE

Como já afirmamos, o Art. 11 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, atribui a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos Municípios e nas escolas federais ao nutricionista responsável (BRASIL, 2009c).

Nesse mote, Cajarana (2017), comprovado por Caju (2016), ambos do IFRN, elencaram a ausência do responsável técnico como a maior dificuldade para a implementação do PNAE:

[...] a principal dificuldade que a gente tem no PNAE é o fato de a gente não ter um profissional de Nutrição. Acho que isso é a realidade de grandes, da maioria dos *campi*. Não ter o profissional de Nutrição já complica um pouco porque a gente já fica fazendo esse papel. [...] eu entendo como o grande problema a falta do

profissional em si, de Nutrição, pra que acompanhe a execução desses alimentos, pra ter uma segurança alimentar pros nossos alunos [...]. (CAJARANA, 2017, p. 1).

Também abordando a questão da responsabilidade técnica do Programa, Laranja (2017), da mesma Instituição, revelou:

Nós já recebemos duas visitas do Conselho de Nutrição. Eles deixaram, inclusive, dois documentos com prazo dizendo que era necessário ter uma nutricionista até pela quantidade de alunos que nós já possuímos. Nós, tanto pela questão do PNAE quanto pela questão da oferta e fiscalização do contrato da alimentação escolar já solicitamos à direção [...]. Desde que eu cheguei no *campus* que passei a assumir a função de fiscal do contrato e, assim, aqui em (*nome da cidade*), nós passamos por muitos apereios com outra empresa de alimentação e esse, assim, foi um dos motivos que nós sentamos com a direção, na época era o professor (*nome*), solicitamos a contratação de uma nutricionista. Ele entrou em contato com a Reitoria e o que ele nos repassou é que não existe o código de vaga, que a Reitoria tem também esse conhecimento de que (*nome da cidade*) precisa e outros *campi* precisam, mas o MEC que precisa liberar essas vagas. Então, assim, é unânime, onde você chegar aqui nos setores vai ser unânime a necessidade de um nutricionista no Instituto (LARANJA, 2017, p. 2).

Constatamos, pela exposição de Laranja (2017), que existe a percepção da necessidade desse profissional pela gestão do *campus*. Pelo relato, também notamos a contradição na postura do MEC que ao atrelar a responsabilidade técnica do Programa ao nutricionista e ao aumentar sua abrangência para os alunos do ensino médio, o que ensejou a oferta para os discentes da Rede Federal de EPCT, não disponibilizou o quantitativo adequado de códigos de vaga para a contratação via concurso público de nutricionistas.

Acerola (2017, p. 4), também do IFRN, fez a seguinte alegação sobre o fato de seu *campus* ter nutricionista:

Foi uma decisão da direção porque o que eu sei é que, como eu falei, antes de eu vir, o programa de alimentação era todo a cargo da assistência social e a assistente social não estava conseguindo administrar tanta coisa, ela tava sobrecarregada e aí, conversando com a direção, falou das dificuldades, da necessidade, a direção entendeu e aí bateu o pé e quis a vaga de nutricionista. Antes de eu chegar aqui, o que eu ouvia era, não, vai uma nutricionista para (*nome da cidade*) e uma pra (*nome da cidade*) porque são os únicos *campi* que têm o curso de alimentos, e aí precisa ou tem que ter um profissional nutricionista, mas essa alegação não se justifica porque eu, como nutricionista aqui, o que eu menos faço é coisa no curso de alimentos, eu não sou docente. Quando eles precisam, claro, eu dou algum suporte [...] Então, foi realmente uma exigência, uma decisão da direção do *campus*.

Pela explicação deste entrevistado, percebemos que a vaga para nutricionista em seu *campus* foi conseguida a partir de uma exigência da direção.

Entretanto, sobre a reduzida quantidade de nutricionistas no IFRN, Cambuci (2017, p. 3) pontuou:

Pois é, a gente sabe que essa questão dos códigos de vaga é uma questão que não é fornecida pelo MEC o ideal pro funcionamento dos *campi*, mas o fato de não

contratarmos um nutricionista pra participar e encaminhar um Programa que exige legalmente o nutricionista termina sendo uma decisão mesmo de gestão porque a gente faz a opção de não contratar um profissional específico pra ter no quadro um servidor que possa atuar de modo genérico.

Pitomba (2017), também do estabelecimento potiguar, foi mais além, reforçou a necessidade de nutricionista no cargo efetivo e não de um terceirizado, como está presente nos contratos de fornecimento de refeição (almoço e jantar) com empresas particulares dessa Instituição.

Pelo fato de a mesma realidade ter sido observada no IFSULDEMINAS, caberia uma investigação mais aprofundada a esse respeito, pois, de fato, o MEC disponibilizou quantos códigos de vaga para nutricionista nas duas Instituições? Caso tenham sido disponibilizados mais códigos do que a quantidade de profissionais existente, o que teria ocorrido com os demais códigos? Teria havido permuta por outros cargos? Se houve permuta, quais teriam sido os motivos? Será que foi uma decisão de gestão por atribuir uma importância maior a outros profissionais em detrimento do nutricionista? Indagações como essas só aumentam nossa certeza da importância de estudos mais aprofundados sobre os meandros do PNAE da Rede Federal de EPCT.

Dada a falta de nutricionistas, Cambuci (2017, p. 1) reportou que “[...] a solução que se encontrou naquele momento foi recorrer a um estagiário. [...] Após a implementação foi contratado um estagiário para tentar melhorar o funcionamento do Programa”. Continuando seu relato, completou: “[...] ele (*o estagiário de Nutrição*) é muito próximo dos estudantes, então ele tá sempre orientando, conversando. Os estudantes, é um ponto bom, recorrem a ele, perguntam sobre alimentação [...]” (CAMBUCCI, 2017, p. 2).

Percebemos como, pela falta do profissional concursado, a Instituição recorreu a um estudante na tentativa de contribuir com o Programa no *campus* do IFRN. Também notamos que, com a existência de um profissional ligado à Nutrição, existe a busca por informações pertinentes à área de alimentos.

No entanto, o Art. 12 da Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, imputa a coordenação das ações de alimentação escolar, sob a responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das escolas federais, a um nutricionista habilitado, ou seja, um estudante não pode arcar com essa competência (BRASIL, 2013a).

Quanto à legislação do Programa, Cambuci (2017) assinalou:

[...] eu já recorri algumas vezes ao normativo do PNAE, a pontos específicos, não fiz aquela leitura minuciosa, cuidadosa. [...] eu tive um pouco de dificuldade na compreensão e fui auxiliado por (*nome do estagiário de Nutrição*). Na verdade, é o nutricionista, o estagiário de Nutrição, vez ou outra, quando a gente precisa de uma

informação mais específica da legislação do PNAE, a gente termina recorrendo, daí a importância do nutricionista, termina recorrendo ao profissional [...] (CAMBUCCI, 2017, p. 4).

Constatamos como, para profissionais que não sejam da área de alimentos ou mesmo que não tenham conhecimento sobre os trâmites licitatórios, a legislação apresenta certo grau de dificuldade de entendimento dadas algumas especificidades que apenas profissionais com conhecimentos mais específicos conseguem elucidar.

A respeito de uma parceria firmada com a rede municipal, Laranja (2017) explicou:

Nós não temos nutricionista, mas tivemos, eu acredito que foi no ano de 2015, uma parceria com a prefeitura onde, nessa parceria, a prefeitura de (*nome da cidade*) disponibilizava uma nutricionista pelo menos 2 vezes por semana e aí nessas duas vezes que ela vinha pra cá, nesses dois dias, ela trazia mais duas estagiárias de Nutrição da (*nome da faculdade*), mas como ela não teve mais condições de vir pra cá, a prefeitura tava requisitando os serviços dela, ela não pôde mais vir e a gente também não teve como ficar com as estagiárias sem a profissional de Nutrição (LARANJA, 2017, p. 1 e 2).

Identificamos na fala de Laranja (2017) que mesmo a gestão de um *campus* no qual o responsável técnico pelo PNAE não está presente reconhece a importância do profissional ao ponto de viabilizar uma cooperação com outras entidades. Entretanto, o §3º da Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, enfatiza que o nutricionista que atua no Programa deverá ser obrigatoriamente vinculado à EEx. (BRASIL, 2013a).

Sobre a contribuição que esse profissional fornecia ao Programa em seu *campus*, Laranja (2017, p. 2) complementou:

Nossa, ela contribuía bastante. Primeiro, ela passava uma segurança bem maior pra os profissionais que aqui estão porque, tendo em vista a falta de um nutricionista, os profissionais que ficam aqui são requisitados constantemente a fazer coisas que não têm competência, a assumir atribuições para as quais nunca tiveram instrução. Então, com a figura da nutricionista aqui, ela já se engajava, montava o cardápio a partir da dieta mínima diária, a partir do que é preconizado pela legislação, ela fazia ações com os alunos. Então, assim, e a gente sentia, assim, uma contribuição dela. Quando ela saiu, ela fez muita falta.

Sobre a possibilidade de melhoria na execução do Programa mediante a existência de um nutricionista em seu *campus* do IFRN, Maçã (2017, p. 3) revelou:

melhoraria, sim, até porque ele tem mais propriedade do que ele tá trabalhando. Assim, como eu sou de uma área diferente, eu não tenho, assim, não trato, não tenho tanta precisão do que se está sendo feito. Eu sei a respeito das orientações que ela (*nutricionista de outro campus que o auxilia*) me passa dos cuidados que eu tenho que ter, também o suporte da nutricionista da Reitoria. Então, assim, o que eu trabalho é com base no que eu leio e no que elas me aconselham, mas, assim, com certeza um profissional da área, ele trabalharia de forma melhor e mais adequada, digamos assim.

A partir das entrevistas, notamos que, apesar das limitações do Programa na rede municipal, a existência do profissional de Nutrição nas prefeituras geralmente é garantida, como reportou Peixinho (2013), apresentando dados de 2011, no qual 82% das escolas das redes estaduais e municipais brasileiras possuíam responsáveis técnicos pelo PNAE. Tanto que, na contramão do senso comum, que seria o suporte das Instituições da Rede Federal de EPCT às prefeituras das cidades nas quais estão instaladas, constatamos como, para o PNAE, o número reduzido de responsáveis técnicos na Rede tem acarretado parcerias com os municípios ou a contratação de estagiários de Nutrição para esse auxílio.

Cambuci (2017, p. 6 - 7) declarou sua percepção da necessidade do responsável técnico no Programa:

[...] o que mais me chamou atenção no Programa com a experiência na COAES foi justamente a necessidade do nutricionista porque a gente observa que tem o estagiário aqui, observa o trabalho que ele desempenha e como ele é importante pro Programa e não consegue imaginar como é que esse Programa funciona sem ter um profissional, sem ter um técnico da área que possa dar suporte e, às vezes, até entra numa questão de pensar na nossa responsabilidade enquanto Instituição porque estamos servindo alimentos aos estudantes e, sem o profissional, podemos cair numa oferta de alimentos descuidada. Por mais que seja feita com boa vontade de quem tá ali administrando e tentando fazer o melhor, mas não é o ideal e pode ocasionar problemas com essa oferta aí do lanche. Então, eu acho que o que mais chamou atenção foi isso, eu não tinha, fora da COAES, eu não tinha a dimensão da importância do nutricionista na COAES. [...] E depois, hoje, a gente tem a pauta do setor e o primeiro item dessa pauta é justamente a contratação do nutricionista. [...] se tivéssemos um profissional dessa área, é, o Programa ganharia uma outra dimensão, sairia... Que hoje a preocupação é o dia a dia, é servir, e a gente tenta viabilizar isso da melhor forma, mas se tivesse alguém da área, a gente ia sair desse imediatismo e ia conseguir pensar numa ação mais a longo prazo, numa ação mais formativa, seria ótimo, e não apenas seria ótimo, não é só um sonho, um desejo, é questão de lei, mesmo, tem que ter, tem que ter esse profissional pra que exista o Programa, Hoje, nós temos o Programa e não temos o profissional, estamos com uma posição não tão adequada.

De fato, a responsabilidade das instituições de ensino para com possíveis danos à saúde dos alunos quanto às doenças transmitidas por alimentos também é negligenciada pela falta do profissional que pode vir a detectar e minimizar esses fatores de risco.

Caju (2016, p. 3) expôs quem conduz o Programa nos *campi* do IFRN onde não há responsável técnico:

Nos *campi* que não têm, a parte de acompanhamento, aí geralmente fica com o Coordenador de Atividades Estudantis, que aí vai depender de cada *campus* muda um pouco a formação, tem assistente social, tem assistente administrativo, tem nutricionista, coincide de ser nutricionista, tem até técnico de enfermagem nos *campi*, então varia dependendo da formação desse profissional.

Nessa perspectiva, Damasco (2017, p. 3) relatou sua experiência enquanto assistente social em um *campus* potiguar sem nutricionista no qual coordena a alimentação escolar:

[...] Nos *campi* onde a assistente social ou é coordenadora ou é substituta eventual deve acontecer como acontece aqui comigo, essa situação de por ser uma atividade muito complexa, demanda muito trabalho mesmo, então acaba impactando nas nossas atividades diárias do serviço social.

Notamos pelo exposto como a falta do responsável pelo PNAE repercute nas atividades dos demais servidores que necessitam acumular suas atribuições à condução do Programa.

Prosseguindo, Damasco (2017, p. 5) também falou:

[...] a gente precisa reforçar essa questão de ter um profissional realmente da área, inclusive pra que a gente possa avançar na qualidade desse cardápio. A gestão aqui do *campus* ela ainda alimenta esse desejo de implementar aquele cardápio, sabe, aquele cardápio com alimentação cozida preparada aqui no *campus*, e muitos alunos também já colocaram, assim, a vontade de ter esse cardápio, essas preparações mais... Entendeu? Do que um lanche mais simples, aquela merenda mais reforçada, como se diz.

Resumindo a condução do PNAE no *campus* Sul Mineiro no qual atua, Ameixa (2016) descreveu a interação existente entre a CECAF, a fazenda escola, a atuação dos nutricionistas e de outros profissionais:

No momento da escolha dos produtos a gente discute junto com os nutricionistas. Por exemplo, a gente discute se na região há a oferta daqueles produtos, se é interessante colocar produtos orgânicos que já estão disponíveis, se na época há sazonalidade de produção, de repente um produto não é época de pedir. Então, isso a gente acaba discutindo na comissão em conjunto, mas eles vêm com a proposta de produtos na comissão e a gente discute o que é que é melhor, ficar, tirar, ajustar, sempre a gente faz em conjunto lá, mas a palavra final do que vai ficar é deles, a gente faz uma conversa pra até pra melhorar, assim, o que é que eles estão colocando porque eles não sabem da produção local, então tem o pessoal da extensão que já conhece mais a agricultura familiar local, eles não sabem o que tá produzindo na fazenda, nos laboratórios didáticos da fazenda, então a pessoa responsável lá senta e já fala, não, agora nós temos a beterraba, nós temos a cenoura, nós temos a abobrinha, então isso não precisa colocar na chamada, e vai ajustando. (AMEIXA, 2016, p. 4).

Dessa forma, percebemos como a inter-relação existente entre os diversos atores do *campus* fomenta a implementação do Programa por meio da soma de conhecimentos.

Por fim, gostaríamos de atentar para a formação acadêmica nos cursos de Nutrição quanto ao conteúdo que aborda o PNAE e a necessidade de existir uma abrangência para além do aspecto nutricional em si da oferta do alimento, mas ampliar o enfoque para as ações de EAN, aspectos da legislação, políticas públicas, educação nacional, agricultura familiar, DHAA e SAN.

#### 4.9 ESTRUTURA FÍSICA E DE PESSOAL PARA EXECUÇÃO DO PNAE

Como os recursos financeiros transferidos pelo FNDE deverão ser utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios, conforme a Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a), cabe à EEx. arcar com os demais custos para a execução do PNAE, inclusive de estrutura física e de pessoal.

Dessa forma, esta foi a avaliação de Maçã (2017) quanto ao aspecto estrutural em um *campus* recém-implantado do IFRN:

[...] em termos de estrutura, o planejamento do refeitório, ele já ficou bem dimensionado, cada setorzinho pra sua real demanda. Por exemplo, corte de carne, tem lá no projeto do refeitório, armazenamento de frutas e verduras, também tem no projeto do refeitório. Então ele, assim, foi todo planejado em cima do funcionamento pra um refeitório (MAÇÃ, 2017, p. 1).

Na observação participante realizada, percebemos que já constou no planejamento de alguns *campi* da Fase III de expansão da Instituição potiguar o espaço para o refeitório melhor estruturado para a oferta da alimentação escolar por meio do PNAE, o que demonstrou que o Programa, pelo menos quanto ao quesito infraestrutura, já tem instigado melhorias adaptativas na Instituição potiguar.

Além disso, Laranja (2017), do IFRN, alertou para a baixa quantidade de manipuladores de alimentos que trabalham com o Programa em seu *campus*:

[...] nós temos uma certa dificuldade, também, no que diz respeito à quantidade de profissionais. Atualmente, nós contamos somente com duas e quando, geralmente, nós pensamos em fazer um cardápio mais elaborado, tendo em vista que muitas vezes os alunos passam o dia aqui no IFRN e sempre solicitam algo mais elaborado, que tenha uma sustância maior, que é o que geralmente eles nos dizem, a gente tem uma certa dificuldade pelo tempo. Então, nós temos duas servidoras (*referindo-se a funcionárias*), uma fica pela manhã, as duas ficam à tarde e uma fica sozinha à noite, então pela manhã e à noite a gente tem essa certa dificuldade pra elaborar alimento que sejam mais elaborados, que sejam mais fortes (LARANJA, 2017, p. 3).

Percebemos como os esforços para a aquisição dos alimentos também dependem da logística da execução final da preparação. Ademais, notamos que, para além das questões estruturais, orçamentárias e de responsabilidade técnica, a quantidade reduzida de manipuladores de alimentos impacta diretamente na execução do Programa. Reportando-nos à nossa experiência enquanto gestora do PNAE no IFRN, enfrentamos o desafio de garantir a quantidade de auxiliares de cozinha que condigam com as necessidades do Programa, pois, geralmente, a disponibilização de funcionários para as atividades de limpeza e conservação

dos *campi* tem sido vista como prioritária em relação àqueles envolvidos na execução do PNAE.

Dentre as ações de intervenção elencadas no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal constam: “Investir em infraestrutura para atendimento do programa de merenda escolar” (BRASIL, 2014c, p. 49) e “Realizar o planejamento da contratação de profissionais especializados para o desenvolvimento dos programas de merenda escolar” (BRASIL, 2014c, p. 50). Como notamos pela empiria, as duas Instituições necessitam realizar adequações quanto a essas ações, no IFSULDEMINAS existe uma maior necessidade quanto à questão estrutural e em ambas, com maior demanda para o IFRN, são urgentes as contratações de profissionais para trabalhar no Programa, em especial do responsável técnico nos diversos *campi*.

#### 4.10 BENEFICIÁRIOS DO PNAE

Sobre a falta de clareza na Instituição Sul Mineira de quem seriam os beneficiários do PNAE, Pêssego (2016, p. 1) relembrou: “[...] em 2014, mesmo, nem tinha esse entendimento que os alunos do subsequente seriam atendidos pelo PNAE, a gente, assim, demorou, a gente achou que era só pro integrado, aí é que foi vindo as informações da Extensão lá da Reitoria [...]”. Figo (2016) ratificou que essa dúvida foi dirimida após a realização do curso promovido pela Reitoria do IFSULDEMINAS:

[...] foi até depois que nós fizemos o curso, mesmo, que nós nos atentamos pra isso porque até então a gente não sabia se ensino técnico subsequente era considerado educação básica ou não era e depois do curso nós conseguimos esclarecer isso, que eles teriam direito à alimentação escolar enquanto alunos da educação básica e aí, hoje, todos os alunos da educação básica fazem refeições aqui dentro. (FIGO, 2016, p. 3).

Os beneficiários também não estavam claros para os servidores do IFRN, dado o entendimento equivocado da exclusividade do Programa apenas aos alunos dos cursos técnicos integrados.

A realidade apresentada pode estar fazendo com que o direito à alimentação esteja sendo negado diariamente a um número considerável de alunos dos cursos técnicos subsequentes e concomitantes em toda a Rede Federal de EPCT, demonstrando a necessidade de orientações mais específicas por parte do MEC para que as Instituições componentes

executem o PNAE, dadas as particularidades de seus diferentes cursos em relação às escolas municipais e estaduais. Assim, é necessário o esclarecimento de que esses cursos também são formas de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2008a), compondo o ensino médio e, por conseguinte, estão inseridos na educação básica, modalidade contemplada na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dentre os beneficiários do PNAE (BRASIL, 2009c).

O relato de Goiaba (2017), confirmado por Acerola (2017), atenta para um fato comum no IFRN:

[...] e a gente além de ter muitos alunos que atendem o perfil de vulnerabilidade, a gente tem muitos alunos de outras cidades que saem de casa muito cedo e muitas vezes não se alimentam, não tanto por poder aquisitivo, também, mas a questão de tempo, mesmo, precisa sair de casa muito cedo, sai sem lanche. (GOIABA, 2017, p. 1).

Um aspecto particular aos alunos da Rede Federal de EPCT em relação às demais escolas públicas que ofertam o ensino médio é que muito deles moram em outras cidades e, como detectou o estudo de Azevedo (2012), levam muito tempo para chegar ao *campus*. Para além disso, os alunos dos cursos técnicos integrados são, em sua grande maioria, adolescentes que, comumente, não realizam o desjejum, conforme relatado por Jorge et al. (2011). Dessa forma, frequentemente, os alunos do turno matutino chegam aos *campi* sem ter se alimentado, reforçando a necessidade do lanche como forma de minimizar a ausência do café da manhã. Assim, para além da questão socioeconômica, existe a necessidade nutricional fisiológica de as instituições ofertarem uma alimentação para esses discentes, de modo que, na sua ausência, pode haver um impacto negativo no aprendizado, como apontado por Sigman et al. (2014).

#### 4.11 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, dispõe que as EEx. são responsáveis pelas ações de EAN inclusas no processo de ensino e aprendizagem a todos os alunos matriculados, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da SAN. Essas ações deverão ser coordenadas por nutricionista habilitado e realizadas em conjunto com a direção e com a coordenação pedagógica da escola (BRASIL, 2013a).

Assim, abordando o aspecto nutricional, Banana (2017), do IFRN, afirmou:

Bem, no início, não é, foi todo um processo de adaptação principalmente pelo fato de que o lanche da merenda escolar ele é um lanche nutritivo e saudável, então eu acredito que o maior impacto na vida dos alunos foi uma adaptação de mudança de cardápio, não é, eles deixaram de consumir, não é, frituras, salgados, refrigerantes e passaram a consumir um lanche saudável. Agora, claro que esse início ele teve o que? Teve uma resistência até chegarmos ao que nós estamos hoje, em 2017, onde o nosso alunado ele está bem adaptado, sim, ao nosso lanche, mas no início realmente foi difícil nesse quesito do cardápio. (BANANA, 2017, p. 1).

Essa mudança de hábitos alimentares para uma dieta mais saudável se constitui em um dos fatores primordiais do elemento educativo do Programa, com a inserção de alimentos que, por vezes, não são consumidos pelo público alvo e a substituição por aqueles que possuem uma composição mais rica nutricionalmente.

Sobre as ações desenvolvidas em um *campus* potiguar com responsável técnico, Kiwi (2017, p. 1 - 2) afirmou:

A gente conseguiu fazer ano passado uma ação com a disciplina de Biologia. Eu fiz uma parceria com a professora, a gente conseguiu sair em algumas turmas porque ela tava dando essa parte de macro e micronutrientes, então, aí, a gente viu o consumo alimentar dos alunos, eu fiz umas palestras falando sobre os grupos alimentares. Foi bem bacana essa experiência. Também participei de dois projetos de extensão que, aí, uma professora me convidou e, aí, era sobre alimentação escolar, o outro era sobre boas práticas e, aí, deu pra participar um pouquinho também, mas não tanto como eu gostaria, na verdade. A gente até, o grupo de Nutrição, o GT de Nutrição tá tentando fazer uma programação pra esse próximo ano de atividades conjuntas pra fazer em todos os *campi*, de desperdício, pra tentar melhorar esse aspecto, aumentar as ações de educação nutricional.

No IFRN, Caju (2016, p. 2), enquanto nutricionista da Instituição, expôs:

[...] como a gente não tem um nutricionista em cada *campus*, então a gente fica meio de mãos atadas pra fazer esse trabalho. No *campus* que tem o profissional, não, as meninas já tão desenvolvendo, Currais, Pau dos Ferros, eu também. Por exemplo, a gente desenvolvia trabalhos com o professor de Biologia, com o professor de Língua Portuguesa, então a gente ia dar alguma aula, e nesses dois *campi* ainda tem uma particularidade que são cursos relacionados a alimentos, que é o Tecnólogo em Alimentos. [...] Eu cheguei a dar aula de rotulagem, a parte de educação, mesmo, como eles lerem o rótulo. Então, assim, a gente consegue desenvolver alguns trabalhos nesse sentido. Quando eu tava lá a gente fazia até um pouco junto com a pedagogia, pegava algum horário do professor, tentava encaixar e tudo. Agora, trabalhos a nível sistêmico, a gente tá tentando até junto agora com o GT de Nutrição e o GT Saúde, mas, assim, é muito complicado, Gizelle, a gente fazer esse trabalho por causa do profissional. E quem assumiria no *campus* esse trabalho? Então, fica um pouco comprometido nesse sentido.

Desse modo, notamos que o conteúdo trabalhado nos currículos dos cursos versa sobre os alimentos e não sobre o Programa de uma forma geral.

Graviola (2017, p. 1), em cujo *campus* da Instituição potiguar não existe responsável técnico, explicou: “A gente tem na Semana Interna de Prevenção de Acidente de Trabalho, a SIPAT, que ocorre todo ano, a gente tem uma série de palestras e atividades no qual a gente sempre encaixa uma de segurança alimentar [...]”.

Sapoti (2016) elencou a grande dificuldade na execução das ações de EAN pelos coordenadores do setor responsável pelo Programa no IFRN:

[...] eu mesmo na condição de coordenador e acho que os coordenadores que passaram anteriormente não têm, vamos dizer, afinidade com a temática, a gente procura articular o trabalho e buscar daqueles que têm mais afinidade a esse, o desenvolvimento dessa atividade. Hoje, a gente tá numa situação que, embora eu ache superimportante essa atividade, mas a gente não vem realizando de fato, recentemente, não. (SAPOTI, 2016, p. 2).

Em continuidade, relatou se ocorre a articulação dessas ações ao currículo das disciplinas que abordam o tema da alimentação:

De maneira clara, não. Essa interface, assim, não. Quero dizer o seguinte, não havia esse trabalho articulado, que eu saiba. Porém o professor (*nome do professor*), eu me lembro dele me falar um pouco de algumas atividades dele, alguns temas da disciplina de Biologia, em que ele tratava do valor nutricional dos alimentos, da importância de uma boa alimentação. Eu lembro do professor (*nome do professor*) me relatando isso, por exemplo, e da própria professora (*nome da professora*), também, de Espanhol, ela ao tratar da cultura na América Latina, por exemplo, de ela fazer pequenos seminários com os seus alunos pra tratar justamente da alimentação e discutir os valores daqueles alimentos não só em termos culturais e, claro, pra aprimorar o vocabulário, mas também falando em termos nutricionais, mas não são trabalhos que estejam articulados, não tem essa articulação, não. (SAPOTI, 2016, p. 2).

Referente à dificuldade no desenvolvimento de ações de EAN no *campus* do IFSULDEMINAS no qual trabalha, Atemoia (2016) enfatizou:

Eu creio que como nós não temos o profissional de Nutrição, por exemplo, fica mais difícil porque a comissão mesmo não consegue fazer esse processo sozinha, ela precisaria de alguém dentro da área de Nutrição pra poder fazer isso. Então, hoje, não é desenvolvido. (ATEMOIA, 2016, p. 2).

A mesma dificuldade tem Ciriguela (2016, p. 2), de um dos *campi* do IFRN: “Creio eu que a questão é a falta mesmo do nutricionista porque a demanda do setor fica bem elevada e dificulta um pouco”.

Em relação à articulação das ações de EAN com a direção e a coordenação pedagógica, Romã (2016), da Instituição Sul Mineira, relatou:

[...] eu acho que essa parte acho que deixa um pouco a desejar, certo, a gente tem vários cartazes lá no refeitório colocando certas situações, é, desperdício, é, agricultura familiar e tudo, mas eu acho que precisa haver dentro da escola, por parte dos professores, dentro da sala de aula, partir para uma conscientização maior a respeito do que venha a ser isso. [...] Nós temos os cursos lá de alimentos, tem de agropecuária, tudo, mas o que é que acontece, ficam voltados mesmo para os conteúdos da matéria, eu acho que se a gente se envolvesse mais, mostrasse um pouco mais essa parte da agricultura familiar e tudo mais eu acho que ficaria mais interessante, mas já existe até uma proposta aqui dentro da escola de se colocar alguma coisa no currículo, sabe, da escola, alguma coisa voltada, assim, pra alimentação pra poder ter uma educação mais, como é que chama, mais abrangente a respeito disso. (ROMÃ, 2016, p. 2).

Sobre o mesmo assunto, Acerola (2017), da Instituição norte-rio-grandense, afirmou:

Se eu buscar tem, eles se interessam também. O que eu já participei, assim, alguma coisa em sala de aula, por exemplo, eu já fui, mas é mais quando um professor convida, aí eu vou. Já dei aula sobre qualidade de vida, sobre suplementação. [...] O pessoal da pedagogia, uma vez a gente fez também, eu não diria um evento, uma reuniãozinha, assim, aí falamos sobre, na época do ENEM, falamos sobre alimentos antes da prova, aí a psicóloga também entra, faz a parte dela [...]. (ACEROLA, 2017, p. 3).

Ainda quanto à interação com outros setores, Kiwi (2017, p. 2), também do IFRN, relatou: “É mais pontual do próprio setor. A gente procura a pedagogia quando pensa em fazer alguma ação pra pedir a parceria, pra ver essa questão de encaixar em horários, mas a gente não tem realmente essa parceria estabelecida, não”.

A realidade presente em todos os *campi* das duas Instituições pesquisadas é exposta por Caqui (2016), da Instituição Sul Mineira:

[...] eu fico um pouco angustiada porque eu ainda não consegui sensibilizar a área da pedagogia aqui no *campus*, no intuito de sensibilizar. Eu já fui em reunião com eles, já conversei, expliquei o que é que era o Programa e tudo e que a gente deveria colocar, inserir dentro do currículo, deveria ser conversado, é, mas eu não senti o apoio, eu não tive esse apoio, é, dentro dos pedagogos e o pessoal da área de ensino, com exceção desses professores que eu citei aqui que eles têm o interesse particular na questão da alimentação saudável e dos ligados à área de extensão. Então, esses gostam? Gostam. Então, eles trabalham em prol de uma alimentação saudável, mas eu não consegui, por exemplo, sensibilizar um professor lá da Física, da Química a estar inserindo na aula dele, ele puxar pro tema da alimentação escolar, sabe? Eu não consegui como um todo, todo mundo, não. (CAQUI, 2016, p. 8).

Percebemos como em alguns *campi* no qual não existe nutricionista as ações de EAN chegam a ser efetuadas, porém de maneira esporádica, assim, o aspecto educativo do PNAE, primordial para ser desenvolvimento em um espaço formativo, não consegue vir a ser executado, estando a implementação quase que restrita à oferta de alimentos. Já naqueles que possuem o profissional de Nutrição, ações são feitas com maior regularidade, mas o seu desenvolvimento em conjunto com a direção e com a coordenação pedagógica tem uma articulação fraca, bem como a associação ao conteúdo curricular dos cursos, apesar da gama de ofertas relacionadas à área de alimentos presentes nas duas Instituições pesquisadas.

Pitomba (2017), da Instituição potiguar, expõe como são sistematizados os momentos de realização das ações de EAN bem como uma certa dificuldade em articular essas e outras atividades de cunho educativo:

Normalmente, quando a gente faz esse tipo de trabalho a gente pega e faz um horário reduzido, um horário especial nesse dia, reduz a hora-aula de algumas disciplinas e aproveita aquele horário e insere esse tipo de atividade. [...] Na verdade, a gente sente até um pouquinho de dificuldade, sabe, assim, não só a questão só do Programa de Alimentação Escolar, toda e qualquer atividade da

Coordenação de Atividades Estudantis aqui no *campus*, a gente ainda sente um certo bloqueio. [...] A gente consegue, mas é difícil, ainda tem um certo bloqueio, eles não cedem com tanta facilidade, assim, pra gente fazer algum tipo de atividade. (PITOMBA, 2017, p. 2).

Essa atitude de resistência corrobora a percepção ainda muito atual de que a educação precisa se dar dentro de sala de aula, via conteúdo pré-estabelecido com finalidades avaliativas e promovido exclusivamente pelo docente, contradizendo o que apregoam os projetos políticos pedagógicos de muitas instituições educativas, inclusive das por nós pesquisadas, que primam pela formação integral do discente cujas ações podem e devem se dar em diferentes espaços e ser promovidas por diferentes atores dentro e fora do ambiente escolar.

Por fim, Cereja (2016, p. 7), do IFSULDEMINAS, enfatizou: “[...] não é porque não é um *campus* agrícola, que ele é tecnológico, que ele não pode ter o espaço de horta [...]”.

De fato, o cultivo de hortas escolares como espaço pedagógico não demanda uma grande estrutura nem muito tempo de plantio e de manutenção. Ademais, citamos diversos trabalhos, como o de Melo (2006), de Badue (2007), de Triches (2010) e de Viana (2007), que reforçam a importância de projetos dessa natureza para a formação discente.

#### 4.12 PROJETOS DE EXTENSÃO RELACIONADOS AO PNAE

Rocha et al. (2016) revelaram que no ano de 2012 o IFSULDEMINAS iniciou suas primeiras ações de caráter extensionista voltadas à compra de alimentos da agricultura familiar, o que culminou, em 2013, nas primeiras chamadas públicas. Assim, a Instituição elaborou os primeiros processos de compra dessa modalidade na Rede Federal de EPCT a partir de ações coordenadas entre diversos setores, dentre eles, o de extensão. Além da aquisição de alimentos provenientes da agricultura familiar, ainda segundo esses autores, outras ações têm sido desenvolvidas na Instituição, tais como projetos de apoio à certificação para produtos orgânicos, projeto de apoio à legalização de agroindústria da agricultura familiar, criação de um sistema de referência de preços e capacitação de servidores das redes federal, estadual e municipal de ensino sobre gestão do PNAE.

À época de nossa observação participante, os projetos de extensão envolvendo o PNAE no IFSULDEMINAS eram:

1. Incentivo ao consumo de alimentos integrais e vegetarianos no IFSULDEMINAS – *Campus Machado*.
2. Viabilização da Oferta de Alimentos Saudáveis – Integrais e Vegetarianos nas Cantinas do IFSULDEMINAS – *Campus Machado*.
3. ALIMENTARTE: Comer Saudável – *Campus Carmo de Minas*.
4. Mapeamento e assessoramento da agricultura familiar agroecológica na microrregião de Passos: rumo a uma participação efetiva no PNAE.
5. Incentivo à alimentação saudável em crianças da rede municipal da cidade de Inconfidentes através de atividades lúdicas e interativas.
6. Inclusão de Cogumelos *Shimeji* Produzidos no Município de Ouro Fino-MG na Alimentação Escolar.

Como observamos, o projeto do *Campus Passos* era voltado para a aproximação com os agricultores familiares e os dos *campi Machado, Carmo de Minas e Inconfidentes* estavam relacionados às ações de EAN, inclusive envolvendo cantinas particulares e escolas de outra rede de ensino. Acreditamos que esses projetos vão ao encontro do que preconiza a legislação do Programa e fomentam a participação da comunidade no PNAE.

Na Fotografia 6 a seguir, visualizamos um instrumento de divulgação de um desses projetos de extensão.

Fotografia 6 – Ação do projeto de extensão: Incentivo ao consumo de alimentos integrais e vegetarianos no IFSULDEMINAS – *Campus Machado*.



Fonte: A autora (2016).

Na Fotografia 6, vemos um dos informativos colocados nas mesas do refeitório explicando os benefícios da dieta vegetariana e incentivando a experimentação da opção de proteína vegetal inserida no cardápio do almoço e do jantar. O projeto também contempla a oferta de arroz integral nessas refeições. Essa ação pode ser considerada uma importante atividade de EAN pela disseminação de informações sobre o vegetarianismo e pelo trabalho educativo de incentivo ao consumo de alimentos integrais, além da oferta de preparações para degustação e que também contemplam os adeptos da dieta vegetariana.

Outro projeto de extensão executado pelo IFSULDEMINAS e apoiando o PNAE na região Sul Mineira, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e em parceria com a EMATER-MG e a Prefeitura de Conceição dos Ouros, é intitulado Desenvolvimento de Produtos de Mandioca e Polvilho para Inserção na Alimentação Escolar, na Perspectiva da Segurança Alimentar e Empoderamento das Mulheres Rurais de Conceição dos Ouros (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2015). O projeto objetiva o desenvolvimento de produtos alimentícios viáveis econômico e nutricionalmente para a comercialização na alimentação escolar (ROCHA et al., 2016). Para a execução do projeto, o CNPq liberou cerca de R\$ 90 mil. Uma parte do valor no intuito de organizar uma agroindústria e comprar equipamentos e outro montante para o pagamento de três alunos bolsistas do *Campus Inconfidentes*, sendo um estudante do Curso de Engenharia de Alimentos e dois do Curso Técnico em Alimentos para auxiliar as mulheres nos cursos de qualificação, bem como realizar análises das receitas culinárias (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2015). Ao final da execução do projeto, Rocha et al. (2016) afirmam que se espera a geração de renda no campo, a melhoria da qualidade dos alimentos oferecidos nas escolas, além do resgate de hábitos e da cultura alimentar da região, bem como a melhoria da autoestima e o empoderamento das mulheres rurais do município de Conceição dos Ouros.

Constatamos como esse projeto em particular angaria um volume considerável de financiamento extrainstitucional e possui uma importante função social para com a região relacionada a um dos objetivos dos Institutos Federais de

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008b).

Em meio à observação participante, também estivemos presentes na Assembleia Geral Ordinária da OSM, realizada no dia 22 de novembro de 2016, no IFSULDEMINAS - *Campus* Inconfidentes, que elegeu a nova Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal que coordenarão os trabalhos em 2017 e 2018 (OSM, 2016). Na ocasião, em conversa com um servidor da Instituição, foi-nos relatado que os agricultores que produzem orgânicos são mais esclarecidos do ponto de vista político e educacional em relação aos demais agricultores, tendo em vista que alguns fazem cursos de graduação e até mesmo de mestrado. Há também aqueles que eram estudantes de cursos das ciências agrárias e foram trabalhar com a produção orgânica. Assim, percebemos que o fomento à compra de produtos orgânicos para o PNAE pode contribuir também com o processo de empoderamento dos agricultores.

Fruto do projeto de extensão intitulado Mapeamento e assessoramento da agricultura familiar agroecológica na microrregião de Passos: rumo a uma participação efetiva no PNAE, participamos de outro evento no dia 29 de novembro de 2016 denominado Agricultura e Alimentação Escolar, organizado pelo *Campus* Passos, que reuniu mais de 120 pessoas da cidade e região, entre produtores rurais, diretores de escola, profissionais da educação, nutricionistas, membros da Vigilância Sanitária, secretários, autoridades, técnicos da EMATER-MG, representantes do IMA (Instituto Mineiro de Agropecuária), da SEDESE (Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social) e de associações. Na ocasião, houve palestras sobre o Programa de Alimentação do Instituto, uma dinâmica que envolveu demanda e oferta de produtos, relatos de produtores rurais e troca de experiências sobre o tema (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2016).

Quanto a esse evento, impressionou-nos a quantidade e a diversidade dos públicos que compareceram para discutir a interação do PNAE com a agricultura familiar, comprovando que existe a possibilidade de inserção desses agricultores na comercialização de produtos para o Programa, desde que haja diálogo entre os diferentes segmentos envolvidos.

Uma das queixas dos agricultores participantes do evento foi relacionada às dificuldades quanto à adequação à legislação sanitária, assim como apontou o estudo de Triches (2010).

O último evento de que participamos foi a aula de encerramento do curso a distância sobre Gestão do PNAE, no dia 9 de dezembro de 2016, no *Campus* Pouso Alegre do IFSULDEMINAS, que capacitou mais de 170 servidores da rede estadual de educação Sul Mineira.

Já em um dos *campi* do IFRN, apesar de não compor um projeto formalmente constituído, Cambuci (2017, p. 2) afirmou: “[...] inclusive, na cantina, nós temos, no almoço, aqui, a opção vegetariana, fruto desse debate com a comunidade [...]”.

Apesar de não serem diretamente relacionados ao PNAE, mas à agricultura familiar, o IFRN - *Campus* Ipanguaçu possui dois projetos de extensão, com fomento do CNPq, vinculados ao Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA) intitulados: Sementes Crioulas para o Fortalecimento da Agricultura Familiar no Vale do Açu – RN e Manutenção do Núcleo de Estudos em Agroecologia do IFRN *Campus* Ipanguaçu - Biênio 2016 a 2018. O primeiro projeto se propõe a desenvolver e aplicar conhecimentos e tecnologias agroecológicas no setor agropecuário e apoiar a pesquisa, desenvolvimento e inovação tecnológica e extensão. Já o segundo projeto, visa consolidar a atuação do NEA-IFRN *Campus* Ipanguaçu em estudos e disseminação de práticas agropecuárias de base ecológica na Região do Vale do Açu-RN. Para isso, será realizado um curso de qualificação profissional / Formação Inicial e Continuada (FIC) de 160 horas sobre Agricultura e Pecuária de Base Ecológica. No decorrer do processo será construído um Diagnóstico dos Sistemas de Produção dos agricultores familiares envolvidos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Dessa forma, constatamos que a abordagem pedagógica dos temas relacionados ao Programa está inserida em projetos de extensão.

#### 4.13 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAE

Para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, o Art. 18 da Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009, estabelece a constituição de órgãos colegiados de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento denominados de Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), cuja composição mínima deve possuir 1 representante indicado pelo Poder Executivo do respectivo ente federado, 2 representantes das entidades de trabalhadores da educação e de discentes, indicados pelo respectivo órgão de representação, 2 representantes de pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares, e 2 representantes indicados por entidades civis organizadas (BRASIL, 2009c).

Apesar de não ter sido contemplada na Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009, a constituição dos CAE na Rede Federal de EPCT, a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996) está prevista no Art. 14 da LDB, não eximindo essas Instituições de viabilizar a atuação da sociedade no PNAE.

Assim, quanto à participação social no PNAE, vejamos o que revelaram as entrevistas.

Caju (2016), do IFRN, apontou essa disparidade na legislação do Programa ao afirmar:

[...] a legislação, ela pede um Conselho Escolar, o CAE. Sendo que a nível de Instituto Federal, que foi até uma discussão que (*nome do servidor*) tava até fazendo em Brasília, junto do FNDE, eles não veem isso pra os Institutos Federais, pras escolas federais. Então, a gente tava até tentando utilizar o próprio... que tem aqui no IF... o próprio Conselho Escolar do IF mesmo, que é formado só pelos estudantes, essa parte, sendo que até agora a gente realmente não foi a frente disso. Então, assim, a nível de comunidade, aqui no IF, a gente não tem muito essa participação, não. Não é formado um conselho como é formado a nível de município e de estado, não, justamente por causa dessa brecha. (CAJU, 2016, p 1).

Quanto à melhoria na implementação do Programa impressa pela comissão que foi constituída para executar o PNAE no IFSULDEMINAS, Caqui (2016) disse:

Com certeza melhorou porque assim, ó, no início eu falava pra gestão, pros gestores que tinha que cumprir a lei, que tinha que fazer, aí eles falavam assim: Ah, que ótimo, então você vai lá e faz. E eu fiz sozinha durante dois anos, praticamente, fiz tudo sozinha, simplesmente eles me, é, montou uma pequena comissãozinha só pra me ajudar a montar o edital, colocaram dois técnicos-administrativos, uma do setor de compras e uma outra que era técnico-administrativo que não tinha nenhuma área específica, mas como ela era estudante de Direito ela me ajudou a montar o edital, entendeu? Então, assim, eu fiz praticamente a compra toda sozinha. Aí, a partir do momento em que a gente montou um curso e que resolveu espalhar essa ideia e essa vontade, esse desejo pra todo o IFSULDEMINAS, aí, juntamente com outros profissionais da área de extensão, a gente achou que seria interessante montar essa comissão em todos os *campus* justamente pra essa política ficar mais forte dentro do IFSULDEMINAS e com isso aí eu tive apoio de professores da área de extensão, de... os técnicos da área de produção aqui de dentro do *campus*, eles também fizeram curso, eles conheceram o Programa e se motivaram a trabalhar pra esse Programa, entendeu? Justamente pra ser um trabalho de extensão, um a mais além dos que já existiam aqui dentro do *Campus* [...] (CAQUI, 2016, p. 2).

Quanto à influência dos membros da comunidade escolar do IFRN na concepção e na execução do Programa, Sapoti (2016) enfatizou:

Em relação à concepção, eu diria que não, diria que a coisa já vem lá de cima, inclusive da própria Reitoria já pré-definida, digamos assim. Agora, em relação à execução, eu estou sempre em contato com eles, e aqui acolá eles vão fazendo algumas críticas [...], mas tem esse *feedback*, digamos assim, e a opinião deles em relação ao cardápio principalmente, eles cobram uma diversidade maior, mas indo mais diretamente à sua pergunta eu acho que falta, falta esse elo mais claro, digamos assim. [...] muito embora o grêmio, às vezes, também, os alunos do grêmio façam essas questões e o presidente do grêmio já veio a minha procura pra fazer algumas reclamações em relação ao que a gente oferta no dia a dia. (SAPOTI, 2016, p. 1 e 2).

Pelo relato acima, notamos como a maior parte das diretrizes a serem tomadas para o Programa fica a cargo de um setor da Reitoria. Podemos atribuir isso à ausência de responsáveis técnicos na grande maioria dos *campi* do IFRN, fato que, em parte, explica a existência de um profissional de Nutrição lotado na DIGAE para a sistematização dessas ações.

Como no IFSULDEMINAS o responsável técnico também não está presente em todos os *campi*, a implantação das comissões de compra da agricultura familiar possibilitou que a aquisição dos gêneros alimentícios fosse feita por cada *campus*, mais adequada à realidade de cada região e descentralizando os processos de compra para a realização *in loco*.

Também percebemos como nas duas Instituições os alunos exercem maior influência na parte executória, quando está ocorrendo o momento da oferta da alimentação. A concepção do que e como ofertar e os modos de condução do Programa são, em geral, realizados pelos servidores. A partir disso, destacamos a importância da participação dos beneficiários e diretamente impactados pela execução do PNAE, que são os discentes, em todas as fases do processo de implementação da alimentação escolar nas redes públicas de ensino, praticando, inclusive, a gestão democrática preconizada nos projetos pedagógicos das Instituições pesquisadas.

Resumindo, Cereja (2016), do IFSULDEMINAS, ressaltou:

Eu acho, assim, a comissão, ela é fundamental, até porque o que a gente percebe é que o Programa, ele não está em um setor, ele é multidisciplinar, você fala do contato com os agricultores, você fala da elaboração de lista de compra, você fala de direito de aluno, você fala de recurso, de gestão de recurso. Então, assim, o que a gente percebe é que se for tratado como uma compra qualquer, a chamada pública não acontece, pode acontecer a compra de alimentos por meio de licitação, mas 30% do recurso você devolveria porque você não conseguiria comprar se for tratado só no setor de compra isolado. Então, o que eu percebo, que a comissão, ela contribui nesse entendimento de que o Programa não tá, não é um assunto, você tem a questão do direito do aluno, então se você não tem o pessoal da assistência ao educando tratando aquilo como um direito do aluno, discutindo essa questão da alimentação, o nutricionista discutindo a questão da qualidade, se você não tem a extensão dialogando com a comunidade, com os agricultores, então você fica, assim, como uma compra tradicional, você abre um processo e ninguém vai aparecer, o agricultor não é um fornecedor qualquer que tá ligado no diário da união que vai ler lá a sua licitação, ele não vai ler, se você não tiver uma divulgação na comunidade, assim como faz o pessoal da extensão, de entrar em contato, de avisar os agricultores, de passar lista dos fornecedores da região, de quem produz o que. Então, acho que isso, assim, acho que a comissão multidisciplinar é fundamental no Programa. (CEREJA. 2016, p. 5).

Corroboramos a percepção de Cereja (2016) quanto à implementação multiprofissional que precisa perpassar o Programa e que a atuação de diferentes segmentos

representados pela comissão reforça esse entendimento além de contribuir para que a pluralidade de ações que abrange a alimentação escolar seja melhor conduzida.

#### 4.14 CONFRONTO COM OUTRAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO

Comparando o Programa entre as redes federal e estadual, Figo (2016), do IFSULDEMINAS, avaliou:

Eu vou falar a verdade pra você, eu estou agora como tutora nesse mesmo curso que eu fiz pras Secretarias Estaduais (*de Educação*) e eu fiquei espantada quanto eles estão muito mais organizados que a Rede Federal, é, pra eles, neles, as chamadas públicas acontecem duas, três vezes por ano e os agricultores já tão afinados com o Programa [...] eu achei a Rede Federal bem aquém da estadual [...] (FIGO, 2016, p. 3).

O relato de Caqui (2016), da mesma Instituição, contradisse essa afirmação:

[...] eu já tive muito contato com o pessoal da prefeitura, por exemplo, eu percebo que eles têm muito mais dificuldade de chegar no agricultor familiar do que a gente aqui de dentro do Instituto, justamente por aqui ter os cursos, a vida inteira os agricultores vieram participaram de cursos aqui, de treinamento, de capacitação, então eles conhecem muito o Instituto, e, no caso, prefeitura e escola estadual fica um pouco distante do agricultor, exceto as escolas rurais, que ficam lá pertinho (CAQUI, 2016, p. 4).

Figo (2016) também atribuiu à maior organização do PNAE nas demais redes um dos empecilhos para o Programa no *campus* onde trabalha: “[...] acredito até aí uma dificuldade que nós encontramos porque quando nós fomos aos produtores eles já estavam inseridos no Programa através das entidades estaduais e municipais” (FIGO, 2016, p. 4). Contradições à parte, o relato demonstra como os fornecedores da agricultura familiar possuem maior comprometimento com as escolas, pois, inclusive, preferem desistir de participar dos certames licitatórios de outras instituições quando já estão com contratos firmados anteriormente ou quando não existe a certeza no cumprimento do fornecimento.

É fato que a maior longevidade do Programa nas redes municipal e estadual, além da maior cobrança quanto à prestação de contas por parte do FNDE, impactam em uma maior experiência, melhor controle social por meio do CAE e maior conhecimento da população quanto à oferta da alimentação escolar nessas escolas. Em contraposição, o percurso histórico do IFSULDEMINAS converge para uma maior interação com os trabalhadores do campo, existente bem antes da vigência da Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009, que instituiu a

compra mínima da agricultura familiar para o PNAE. Porém, não conseguiremos elucidar esse paradoxo, primeiro por não fazer parte de nossos objetivos e, segundo, por talvez ser uma percepção subjetiva dos entrevistados, mas que, sem dúvida, daria um excelente tema de pesquisa.

#### 4.15 TERCEIRIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Já no início de sua entrevista, o servidor Abacaxi (2016) revelou uma preocupação não apenas com os alimentos comprados pelo próprio *campus* do IFSULDEMINAS, mas também com a procedência dos alimentos ofertados pela empresa terceirizada contratada para a oferta das refeições: “[...] o nosso restaurante é terceirizado, [...] a gente não tem influência sobre o que, de quem eles compram, na verdade, isso a gente não influencia, não tem como, eles têm que seguir aquele contrato, mas compram de quem ele queira [...]” (ABACAXI, 2016, p. 1). A partir do relato, percebemos como a visão desse servidor vai além da simples oferta do alimento, mas também perpassa pela origem desses gêneros e do pouco controle dos itens adquiridos pelas empresas que são contratadas por meio da terceirização de refeições.

Convergindo para a fala de seu colega de Instituição, Atemoia (2016) afirmou:

[...] os restaurantes tinham que ser da Instituição [...] porque, assim, é, nós que executamos o PNAE, você tem a preocupação de comprar itens saudáveis, itens de agricultores familiares, itens que... de saber a procedência, que não tenha agrotóxico, essas coisas, já o terceirizado do restaurante, ele não tá preocupado com isso, ele tá preocupado com o lucro, entendeu? Vai procurar um negócio que é mais barato, entendeu? Vai procurar um negócio que de repente não atenda aquilo que ele deveria estar atendendo, isso eu já expus uma vez, têm pessoas que concordam comigo, muitas, mas as equipes de gestão não, a gestão não concorda, não concorda assim, ela acha que não é a nossa finalidade, é, se você faz o curso lá do, como é que chama? Profucionário. Você vê que todo mundo faz parte da educação, então, quer dizer, tudo, tudo é atividade fim. Se você falar que o restaurante não é atividade fim, pra mim ele é também. A partir do momento que você desenvolve alimentação equilibrada ali dentro, você tá dando mais condições da pessoa aprender melhor, aprender melhor e mais, [...]. Ainda falta um pouco de vontade política, acho que falta, na realidade, acho que talvez o pessoal prefere, fazer igual ao governo faz, pagar pra não ter uma dor de cabeça, tipo assim, eu pago mais caro pra alguém fazer uma coisa, mas eu não fico responsável por isso. Eu acho que hoje se a gente executasse, a gente executava melhor e com menos dinheiro, eu acho, não, eu tenho certeza [...]. (ATEMOIA, 2016, p. 5 e 6).

Não apenas no IFULDEMINAS os servidores têm essa percepção, Acerola (2017), do IFRN, ressaltou:

[...] acho que o maior problema hoje em dia aqui é o almoço, nosso almoço e nosso jantar, esse contrato de refeições, se pudesse realmente haver uma produção de refeições pelo IFRN seria ótimo, mas, claro, que com toda a estrutura, tanto de equipamentos, quanto de espaço, quanto de pessoal, em todos os *campi* porque esse contrato de refeições, na maioria deles, é o peso, na maioria dos *campi* que eu sei [...]. Eu já tenho uma dor de cabeça enorme, ano passado, ano retrasado eu já nem, perdi as contas de quantas notificações eu tive que enviar pra empresa [...] porque só o que a gente escuta desses contratos de refeições terceirizadas é reclamação, é muito ruim, muito ruim mesmo. (ACEROLA, 2017, p. 8).

Em outro momento da entrevista, Atemoia (2016) disse:

[...] A grande dificuldade que a gente notou aqui na região é, na realidade, é o desconhecimento de fornecedores, entendeu? Como nós não produzimos, é, não podemos manipular alimentos aqui dentro do *campus*, porque a gente já tem uma cozinha terceirizada, então todos os produtos que a gente consome aqui dentro eles têm que vir prontos pra uso, entendeu? Tanto é que eu não distribuo esses lanches do PNAE na cantina do restaurante, eu distribuo em outro local, então a grande dificuldade foi isso, é conseguir fornecedores de alimentos já em embalagens já individuais, prontos pra uso [...]. (ATEMOIA, 2016, p. 1).

Com base no discurso do servidor desse *campus*, também cabe uma reflexão quanto ao impacto da terceirização das demais refeições sobre os lanches do PNAE, pois a concessão do espaço do refeitório para empresas privadas e a falta de um outro espaço para a manipulação de alimentos acarretaram a diminuição da gama de produtos a serem adquiridos para o Programa, fora a restrição nas preparações a serem oferecidas e, provavelmente, o aumento do custo das refeições, pois a oferta em porções individuais necessita do acondicionamento em algum tipo de embalagem e, por conseguinte, eleva o preço do produto, além de gerar uma grande quantidade de resíduos inorgânicos a serem descartados no meio ambiente. Assim, a despeito da terceirização de alguma outra refeição (fato que reprovamos, pois defendemos a autogestão da alimentação por parte das instituições) acreditamos que isso não deve impactar negativamente em nenhum sentido a oferta de alimentos pelo PNAE.

#### 4.16 DEMAIS ASPECTOS ABORDADOS NOS INSTRUMENTOS

Em relação à visão dos professores quanto ao Programa como uma possível área de atuação para os alunos, Caqui (2016), do IFSULDEMINAS, relatou:

Vislumbram, sim, mas são poucos, eu considero, assim, que esses professores que trabalham com a extensão, eles trabalham com o curso de Agronomia, é, e na área de Zootecnia, também, eles, sim, mostram pros alunos da Agronomia que, assim, isso aí pode ser um futuro pra eles, que eles podem ter a chance de estar trabalhando

depois que formarem com essa área de alimentação, produção de alimentação pra fornecimento do PNAE, do PAA, também, isso aí é divulgado (CAQUI, 2016, p. 4).

Essa realidade converge para a constatação de que muitos docentes das ciências agrárias provavelmente também desconhecem o Programa ou, pelo menos, não o reconhecem enquanto possível campo de inserção de trabalho dos egressos desses cursos. Daí a necessidade da difusão de informações sobre o do PNAE para toda a comunidade escolar da Rede Federal de EPCT.

Confrontando o PNAE com o outro programa de oferta de refeições (almoço e jantar) implementado pelo IFRN, Pera (2017) expôs:

[...] aqui no *campus*, no IFRN, as pessoas questionam muito assim. Não, mas a gente também não pode ter um Programa de merenda como se tem no Estado porque a gente tem o Programa de Alimentação, mas se a gente pensar que a gente tem, aqui a gente trabalha com quase 1250 alunos e a gente só tem 235 alunos no Programa de Alimentação. Então, quer dizer, quase que 60 a 70% desses alunos, a única refeição que eles fazem aqui é a merenda. (PERA, 2017, p. 6).

Sobre isso, enfatizamos que, como se tratam de redes diferentes de ensino, a comparação, ou mesmo a tentativa de padronização do Programa nas redes municipal, estadual e federal é fadada ao fracasso. As realidades são diversas e os públicos, na maioria dos casos, são diferentes. A alimentação ofertada não só pode como deve ser diferente para alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (incluindo a EJA nesses dois últimos). Ademais, fatores como estrutura física e de pessoal, logística de entrega, disponibilidade de verba, dentre outros, divergem bastante entre as redes, sobretudo da federal para as demais.

O possível choque entre o PNAE e o Programa de Alimentação Estudantil do IFRN tem no exemplo do próprio IFSULDEMINAS, cuja abrangência no segundo é muito maior, pois é universalizada aos alunos dos cursos técnicos, o melhor exemplo de contestação.

Em sua reflexão a respeito do Programa como um todo, Figo (2016), do Instituto Sul Mineiro, expôs:

[...] eu acho a ideologia do Programa muito boa, eu acho que toda a legislação dela dificulta um pouco o funcionamento porque faz uma série de exigências que talvez a gente não consiga cumprir, mas eu penso que dentro da possibilidade eu acho que tá todo mundo tentando caminhar pra isso. (FIGO, 2016, p. 5).

Ainda quanto a isso, Caju (2016), da Instituição potiguar, disse:

Eu acho que o PNAE, o Programa, é um dos Programas mais importantes e bonitos que a gente tem hoje, é um Programa bem universal mesmo, mas que a gente aqui no Instituto, a gente ainda encontra alguns problemas que a gente queria que fosse uma coisa mais consolidada, uma coisa que a gente tivesse até mais condições, condições de realmente desenvolvê-lo como a legislação pede, como a gente como

nutricionista gostaria de desenvolver, trabalhos com os estudantes, com os cooperados da parte da agricultura familiar que é um trabalho eu acho fantástico, também. [...] um Programa que eu acho que funciona e que contribui, de alguma forma até pra permanência do estudante na escola. (CAJU, 2016, p. 6).

Como vemos, perpassa pelos servidores de ambas as Instituições a importância do PNAE. Também existe a percepção de que a implementação está aquém das exigências legais.

Ameixa (2016), do IFSULDEMINAS, resumiu sua percepção sobre a importância da gestão para a consecução dos objetivos do PNAE:

O que eu vejo, assim, a execução do Programa, ela... o que eu sinto muito, eu sinto muito, assim, acredito que consigo identificar, é que ela vai muito da vontade do gestor, dos gestores. Se os gestores, eles assumirem a execução do Programa e passar isso pra equipe, a equipe de gestão, gestor enquanto diretoria, enquanto reitoria, nos níveis mais altos de gestão, da política administrativa do órgão mesmo se o Programa for assumido como um Programa que deve ser inserido na Instituição, deve ser executado na Instituição, e com envolvimento dos setores multidisciplinares, nós estamos aí falando aí da nutrição, da extensão, da parte de ensino, da parte administrativa mesmo, da parte de compras, financeiro, aí o Programa vai bem. Agora, quando a gente vê que o gestor não apoia ou não se interessa pela execução desse recurso, ou não apoia isso, ou não coloca isso como uma política dentro da gestão programática administrativa da unidade, aí isso dificulta um pouco a execução porque daí os demais também não conseguem fazer a implementação desse Programa porque o Programa, ele é muito dinâmico, ele é complexo, dinâmico, abrangente, então tem que haver um comprometimento da gestão macro, do mais alto posto pra baixo. Por mais que uma comissão pegue isso, mas se não tiver o apoio da gestão administrativa mesmo é difícil a coisa andar porque tem várias aspectos assim que tem que ser envolvidos. Fazer o Programa só com o setor de compras, não faz, só com o setor de alimentação, não faz, só com o setor de extensão, não faz, é como se fosse uma mesa de quatro pernas, se tirar uma sempre vai estar pendendo e caindo praquela lado. Então o que eu vejo assim, que eu consigo identificar é sobre isso, tem que ter um apoio administrativo de gestão, nós precisamos de gestão pra que o Programa consiga atingir os objetivos, as diretrizes que estão lá na lei. (AMEIXA, 2016, p. 7).

Corroboramos a percepção de Ameixa (2016), pois, de fato, se existir o desejo de superar o aspecto assistencialista, de mera oferta de alimentos, cuja concepção se reporta ao início da concepção do Programa, é necessário o engajamento de diversos atores e, para isso, os gestores das Instituições necessitam promover o devido apoio para a consecução dos objetivos atuais do PNAE.

Por fim, Cereja (2016), do IFSULDEMINAS, enfatizou a convergência entre PNAE e Institutos Federais:

Uma questão que a gente percebeu desde o início é a sintonia que o PNAE tem com a missão dos Institutos Federais. O PNAE, nas próprias diretrizes dele, ele tem que contribuir com a promoção do desenvolvimento sustentável e isso tá na nossa missão também que é contribuir com o desenvolvimento do território que você tá inserido [...]. (CEREJA, 2016, p. 13).

De fato, no inciso V do Art. 2º da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, está presente como diretriz da alimentação escolar o apoio ao desenvolvimento sustentável (BRASIL,

2009c). Ademais, no inciso IX do Art. 6º da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, consta dentre as finalidades e características dos Institutos Federais promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b). Especificamente para as Instituições pesquisadas, na missão do IFSULDEMINAS, que consta em seu PPI, está a contribuição para o desenvolvimento sustentável do sul de Minas Gerais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, 2010) e quanto ao IFRN, cabe aos processos tecnológicos desenvolvidos na Instituição a contribuição para a constituição de uma sociedade ambientalmente sustentável (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Dessa forma, a afirmação de Cereja (2016) converge para as percepções de Rocha et al. (2016) para quem a aquisição de alimentos da agricultura familiar para o PNAE deve ser uma oportunidade de alcance também da missão institucional e as ações de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais devem fortalecer e contribuir para o desenvolvimento sustentável regional, evidenciando a forte relação existente entre o compromisso dessas instituições e as diretrizes da alimentação escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de seu percurso histórico, o estado brasileiro vem violando os direitos humanos ao não garantir o acesso universal ao DHAA para a consecução da SAN de sua população, pois entendemos o alimento como uma forma de justiça social e que, inserido no ambiente educativo, contribui para atingir a qualidade social da educação.

Nesse contexto, o PNAE se enquadra como uma importante política pública para a garantia da segurança alimentar, da inclusão social e da promoção do desenvolvimento regional sustentável. Para isso, a sua execução precisa ser um espaço de resistência para que se garanta o DHAA no Brasil.

Assim, referente à análise da implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS, com enfoque nos documentos e na coleta de dados quantitativos e qualitativos, constatamos os aspectos que seguem.

Quanto à vinculação à estrutura organizacional da Instituição, no IFRN, pelo Programa estar na Assistência Estudantil e pela falta de esclarecimentos a seu respeito, acreditamos que ainda exista a percepção ultrapassada de assistencialismo reforçada pela visão de que a alimentação escolar seria destinada para aplacar a fome dos alunos em oposição à concepção de direito à alimentação e garantia da segurança alimentar e nutricional. No IFSULDEMINAS, apesar de não existir a subordinação direta a uma pró-reitoria, ocorre maior proximidade à PROEX, explicada pela relação mais estreita com os agricultores familiares regionais.

Também percebemos que existe uma melhor interação entre os setores da Instituição Sul Mineira em virtude das comissões que foram constituídas para a execução das chamadas públicas, além desses com as diversas instâncias que influenciam direta ou indiretamente na execução do PNAE: produtores rurais, membros da Vigilância Sanitária, técnicos da EMATER, de associações e de sindicatos de produtores rurais. Esse cenário favorece uma efetivação mais conjunta do Programa, dados os diferentes aspectos que compõem a implementação da alimentação escolar.

Ademais, a oferta do curso sobre o PNAE no IFSULDEMINAS foi condição *sine qua non* para uma maior propriedade dos servidores a respeito do Programa.

A reivindicação do aumento do repasse financeiro pelo FNDE foi bastante presente nas falas dos entrevistados, pois apesar do valor ter sido elevado de R\$ 0,30 para R\$ 0,36 nos cursos da educação básica de tempo parcial e de R\$ 1,00 para R\$ 1,07 nos de tempo integral

em fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), ele ainda é insuficiente para cobrir a maioria das despesas com a alimentação, tendo em vista que principalmente nos *campi* que não possuem fazenda escola nas duas Instituições pesquisadas há limitações no fornecimento por conta da limitação de recursos e, caso não fosse a verba institucional, não haveria como ofertar uma alimentação em quantidade e qualidade minimamente satisfatórias. Além disso, acreditamos que as atividades de EAN também deveriam possuir uma cobertura financeira por parte do Programa, pois, por imposição legal, a verba repassada ao PNAE deve ser investida exclusivamente em gêneros alimentícios.

A partir dos relatos obtidos por meio das entrevistas a respeito do despreparo dos servidores para a implementação do Programa, cabe uma reflexão quanto à postura do MEC, pois, sabendo do início de sua efetivação na Rede Federal de EPCT, não promoveu previamente uma formação para os servidores das Instituições a fim de ser replicada *in loco*, além de não disponibilizar o devido quantitativo de códigos de vaga para a contratação via concurso público do responsável técnico legalmente previsto para o Programa, o nutricionista.

As dificuldades de implementação do Programa nas duas Instituições foram semelhantes, entretanto, em intensidades diferentes. Evidenciamos obstáculos em ambas quanto à escassez de profissionais especializados na área de alimentos, como nutricionistas e auxiliares de cozinha, à compra da agricultura familiar, e, na maioria dos *campi*, quanto à insuficiência de infraestrutura. A falta de profundidade no conhecimento da legislação foi mais intensa no IFRN, acreditamos que pela ausência de capacitação dos servidores quanto ao PNAE. A interação com os agricultores familiares regionais e a compra da agricultura familiar foram ações mais fáceis para a Instituição Sul Mineira, em virtude, em parte, de seu longo histórico relacionado aos cursos das Ciências Agrárias.

Enfatizamos que a falta de clareza na legislação que abrange o Programa quanto às especificidades da Rede Federal de EPCT foi uma das condições para que a alimentação escolar ainda não atingisse maior nível de primor da oferta nos campos empíricos.

A insuficiência de recursos para um melhor atendimento ao direito à alimentação escolar também foi mais presente na Instituição potiguar. Creditamos a isso, parcialmente, à pequena produção de suas fazendas escolas e à ausência de verba proveniente de cooperativas escolas.

Aliás, também cabe aos servidores a pressão social na consecução da excelência de seus serviços, cuja obtenção perpassa pela exigência dos profissionais adequados, refutando a racionalização de recursos, dentre eles humanos, que diminui o papel da política educacional e compactua com a precarização dos serviços públicos. Igualmente, tal fato tem rebatimentos

na prática que se tornou comum nas Instituições pesquisadas que é a delegação de funções relacionadas ao PNAE a seus servidores, sobretudo técnicos-administrativos, sem promover a devida formação prévia, sabendo que não possuem o cargo específico. Aceitar essas atitudes sem contestação enfraquece a luta da classe trabalhadora composta pelos profissionais da educação e fortalece a lógica do Estado mínimo. Aí muito provavelmente estão as bases dos principais motivos pelos quais, mesmo em 2014, 60,04% dos valores repassados pelo FNDE para a execução do PNAE na Rede Federal de EPCT não terem sido executados.

Também observamos que o IFSULDEMINAS apresenta uma melhor gestão da verba repassada pelo FNDE em relação ao IFRN, pois apresenta um percentual inferior ao do segundo quanto à devolução de recursos ao MEC considerando toda a série histórica pesquisada: 8,6% para a Instituição Sul Mineira contra 10,08% para a potiguar.

A maior facilidade na implementação e até mesmo a maior importância, inclusive de destinação de recursos financeiros, dada ao Programa, em especial à compra da agricultura familiar, no IFSULDEMINAS tem relação com a trajetória histórica da Instituição que ao longo de 90 anos foi voltada exclusivamente aos cursos para o trabalho agrícola. Em suma, o IFSULDEMINAS, também devido ao seu histórico relacionado aos cursos das Ciências Agrárias tem uma implementação melhor atrelada aos objetivos do Programa em relação ao IFRN.

Quanto ao mapeamento e ao confronto dos indicadores sociais a partir da dimensão alimentação escolar, tendo como campos empíricos o IFRN e o IFSULDEMINAS, chegamos às seguintes conclusões.

Embora o perfil socioeconômico dos alunos do IFSULDEMINAS seja mais favorável que o dos alunos do IFRN, a oferta de refeições mediante o PNAE é maior na primeira, alavancada pela expressiva contribuição das fazendas escolas nos *campi* que possui unidade produtiva.

Via de regra, os dados educacionais apresentam uma melhor descrição no IFSULDEMINAS que no IFRN e até mesmo em relação às médias nacionais. Tal fato, segundo documentos da SETEC/MEC, pode ter relação com a maior abrangência da Política de Alimentação Estudantil na Instituição Sul Mineira, enquanto componente de uma política de permanência e redução da evasão que atua positivamente na conclusão discente.

Em relação às ações de EAN à luz dos critérios estabelecidos pelo PNAE, foram verificados os aspectos a seguir:

Nos *campi* nos quais não existe responsável técnico pelo Programa, seja no IFSULDEMINAS seja no IFRN, a dimensão educativa, efetivada pelas ações de EAN, ou não

é ou é esporadicamente executada, demonstrando como fica prejudicado um componente da formação discente frente à inexistência de profissionais habilitados para sua execução. Assim, caso desejem primar pela excelência na execução dessa política pública, as Instituições pesquisadas necessitam compor seu quadro de servidores com a força de trabalho adequada para sua implementação, que é o profissional de Nutrição. Em contrapartida, não percebemos em nenhuma das duas Instituições uma maior interação com a direção de ensino ou com a coordenação pedagógica, seja para o fomento às ações de EAN, seja na inserção do conteúdo sobre alimentação na grade curricular dos cursos.

Dessa forma, essas Instituições, apesar de ressaltarem o aspecto formativo integral do aluno, não implementam o Programa relacionando-o às diversas dimensões da vida do discente.

Como a educação profissional deve se relacionar ao mundo do trabalho, as duas Instituições não têm conseguido vislumbrar a relação do Programa com o perfil dos alunos que procuram os cursos das Ciências Agrárias, pois a presença de estudantes que são filhos de agricultores familiares possibilita às Instituições aproximar o PNAE da realidade vivenciada por esse público e ampliar o leque de possibilidades que eles possam vir a perceber para sua inserção no mundo do trabalho, tendo o Programa como uma das possibilidades de distribuição de seus produtos, caso venham a trabalhar com a agricultura familiar.

A partir dos aspectos analisados, conseguimos efetuar a avaliação do processo de implementação do PNAE no âmbito do IFRN e do IFSULDEMINAS, com enfoque nos indicadores sociais previstos pelo Programa, com recorte temporal de 2009 a 2016.

Além disso, com base em nossa vivência ao longo da pesquisa, cabem algumas colocações.

A tônica da dificuldade na compra de gêneros da agricultura familiar foi assunto quase que unânime ao longo das entrevistas, demonstrando a importância do suporte de outras entidades, como Empresas de Assistência Técnica de Extensão Rural, sindicatos e associações de agricultores, para o sucesso da implementação de uma política como o PNAE, ratificando o reconhecimento de que as instituições de educação não estão isoladas e necessitam da troca de experiências para a consecução de sua função social.

É premente a formação para aqueles que trabalham com o Programa, pois, mesmo dentre os nutricionistas, sobretudo do IFRN, não existe o domínio aprofundado acerca dos conhecimentos sobre o PNAE. Os cursos de capacitação também precisam ser periódicos, pois o Programa é dinâmico assim como são as demais políticas públicas.

O PNAE é muito mais amplo do que somente a oferta de alimentos. Ele envolve alimentação enquanto fator vital, suficiência e qualidade da alimentação enquanto determinantes para a saúde física e intelectual, e conteúdo sobre alimentação abrangendo aspectos biológicos, sociais, geográficos, culturais e políticos.

Aí também impera a relevância da formação política, tão ameaçada no âmbito escolar nos dias atuais, para a compreensão dos meandros ocultos das políticas públicas, sobretudo em um ambiente contraditório e de conflito que é o educacional, para que consigamos construir outro cidadão, uma nova sociedade e tentar garantir uma escola pública, popular, de qualidade social e referendada socialmente pelos diferentes sujeitos.

Assim, é importante que as Instituições da Rede Federal de EPCT participem também de toda essa reconstrução da política do PNAE, que reassumam seu papel inovador de produção do conhecimento e de desenvolvimento da ciência e da tecnologia no campo da produção de alimentos, sobretudo inserindo nos cursos que ofertam voltados às Ciências Agrárias o fomento ao estudo das políticas públicas relacionadas a essas áreas, nas quais o PNAE, pela importância, abrangência e longevidade, não pode mais permanecer no esquecimento.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr. jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/agos. 2009b. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/28320454\\_Políticas\\_educativas\\_e\\_accountability\\_em\\_educacao\\_Subsidios\\_para\\_um\\_debate\\_iberamericano](https://www.researchgate.net/publication/28320454_Políticas_educativas_e_accountability_em_educacao_Subsidios_para_um_debate_iberamericano)>. Acesso em: 17 jan. 2016.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 51, n. 4, p. 5-60, out./dez. 2000.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. A educação e os processos políticos-pedagógicos de construção de novas formas de sociabilidade. In: DAHMER, Larissa; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). **Serviço Social e Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

ANDRADE, Manuel Correia de et al. **Josué de Castro e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar**. Brasília: Líber Livros – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; ALMEIDA, Camila Moreira. A Mercantilização do Programa Nacional de Merenda Escolar. **Intermeio: Revista do mestrado em educação**, Campo Grande, MS, v. 11, n. 22, p. 88-110, 2005. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/158>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

ATLAS BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 16 out. 2016.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010, 215 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em:

<[http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14300/1/MarcioAA\\_TESE.pdf](http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14300/1/MarcioAA_TESE.pdf)>.  
Acesso em: 07 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Indicadores para a qualidade social na educação de jovens e adultos no contexto da diversidade – relatório técnico-científico – Chamada CNPq /CAPES n. 07/2011**. João Câmara: IFRN/CNPq, 2014. 135 p.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Morar no campo e estudar na cidade: desafios e perspectivas do trabalho discente no ensino médio integrado – IFRN/Campus João Câmara – relatório técnico-científico - edital n. 01/2011 - Programa de Bolsas de Iniciação Científica e de Iniciação Tecnológica**. João Câmara: IFRN, 2012. 51 p.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes L.; CARNEIRO, Marcos Torres; UCHÔA, Antônio Marcos da CONCEIÇÃO. Ensaio sobre a avaliação de políticas públicas em educação: limites e horizontes. In: SEMINÁRIO DE MODELOS E EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS, 5., e SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO, 3., 2014, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2014.

BADUE, Ana Flávia Borges. **Inserção de hortaliças e frutas orgânicas na merenda escolar: as potencialidades da participação e as representações sociais de agricultores de Parelheiros, São Paulo**. 2007, 265 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:  
<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=85420](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=85420)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BELIK, Walter. Agricultura familiar, políticas públicas e os novos mercados. In: TEO, Carla Rosane Paz Arruda; TRICHES, Rozane Marcia (Org.). **Alimentação escolar: construindo interfaces entre saúde, educação e desenvolvimento**. Chapecó, SC: Argos, 2016.

BELIK, Walter; SILVA, José Graziano da; TAKAGI, Maya. Políticas de Combate à Fome no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 4. 2001. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10378.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. **Uma avaliação da efetividade do Programa de Alimentação Escolar no Município de Guaíba**. 2007, 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em:  
<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=65767](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=65767)>. Acesso em 23 ago. 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação ao art. 208 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2016a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 03 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 1, de 8 de fevereiro de 2017. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 fev. 2017, seção 1. Disponível em:

<[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000001&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2017&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000001&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 jun. 2013a. Disponível em:

<[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000026&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 28, de 27 de junho de 2013. Dispõe sobre a descentralização e execução de créditos orçamentários do FNDE para órgãos e entidades da administração pública federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 jun. 2013b, seção 1. Disponível em:

<[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000028&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000028&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2009b. Disponível em:

<[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000038&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2009&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 4, de 2 de abril de 2015. Altera a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 abr. 2015. Disponível em:

<[http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user\\_arquivos\\_383/https\\_\\_\\_mail.mda\\_.gov\\_.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_383/https___mail.mda_.gov_.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde/Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 mai. 2006c. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 2014c. Disponível em: <[http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc\\_orientador\\_evasao\\_retencao\\_setec.pdf](http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: exercício 2015**. Junho/2016b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf&category\\_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto de 18 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte - CEFET/RN, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 1999. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/anterior%20a%202000/1999/dnn7933.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1999/dnn7933.htm)>. Acesso em: 25 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**. Seção 1, p. 2957. Rio de Janeiro, RJ, 27 fev. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938. Cria novos órgãos no Ministério da Agricultura, reagrupa e reconstitue alguns dos já existentes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**. Seção 1, p. 26685, Rio de Janeiro, RJ, 29 dez. 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-982-23-dezembro-1938-350702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 05 mar. 1918. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 14.252 de 10 de dezembro de 1943. Aprova o Regimento dos Aprendizados Agrícolas. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 13 dez. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-14252-10-dezembro-1943-462045-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947. Altera a denominação de estabelecimentos de ensino agrícola, subordinados ao Ministério da Agricultura. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 25 jan. 1947. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22506-22-janeiro-1947-341153-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 24.115, de 12 de abril de 1934. Dispõe sobre a organização definitiva dos estabelecimentos de ensino elementar de agricultura, subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola, do Departamento Nacional, da Produção Vegetal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 19 abr. 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24115-12-abril-1934-512582-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 27.745, de 31 de janeiro de 1950. Transforma em Escola Agrícola a Escola de Iniciação Agrícola Visconde de Mauá. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 02 fev. 1950. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-27745-31-janeiro-1950-324517-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. Institui a companhia de Merenda Escolar. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 02 abr. 1955. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956. Dá nova redação aos arts. 1º, 2º e 4º do Decreto nº 37.106, de 31 de Março de 1955. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, Seção 1, 13 abr. 1956. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39007-11-abril-1956-329784-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 set. 2004b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9907-decreto-5209-2004-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9907-decreto-5209-2004-secadi&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 52.666, de 11 de outubro de 1963. Aprova o Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1963. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52666-11-outubro-1963-392917-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 14 fev. 1964. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965. Modifica denominação de Instituição do Departamento Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, 23 set. 1965. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56886-20-setembro-1965-397151-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 22 mai. 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Republica dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 7.775, de 04 de julho de 2012. Regulamenta o art. 19 da Lei no 10.696, de 2 de julho de 2003, que institui o Programa de Aquisição de Alimentos, e o Capítulo III da Lei no 12.512, de 14 de outubro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 jul. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7775.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7775.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 set. 1979. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artifices. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, Seção 1, 27 out. 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 fev. 2010b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art1)>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm)>. Acesso em: 11 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 2004c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2006a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm)>. Acesso em: 09 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 11.741, 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr. 2013c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 3.552, de 16 de Fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 17 fev. 1959. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm)>. Acesso em: 25 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**. Seção 1, p. 1210. Rio de Janeiro, RJ, 15 jan. 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da]**

**República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 11 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II – “Uma Escola Técnica em Cada Cidade-Pólo do País”**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Departamento de Políticas e Articulação Institucional, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, MEC/SETEC/GSIFEP, 2006b. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/reuni/diretrizes/Plano%20de%20Reestruturacao%20e%20Expansao%20das%20IFES%20-%20REUNI.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Portaria de 26 de setembro de 1922. Fornecimento de merenda aos alunos das escolas de aprendizes artifices. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, 28 set. 1922.

\_\_\_\_\_. Tribunal Superior Eleitoral. **Estatísticas do eleitorado – Por sexo e grau de instrução**. Brasília, set. 2016c. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-grau-de-instrucao>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

BREZINSKI, Maria Alice Sens; AGUILAR, Luis Enrique. Efeitos das Políticas Públicas de Educação Profissional e de Avaliação Institucional na configuração do Instituto Federal de Santa Catarina. In: AGUILAR, Luis Enrique; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (Org.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed., Florianópolis: IFSC, 2012. Volume 1.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? Campinas, **Cadernos Cedes**, vol. 29, n. 78, p. p. 178-200, maio/agos. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

CLARKE, Simon. Crise do Fordismo ou Crise da Social-Democracia? São Paulo: **Revista Lua Nova**, n. 24, set. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a07n24.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 8 ed., Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

COLUCCI, Maria da Glória; TONIN, Marta Marília. Direito humano à alimentação adequada e a segurança alimentar e nutricional da criança e do adolescente. In: ENCONTRO PREPARATÓRIO PARA O CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Fundação Boiteux, 2008, p. 2323-2337. Disponível em:

<[https://s3.amazonaws.com/conpedi2/antiores/XVII+Encontro+Preparat%C3%B3rio+para+o+Congresso+Nacional+-+Salvador+\(19%2C+20+e+21+de+junho+de+2008\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/antiores/XVII+Encontro+Preparat%C3%B3rio+para+o+Congresso+Nacional+-+Salvador+(19%2C+20+e+21+de+junho+de+2008).pdf)>. Acesso em: 11 out. 2016.

CONSEA. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil: Indicadores e Monitoramento - da Constituição de 1988 aos dias atuais**, 2010. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/a-seguranca-alimentar-e-nutricional-e-o-direito-humano-a-alimentacao-adequada-no-brasil-1/relatorio-consea.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução CFN nº 465/2010. Dispõe sobre as Atribuições do Nutricionista, Estabelece Parâmetros Numéricos Mínimos de Referência no Âmbito do Programa de Alimentação Escola (PAE) e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/novosite/arquivos/Resol-CFN-465-atribuicao-nutricionista-PAE.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

COSTA, Flora Maria de Athayde; GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. Ensino Médio em questão: formação da juventude, desafios e possibilidades nas perspectivas oficiais da educação básica. In: AGUILAR, Luis Enrique; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (Org.). **Trajéorias de educação profissional e tecnológica**. 1 ed., Florianópolis: IFSC, 2012. v. 1.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 37, p. 969-992, set./out. 2003. Disponível em: <[http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/Costa\\_castanha.pdf](http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/Costa_castanha.pdf)>. Acesso em 08 jan. 2016.

COSTA, Paula Medeiros. **Gestão e execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, Goiânia. 2015, 118 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde)-Faculdade de Nutrição, Goiânia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4573/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Paula%20Medeiros%20Costa%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALBERTO, Florindo. O papel das Organizações Estaduais de Pesquisa Agropecuária (Oepas) para o fortalecimento da agricultura familiar. In: SILVA, Hur Ben Corrêa da; CANAVESI, Flaviane de Carvalho (Org.). **Conhecimento, tecnologia e inovação para o fortalecimento da agricultura familiar**: contribuições das organizações estaduais de pesquisa agropecuária. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p. 1- 13, Sem II. 2008.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. **Caderno de Textos Preparatório III Intercrítica**. Curitiba, p. 51-69, 2016.

DANTAS, Jovelina Brazil. **Desnutrição e Aprendizagem**: experimento de campo sobre os efeitos da estimulação escolar na realização cognitiva de crianças em vários estados nutricionais. São Paulo: Ática, 1981.

DAZZANI, Maria V.; FARIA, Marcelo. Família, escola e desempenho acadêmico. In: LORDÊLO, Maria Virgínia; DAZZANI, Maria Virgínia. (Org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 249-264.

DE OLHO NO CAMPO. **Emater-MG vai orientar mais de 8 mil agricultores para o fornecimento de alimentos para o PNAE**. 16 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.deolhonocampo.com.br/2015/02/emater-minas-gerais-agricultura-familiar-pnae.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula (Org.). **Avaliação participativa**: perspectivas e debates. Brasília: INEP, 2005 (Educação Superior em Debate, v. 1). p. 15-38.

DOMINGUES FILHO, João Batista. **Planejamento governamental e democracia no Brasil**. Uberlândia, EDUFU, 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M.C.B. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Lisboa, 2009. Disponível em: <[http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Org.). **Políticas públicas e**

**desenvolvimento:** bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UnB, 2010. 2 ed. p. 99-128.

\_\_\_\_\_. **Understanding public policy**. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 20. ed. 2008.

EMATERSJMIPIBU. **EMATER-Nísia Floresta:** reunião sobre Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). 25 de julho de 2012. Disponível em:

<<http://ematersjmipiburegional.blogspot.com.br/2012/07/emater-nisia-floresta-reuniao-sobre.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ETZIONI, Amitai. Concepções alternativas de *accountability*: o exemplo da gestão em saúde. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento:** bases epistemológicas e modelos de análise. 2. ed. Brasília: UnB, 2010. p. 287-300.

FAO. Food And Agriculture Organization of the United Nations. **Diretrizes Voluntárias em apoio à realização progressiva do direito à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar nacional**, Roma, Itália: [s.n], 2015. Disponível em:

<<http://www.fao.org/3/b-y7937o.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **The State of Food Insecurity in the World 2014:** strengthening the enabling environment for food security and nutrition. Roma, 2014. Disponível em:

<<http://www.fao.org/3/a-i4030e.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

FERNANDES, Francisco das Chagas Mariz. Novo Design para a Rede Federal de Educação Tecnológica. **Holos**, Natal, v. 3, ano 24, p. 56-66, 2008. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/217/163>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 4.ed, 2009.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], n. 15, p. 71-97, 2010. Disponível em:

<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1521/1250>>.

Acesso em: 25 dez. 2015.

FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos** v. 16, n. 2, p. 124-131 mai/agos., 2014. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.162.06/4196>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheiburb. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107 – 127, set. 1986.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2017. **Dados Físicos e Financeiros do PNAE**. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/alimentacao>>

escolar/alimentacao-escolar-consultas/alimentacao-escolar-dados-f%C3%ADsicos-e-financeiros-do-pnae>. Acesso em: 13 mai. 2017.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

FORO MUNDIAL SOBRE SOBERANÍA ALIMENTARIA. **Declaración Final del Foro Mundial sobre Soberanía Alimentaria**. Havana, Cuba, 2001. Disponível em: <[http://base.socioeco.org/docs/doc-792\\_es.pdf](http://base.socioeco.org/docs/doc-792_es.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FRANÇA; Fagner Torres de. Vida, política e mídia: a construção da imagem pública de Wilma de Faria. **Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**, Natal, v. 12, n.1, p. 131-147, jan./jun. 2011. ISSN 1518-0689. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/2203/pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referente à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **IPEA**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202015/ELS/FM-KLAUS%20FREY%20%20FM%202.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

FRIEDMANN, Harriet; MCMICHAEL, Philip. Agriculture and the State System. **Sociologia Ruralis**, v. 29, n. 2, p. 93-117, 1989. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/228030823\\_Agriculture\\_and\\_the\\_State\\_System\\_The\\_Rise\\_and\\_Fall\\_of\\_National\\_Agricultures\\_1870\\_to\\_the\\_Present](http://www.researchgate.net/publication/228030823_Agriculture_and_the_State_System_The_Rise_and_Fall_of_National_Agricultures_1870_to_the_Present)>. Acesso em 05 out. 2015.

FRIEDMANN, Harriet. Uma economia mundial de alimentos sustentável. In: BELIK, L; MALUF, R.S. **Abastecimento e segurança alimentar: os limites da liberalização**. Campinas: UNICAMP, 2000.p. 1-22.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. 2015. Diretoria de Ações Educacional – DIRAE. Coordenação Geral do Programa de Alimentação Escolar. **Acompanhamento de Escolas Federais**. Ano Exercício: 2013 e 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A Globalização e os Desafios da Educação no Limiar do Novo Século. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

GENTILI, Pablo A.A., O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 111-177.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 5. ed, 2011.

GONÇALVES, Susana. **Teorias da aprendizagem, práticas de ensino**. Coimbra: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. ESEC, 2007. Disponível em:

<[https://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias\\_da\\_aprendizagem\\_praticas\\_de\\_ensino1.pdf](https://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias_da_aprendizagem_praticas_de_ensino1.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2016.

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 248.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução Dario Canali. Porto Alegre: L&PM, 14. ed, 1996, p. 96.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Marcio; SILVA, Ronnie Aldrin (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**: dez anos depois. São Paulo: Cortez, 2014. Vol. 1.

GUIMARÃES, Josiana Liberato Freire; BARACHO, Maria das Graças. Percurso educacional do CEFET-RN desde as origens aos dias atuais. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**, Natal: IFRN Editora, 2. ed., 2010. 132 p. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-em-pdf/a-trajetoria-do-cefet-rn>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa, vol, 22, n. 2, p. 201-210, maio-agos., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GVS/SUSA. Gerência de Vigilância Sanitária/Supervisão de Alimentos. Nota Técnica: GVS/SUSA/001/2015. **Diferença entre bebida láctea, iogurte e leite**. 2015. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br/site/download/1438709584325-N.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 1993.

\_\_\_\_\_. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo. 2011.

HILGARD, Ernest Ropiequet. **Teorias da aprendizagem**. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

HIRATA, Aloísia Rodrigues; VEIGA, Julia Claudiane; GUERREIRO, Álvaro Ricardo; CORSINI, Igor ; ROCHA, Luiz Carlos Dias; LABIGALINI, Isabella. **A Experiência da Central das Associações de Produtores Orgânicos Sul de Minas na constituição do Sistema Participativo de Garantia**. IX Congresso Brasileiro de Agroecologia. 2015. Disponível em: <<http://www.aba-agroecologia.org.br/revistas/index.php/cad/article/view/20100/12090>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (Ibase). **Fluxos e informações na economia solidária**: comercialização e certificação participativa. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://inspirebr.com.br/uploads/midiateca/3825f5dfe1acf3a0cb0107698f464dd9.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE divulga renda domiciliar per capita 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em:

<[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita\\_2015\\_20160420.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2015_20160420.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2009. Rio de Janeiro, 2009, 138p.

Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv43063.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2012. Rio de Janeiro, 2013, 256p.

Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2015. Rio de Janeiro, 2016, 132p.

Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **PNAD 2013 – Segurança Alimentar**: Minas Gerais. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=mg&tema=pnad\\_seguranca\\_alimentar\\_2013](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=mg&tema=pnad_seguranca_alimentar_2013)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **PNAD 2013 – Segurança Alimentar**: Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rn&tema=pnad\\_seguranca\\_alimentar\\_2013](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rn&tema=pnad_seguranca_alimentar_2013)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro:

IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicados do Ipea nº 155. **A Década Inclusiva (2001-2011)**: Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. 2012.

Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925\\_comunicadodoipea155\\_v5.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicadodoipea155_v5.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **IFRN dá início às atividades do PNAE**, Natal, RN, 2012a. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/ifrn-da-inicio-as-atividades-do-pnae>>.

Acesso em: 17 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **NEA do IFRN Campus Ipanguaçu se reúne com parceiros para planejamento das ações de projetos em andamento**, Natal, RN, 2017a. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/campus/ipanguacu/noticias/nea-do-ifrn-campus-ipanguacu-se-reune>>

com-parceiros-para-planejamento-das-acoes-de-projetos-em-andamento>. Acesso em: 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014**, Natal, RN, jun. 2009b.

Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/documentos-base/plano-de-desenvolvimento-institucional-ifrn-2009-2014>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009**, Natal, RN, 2009a. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2010**, Natal, RN, 2010a. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2011**, Natal, RN, 2011. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2012**, Natal, RN, 2012b. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2013**, Natal, RN, 2013. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2014**, Natal, RN, 2014. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2015**, Natal, RN, 2015. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 15/2010-CONSUP. **Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 29 out. 2010b.

Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2010/resolucao-no-15-2010/view>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 17/2011-CONSUP. **Aprova o Regimento Interno dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 01 jul. 2011. Disponível em:

<[http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/RESOLUCaO%20No%2017%202011%20-%20Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20dos%20Campi.pdf/view)

[2011/RESOLUCaO%20No%2017%202011%20-](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/RESOLUCaO%20No%2017%202011%20-%20Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20dos%20Campi.pdf/view)

[%20Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20dos%20Campi.pdf/view](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/RESOLUCaO%20No%2017%202011%20-%20Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20dos%20Campi.pdf/view)>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 17/2016-CONSUP. **Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 06 mai. 2016. Disponível em:

<[http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-](http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-Atualizado)

[desenvolvimento-institucional-2014-2018-Atualizado](http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-Atualizado)>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 23/2010-CONSUP. **Aprova o Plano de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 17 dez. 2010c. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2010/Resolucao%2023-2010.pdf/view>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN. **Organização Didática do IFRN**, Natal, RN, 21 mar. 2012a. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/arquivos/organizacao-didatica-2012-1/view>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**, Natal, RN, 21 mar. 2012b. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/arquivos/projeto-politico-pedagogico-ppp-2012/view>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Sistema Unificado de Administração Pública. **Indicadores de ensino**. 2017b. Disponível em: <<https://suap.ifrn.edu.br/edu/indicadores/>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. **Curso sobre Gestão do PNAE capacita mais de 170 servidores da rede estadual de Educação**, 2016b. Disponível em: <<http://portal.ifsuldeminas.edu.br/concursos-2/834-encerramento-curso-pnae>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 116, de 18 de abril de 2016. Designar, os servidores abaixo relacionados para, sob a presidência do primeiro, constituírem a Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar – CECAF. **Boletim de Serviço**. Inconfidentes, MG, 2016a, p. 8. Disponível em: <<http://ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2016/junho/03/boletimabril/BSAbril2016Inconfidentes.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Produtores rurais e profissionais da educação dialogam sobre agricultura e alimentação escolar**. Disponível em: <[http://www.pas.ifsuldeminas.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1722:campo-a-escola&catid=34:noticias&Itemid=58](http://www.pas.ifsuldeminas.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1722:campo-a-escola&catid=34:noticias&Itemid=58)>. Acesso em: 06 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto aprovado pelo CNPq começa ser executado. Mulheres produtoras de gulseimas à base de polvilho e mandioca serão beneficiadas**. Publicado em 04 de março de 2015. Disponível em: <<https://ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/noticias/1601-projeto-ouros>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Institucional**, Pouso Alegre, MG, 2010. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2013/maio/Texto%20elaborado%20PPI%202010.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009**, Pouso Alegre, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/contas-anuais>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2010**, Pouso Alegre, MG, 2010. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/contas-anuais>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2011**, Pouso Alegre, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/contas-anuais>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2012**, Pouso Alegre, MG, 2012. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/contas-anuais>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2013**, Pouso Alegre, MG, 2013. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/contas-anuais>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2014**, Pouso Alegre, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/contas-anuais>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 032/2012. **Dispõe sobre a aprovação da alteração no organograma – Campus Inconfidentes**, Pouso Alegre, MG, 19 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/images/stories/00-2012/setembro/Resolucao/Resolucao.032.AlteracaoOrganograma.Inconfidentes.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 060/2014. **Dispõe sobre a aprovação do organograma do Câmpus Machado**, Pouso Alegre, MG, 12 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2014/agosto/resolucoes/resolucao060.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 101/2013. **Dispõe sobre a aprovação das políticas de assistência estudantil do IFSULDEMINAS**, Pouso Alegre, MG, 16 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2014/07janeiro-resolucoes/resolucao101.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae): censo escolar 2004**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 51 p. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/491139](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/491139)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=654](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=654)>. Acesso em 13 jun. 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **RAP**, Rio de Janeiro, 36 (1), Jan./Fev. 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427/5011>>. Acesso em 22 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Indicadores sociais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 5. ed., 2012.

JORGE, Caroline André de Souza; TENTOR, Juliana; MENDES, Rita de Cássia Dorácio. Avaliação do consumo alimentar no período matutino e de adequação do consumo de cálcio de adolescentes em uma escola de ensino médio de Fátima do Sul – MS. **Revista Interbio**, Dourados/MS, v.5, n.2, p. 5-16, 2011. ISSN 1981-3775. Disponível em: <[http://www.unigran.br/interbio/paginas/ed\\_anteriores/vol5\\_num2/arquivos/artigo1.pdf](http://www.unigran.br/interbio/paginas/ed_anteriores/vol5_num2/arquivos/artigo1.pdf)>. Acesso em 29 abr. 2017.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: EDUEMG, 1999.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. Tradução Francisco Roberto Caporal. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.3, n.1, p. 36-51, jan./mar.2002. Disponível em: <[http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3\\_n1/revista\\_agroecologia\\_ano3\\_num1\\_parte08\\_artigo.pdf](http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte08_artigo.pdf)>. Acesso em 19 abr. 2017.

LIMA, Erika Roberta Silva de; SILVA, Lenina Lopes Soares; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Gestão e avaliação das políticas públicas para Educação Profissional articulada ao Ensino Médio (2000-2010). **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria v. 4 n. 7 Jan./jun. 2015 p. 97-112. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/regae/article/view/15287/pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

LIMA, Laudirege Fernandes. **Merenda escolar: direito à alimentação e fruição do direito à educação**. Maceió: EDUFAL, 2009.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago. 2012, p. 73-91. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/791/1038>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

LISBOA, Sérgio Rodrigues; GANZELI, Pedro. Concepção de cidadania na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o caso do IFSC (2009-2010). In: AGUILAR, Luis Enrique; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (Org.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed., Florianópolis: IFSC, 2012. v. 1.

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

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. Estado, sociedade e política educacional brasileira: uma possível análise. **Espaço do Currículo**, v.4, n.1, pp.78-91, Março a Setembro de 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/10545/5832>>. Acesso em 15 nov. 2015.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática / nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG (2002 a 2006)**, Brasília. 2009, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8676/1/2009\\_MarciaRodriguesMachado.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8676/1/2009_MarciaRodriguesMachado.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MAGALHÃES, Otávio Luciano Camargo Sales de. **O papel da educação e do Lyceu dirigido pelo Prof. Salathiel de Almeida na configuração do contexto geopolítico, social e econômico de Muzambinho (MG)**, Rio Claro. 2009. 553 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/91129>>. Acesso em: 27 jun 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Formação do Homem. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 6-15, abr2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3276/2903>>. Acesso em: 15 out 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003, 5.ed.

MARQUES, P.V.; LOVE, H.G. Cooperativa-Escola nas Escolas Técnicas Agrícolas. **Scientia Agricola**, Piracicaba, 509-516. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sa/v50n3/28.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 119p.

MARX, Karl. **O capital** (crítica da economia política). Livro 1, v.1. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996a, 473p.

MELO, Celma de Cássia Rocha. **Análise da Alimentação Escolar do Município de São João Evangelista-MG**. 2006, 104 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade)-Centro Universitário de Caratinga, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=36856](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=36856)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP; CEM, 2015.

MINAYO, Cecília. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 33, p. 83-91, Jan. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Maria Helena Andréa (Org.), **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, p. 117-142.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014. 14.ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa R. de; ASSIS, Simone G. de; CRUZ NETO, Otávio; DESLANDES, Suely F.; SILVA, Cosme M. F. P. da. Avaliação dos Centros de Orientação e Apoio Sorológico/CTA/Coas da Região Nordeste do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 15(2): 355-367, abr-jun, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v15n2/0320.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2015.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.1, p.54-77, 2010. Disponível em: [<http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/12420/8298>]. Acesso em: 05 jun. 2016.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Aprofundando a discussão das relações entre a desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67, jul./set. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2033/2002>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

NASCIMENTO, Renato Carvalheira do. **Avanços e Desafios na Implementação do Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil**. Relatório Técnico. Brasília, Rio de Janeiro: ABRANDH; CERESAN; FAO-RLC/ALCSH, 2009. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/alimentacao-adequada/Avancos\\_Desafios\\_Implementacao.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/alimentacao-adequada/Avancos_Desafios_Implementacao.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.

NACIONES UNIDAS. Consejo Económico y Social. Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales. 42º período de sesiones. **Examen de los informes presentados por los estados partes de conformidad con los artículos 16 y 17 del pacto**. Suiza/Ginebra, 2009. Disponível em: <[http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2fBRA%2fCO%2f2&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2fBRA%2fCO%2f2&Lang=en)>. Acesso em: 01 out. 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**, França/Paris, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2009, v. 2, p. 25-32. Disponível em:

<<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2201/1872>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

NERO; Luís Augusto; MAZIERO, Denir; BEZERRA, Márcia M.S. Hábitos alimentares do consumidor de leite cru de Campo Mourão –PR. **Semina: Ciências Agrárias**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 21-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/semagrarias/article/view/2112/1813>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

NOE, Alberto. Globalização, Revolução Científico-Técnica e a Universidade. Campinas: **Avaliação**, 1997, v. 2, n. 2, p. 31-36. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=957&path%5B%5D=954>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. A Criação da Unidade de Ensino de Mossoró: Realização de um Sonho da População do Oeste Potiguar. In: PEGADO, Erika A. da C. (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**, Natal: IFRN Editora, 2. ed., 2010. 132 p. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-em-pdf/a-trajetoria-do-cefet-rn>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-24, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

ORGÂNICOS SUL DE MINAS (OSM). **OSM Elege Nova Diretoria Executiva e Conselho Fiscal para o Biênio 2017-2018**. 2016. Disponível em: <<http://www.organicossuldeminas.org.br/>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1966. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%20C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha. Reflexos da História no Cotidiano Institucional desde a Escola de Aprendizizes e Artífices até o CEFET-RN. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**, Natal: IFRN Editora, 2. ed., 2010. 132 p. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-em-pdf/a-trajetoria-do-cefet-rn>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

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

**Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n.18, v. 4, abr. 2013, p. 909-916. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n4/02.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. 2011, 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde)- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/teses/tese\\_135\\_resgate\\_historico\\_pnae\\_%20albaneide\\_peixinho.pdf](http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/teses/tese_135_resgate_historico_pnae_%20albaneide_peixinho.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

PEREIRA, Marcos Emanuel. Identidade, avaliação e desempenho escolar. In: LORDÉLO, Maria Virgínia; DAZZANI, Maria Virgínia. (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 201-224.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-73.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

PINTO, Vera Lúcia Xavier; LIMA, Lara; INDA, Rachel Tellechea; MEDEIROS, Michelle; BEZERRA, Ingrid Wilza Leal. Educação permanente de professores: a reflexão-ação na promoção da alimentação saudável nas escolas. **Extensão em Foco**, Curitiba: Editora da UFPR, n.10, jul/dez 2014, p. 37-58. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/29527/23816>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

POCHMANN, Marcio. **Nova classe média?: o trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. **Implementación: Cómo grandes expectativas concebidas en Washigton se frustan en Oakland**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

RIVAS, Ricardo Hevia. **Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina**: estado del arte. Santiago (Chile): United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), 1991.

ROCHA, Luiz Carlos Dias; HIRATA, Aloísia Rodrigues; RAIMUNDO, Rogério Robs Fanti; SOUZA, Livia Santos Lemos de; AARÃO, Lucas Resende; COELHO, Maria Socorro Martinho. A experiência do IFSULDEMINAS com o Programa Nacional de Alimentação Escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7., 2016, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto: UFOP, 2016. Disponível em: <<https://www.eventssystem.com.br/admin/arquivos/7cbeu/submissoes/anais/de1b3f54ba5d076d578ba659e9afc379.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

RODRIGUES, N. (Org.). **Almanaque histórico Josué de Castro**: por um mundo sem fome. Projeto Memória: Josué de Castro, 2004.

RODRIGUES, Rubens Luiz. (Org.). **Educação escola no século XXI**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2013.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SÁ, Luís. **Introdução à Teoria do Estado**. Lisboa: Editora Caminho, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Araújo Sampaio. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 112, p.675-688, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/04.pdf>>. Acesso: em 11 jun. 2017.

SANTOS, C.; ALMEIDA, C.; BARRETO, M. A educação escolar no semiárido brasileiro: crítica ao princípio da convivência e do desenvolvimento sustentável na formação humana. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 6, p.17-30, 2011. Disponível em: <<http://facevv.cneec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/A-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESCOLAR-NO-SEMI%20RIDO-BRASILEIRO.pdf>>. Acesso: em 11 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 9, p. 9-86, 1981. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Estado\\_Direito\\_e\\_a\\_Questao\\_Urbana\\_RCCS9.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Estado_Direito_e_a_Questao_Urbana_RCCS9.PDF)>. Acesso em 02 jan. 2016.

SANTOS, Gizelle Rodrigues dos Santos; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Plano Nacional de Educação 2014-2024: implicações e projeções para o Programa Nacional de Alimentação

Escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Editora Realize, 2015, p. 1-12. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA3\\_ID7962\\_08092015042118.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA3_ID7962_08092015042118.pdf)>. Acesso: em 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: concepções, perspectivas e desafios. **RECEI: Revista Ensino Interdisciplinar**. UERN, Mossoró, RN, v. 2, n. 6, p. 129-140, out. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/2058/1131>>. Acesso: em 26 fev. 2017.

SANTOS, Maria das Graças dos. Políticas públicas: contribuições para o debate. In: KANAANE, Roberto; FILHO, Alécio Fiel; FERREIRA, Maria das Graças (Org.). **Gestão Pública: planejamento, processos, sistemas de informações e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010, p. 3-15.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENADO aprova impeachment e destitui Dilma. **CARTA CAPITAL**, São Paulo, 31 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/senado-aprova-impeachment-e-afasta-dilma-definitivamente>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SIGMAN, Mariano; PEÑA, Marcela; GOLDIN, Andrea P.; RIBEIRO, Sidarta. Neuroscience and education: prime time to build the bridge. **Nature Neuroscience**. v. 17, n. 4, p. 497-502, apr. 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11797/1/SidartaRibeiro\\_ICE\\_Neuroscience\\_and\\_Education.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11797/1/SidartaRibeiro_ICE_Neuroscience_and_Education.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2015.

SILVA, Alberto Carvalho da. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 87-107, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8849/10401>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2016.

SILVA, Maria da Guia. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**. 2012, 224 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14403>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2016.

SISTO, Fermino Fernandes. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In: SISTO, Fermino Fernandes; DOBRÁNSKY, Enid Abreu; MONTEIRO, Alexandrina (Org.). **Cotidiano escolar**: questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2001.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizes Artífices – estrutura e evolução. **Forum educação**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.58-92, jul./set.1982. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>>. Acesso em: 23 out. 2016.

SONNINO, Roberta; BASSINELLO, Thaís Leonardi; LOZANO, Camilo. School Feeding Programmes: addressing the challenges of sustainable development. In: TEO, Carla Rosane Paz Arruda; TRICHES, Rozane Marcia (Org.). **Alimentação escolar**: construindo interfaces entre saúde, educação e desenvolvimento. Chapecó, SC: Argos, 2016.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8. n.º 16, jul/dez, 2006. p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em 15 nov. 2015.

SOUZA, Juarina Ana da Silveira. **Permanência e evasão escolar**: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. 2014, 152 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública)- Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/JUARINA-ANA-DA-SILVEIRA-SOUZA.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Políticas Públicas**: Introdução às atividades e análise. Natal: EDUFRN, 2009, 106p.

SPINELLI, M.A.S; CANESQUI, A.M. O programa de alimentação escolar no estado de Mato Grosso: da centralização à descentralização (1979 - 1995). **Revista de Nutrição**, v.15, p.105-117, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52732002000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732002000100011)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

STOLARSKI, Márcia Cristina. **Caminhos da alimentação escolar no Brasil**: análise de uma política pública no período de 2003-2004. 2005, 160 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico com ênfase em Políticas Públicas)-Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2005. Disponível em: <<http://www.economia.ufpr.br/Teses%20Doutorado/Marcia%20Cristina%20Stolarski.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais**

**eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>.  
Acesso em: 28 dez. 2014.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte. v. 8, n. 16, p. 173-197, jul. 2015. Disponível em:  
<<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/revistappp/article/view/1020/737>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

TRIBUNA DO NORTE. **Merenda escolar para alunos do IFRN**. Natal, 30 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/merenda-escolar-para-alunos-do-ifrn/179893>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

TRICHES, Rozane Marcia; BACCARIN, José Giacomo. Interações entre alimentação escolar e agricultura familiar para o desenvolvimento local. In: TEO, Carla Rosane Paz Arruda; TRICHES, Rozane Marcia (Org.). **Alimentação escolar: construindo interfaces entre saúde, educação e desenvolvimento**. Chapecó, SC: Argos, 2016.

TRICHES, Rozane Márcia. **Reconectando a Produção ao Consumo: a Aquisição de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar para o Programa de Alimentação Escolar**. 2010, 297 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em:  
<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=203569](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203569)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

UNDIME. União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação. 30/01/2017. **Inscrições abertas para curso a distância sobre compras da agricultura familiar**. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/30-01-2017-10-14-inscricoes-abertas-para-curso-a-distancia-sobre-compras-da-agricultura-familiar>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Todas as crianças na escola em 2015 - Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola – Brasil: Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Brasília: UNESCO, 2012.

VALARELLI, Leandro Lamas. **Indicadores de resultados de projetos sociais**. 2004. Disponível em:  
<[http://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/valarelli\\_indicadores\\_de\\_resultados\\_de\\_projetos\\_sociais.pdf](http://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/valarelli_indicadores_de_resultados_de_projetos_sociais.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2015.

VALENTE, Flavio Luiz Schieck; BEGHIN Nathalie. **Realização do direito humano à alimentação adequada e a experiência brasileira: Subsídios para a Replicabilidade**. Publishing Management Service, Itália: Information Division, FAO, 2006. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r\\_dhescas\\_br/relatores\\_valente\\_dh\\_alimentacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_dhescas_br/relatores_valente_dh_alimentacao.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

VANDRESEN, Círio. **Merenda Escolar Orgânica: uma Política Pública para a Agricultura Familiar**. 2005, 82 f. Dissertação (Mestrado em Agrossistemas)-Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=23881](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=23881)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

VASCONCELOS, F.A.G. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**. v.18, p. 439-457, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v18n4/25843.pdf>>. Acesso em 05 out. 2015.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; AMORIM, Mário Lopes. A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: o PNE e o PRONATEC. In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3, 2015, Natal. **Anais eletrônicos...**, Natal, 2015, p. 1-9. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-8.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

VEDOVATO, Kleber; TREVIZAN, Aline Rosa; ZUCOLOTO, Caroline Nonis; BERNARDI, Murillo Dorileo Leite; ZANONI, Jacqueline Nelisis; MARTINS, Juliana Vanessa Colombo Perles. O eixo intestino-cérebro e o papel da serotonina. **Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar**, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 33-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/saude/article/download/5156/2982>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

VIANA, Nataly Lopes. **Análise da Aceitabilidade, Consumo da Alimentação Escolar e Estado Nutricional de Escolares no Município de Viçosa – MG**. 2007, 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Nutrição)-Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=80578](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=80578)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

VIANI, Ricardo Augusto Gorne; RODRIGUES, Ricardo Ribeiro. Árvores Frutíferas Nativas do Brasil. **Plantas, Flores & Jardins**. São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.lerf.eco.br/img/publicacoes/2005\\_12%20arvores%20frutiferas%20nativas%20do%20Brasil.pdf](http://www.lerf.eco.br/img/publicacoes/2005_12%20arvores%20frutiferas%20nativas%20do%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2016.

WORLD FOOD PROGRAMME. **Global school feeding sourcebook: lessons from 14 countries**, London, ENG, 2016. Disponível em: <[http://hgsf-global.org/en/bank/downloads/doc\\_details/476-global-school-feeding-sourcebooklessons-from-14-countries](http://hgsf-global.org/en/bank/downloads/doc_details/476-global-school-feeding-sourcebooklessons-from-14-countries)>. Acesso em: 09 jul. 2016.

## APÊNDICE A

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### **Quadro 1** - Referência metodológica (dimensão, variáveis, indicadores e instrumentos)

INSTITUIÇÃO/*CAMPUS*: \_\_\_\_\_

ENTREVISTADO/CARGO/FUNÇÃO: \_\_\_\_\_

DESDE QUANDO TRABALHA COM O PNAE NA INSTITUIÇÃO/*CAMPUS*: \_\_\_\_\_

#### **DIMENSÃO – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR** VARIÁVEL: 1: Caracterização do PNAE na Instituição/*campus*

#### **INDICADORES:**

1.1 Como foi o processo de implementação do PNAE no *campus*/Instituição? (data, dificuldades, facilidades, etc).

1.2 Os membros da comunidade escolar participam da concepção e influenciam na execução do Programa? (Quem, quando, como, objetivos).

1.3 Existem hortas, pomares ou alguma outra forma de produção de alimentos na Instituição/*campus* destinados ao Programa? Em caso afirmativo, como ocorre a produção e quem são os responsáveis por ela?

1.4 São desenvolvidas ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) em conjunto com a direção e com a coordenação pedagógica da Instituição/*campus* para os alunos beneficiados pelo PNAE? As ações do Programa se associam ao conteúdo curricular dos cursos?

( ) Sim. Quais e como?

( ) Não.

1.5 O *campus*/Instituição possui nutricionista(s) responsável(is) pelo PNAE? Caso sim, quantos e como é desenvolvido o trabalho em relação ao PNAE? Caso não, quem coordena as ações da alimentação escolar?

1.6 Alguma vez houve suspensão no fornecimento de alimentação escolar? Quando e por quanto tempo? Qual foi o motivo? Qual foi a solução?

1.7 Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) enfrentada(s) atualmente pela Instituição na operacionalização do PNAE?

1.8 Foram implementadas inovações no PNAE na Instituição nos últimos anos? Quais?

1.9 Como você considera seu conhecimento sobre o PNAE quanto à legislação que regulamenta e às publicações científicas que abordam o Programa?

- ( ) Excelente  
 ( ) Ótima  
 ( ) Boa  
 ( ) Regular  
 ( ) Ruim  
 ( ) Péssima

Explique sua resposta.

#### VARIÁVEL: 2: Características da aquisição dos gêneros

##### **INDICADORES:**

2.1 Os recursos financeiros repassados pelo FNDE no âmbito do PNAE são utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios?

- ( ) Sim ( ) Não. Por quê?

2.2 É permitido que os alunos repitam a alimentação escolar?

- ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

2.3 Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, quantos por cento são utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações? Justifique caso o percentual seja abaixo de 30%.

#### VARIÁVEL: 3: Suficiência de infraestrutura física, material e funcional para o trabalho com o PNAE

##### **INDICADORES:**

3.1 O *campus* possui refeitório e local para preparo da alimentação escolar? Em caso positivo, possui espaço suficiente e ambiente limpo e organizado? Em caso negativo, isso imprime implicações na execução do Programa? (Quais, por quê?).

3.2 Foi desenvolvido material e promovidos cursos de capacitação e/ou formação da equipe técnica envolvida na execução do PNAE e que atua no CAE?

- ( ) Sim. (Quem, quando, como, objetivos).  
 ( ) Não. Por quê?

##### **INSTRUMENTOS:**

Entrevistas semiestruturadas, observações, notas de campo, fotografias e análise documental.

## APÊNDICE B

### FORMULÁRIO

**Quadro 1** - Referência metodológica (dimensão, variáveis, indicadores e instrumentos)

INSTITUIÇÃO/*CAMPUS*: \_\_\_\_\_

SERVIDOR/CARGO/FUNÇÃO: \_\_\_\_\_

Nº DE ESTUDANTES DA INSTITUIÇÃO/*CAMPUS*: \_\_\_\_\_

CURSOS OFERTADOS NA INSTITUIÇÃO/*CAMPUS*: \_\_\_\_\_

#### DIMENSÃO – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

VARIÁVEL: 1: Caracterização do PNAE na Instituição/*campus*

**INDICADORES:**

1.1 Número de alunos atendidos pelo PNAE: \_\_\_\_\_

1.2 Custo médio dos cardápios no *campus*/Instituição: \_\_\_\_\_

1.3 Alguns tipos de cardápio ofertados no PNAE: \_\_\_\_\_

VARIÁVEL: 2: Características da aquisição dos gêneros alimentícios

**INDICADOR:**

2.1 Orçamento para o PNAE no *campus*/Instituição:

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Repasse FNDE								
Contrapartida Instituição								
Doações								
Outros (Qual(is)?)								
Sobra de recurso								

VARIÁVEL: 3: Suficiência de infraestrutura física, material e funcional para o trabalho com o PNAE

**INDICADOR:**

3.1 Equipe de servidores, estagiários e funcionários que trabalham no PNAE: cargos, atribuições/funções, formação e tempo de atuação no Programa.

Nome	Cargo	Função	Formação	Tempo de atuação

VARIÁVEL: 4: Renda familiar e aspectos que a influenciam

**INDICADORES:**

4.1 Qual a renda média familiar *per capita* dos alunos da Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE? \_\_\_\_\_

4.2 Qual o percentual do total de alunos por raça na Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE?

- a) amarela: \_\_\_\_\_
- b) branca: \_\_\_\_\_
- c) indígena: \_\_\_\_\_
- d) parda: \_\_\_\_\_
- e) preta: \_\_\_\_\_
- d) não declarada: \_\_\_\_\_

4.3 Qual o nível de escolaridade do principal responsável financeiro do total de alunos na Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE?

- a) alfabetizado: \_\_\_\_\_
- b) ensino fundamental completo: \_\_\_\_\_
- c) ensino fundamental incompleto: \_\_\_\_\_
- d) ensino médio completo: \_\_\_\_\_
- e) ensino médio incompleto: \_\_\_\_\_
- f) ensino superior completo: \_\_\_\_\_
- g) ensino superior incompleto: \_\_\_\_\_
- h) não conhece: \_\_\_\_\_
- i) não estudou: \_\_\_\_\_
- j) pós-graduação completo: \_\_\_\_\_
- k) pós-graduação incompleto: \_\_\_\_\_

4.4 Qual o tipo de zona residencial do total de alunos na Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE?

- a) urbana: \_\_\_\_\_
- b) rural: \_\_\_\_\_

4.5 Qual o percentual do total de alunos por programas sociais do governo federal na Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE?

- a) Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC): \_\_\_\_\_
- b) Programa Bolsa Família: \_\_\_\_\_
- c) não é beneficiário: \_\_\_\_\_

**VARIÁVEL: 5: Política de Assistência Estudantil****INDICADORES:**

5.1 Quantos alunos são assistidos pela Política de Assistência Estudantil da Instituição/*campus*? \_\_\_\_\_

5.2 Quantos alunos são assistidos pela Política de Alimentação Estudantil da Instituição/*campus*? \_\_\_\_\_

**VARIÁVEL: 6: Dados educacionais****INDICADORES:**

6.1 Qual o índice de rendimento acadêmico do total de alunos da Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE? \_\_\_\_\_

6.2 Qual o índice de reprovação do total de alunos da Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE? \_\_\_\_\_

6.3 Qual o índice de evasão do total de alunos da Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE? \_\_\_\_\_

6.4 Qual o índice de dependência do total de alunos da Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE? \_\_\_\_\_

6.5 Qual o índice de retenção do total de alunos da Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE? \_\_\_\_\_

6.6 Qual a taxa de conclusão do total de alunos da Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE? \_\_\_\_\_

6.7 Quais os percentuais dos motivos da ausência escolar do total de alunos da Instituição/*campus* beneficiados pelo PNAE?

a) baixa condição financeira para se manter na Instituição: \_\_\_\_\_

b) falta de motivação: \_\_\_\_\_

c) necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família: \_\_\_\_\_

d) nunca parou de estudar: \_\_\_\_\_

e) não teve ausência: \_\_\_\_\_

f) outros motivos: \_\_\_\_\_

**INSTRUMENTOS:**

Formulários, observações, notas de campo, fotografias e análise documental.

**APÊNDICE C****DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO**

Eu, **GIZELLE RODRIGUES DOS SANTOS**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, sob matrícula de nº 20151996210017, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas e dos dados concedidos junto ao \_\_\_\_\_ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciarmos o seu conteúdo.

\_\_\_\_\_/RN, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Gizelle Rodrigues dos Santos

Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/DIAC/IFRN

Matrícula nº 20151996210017

**APÊNDICE D****CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG  
nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) à \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, autorizo a publicação do conteúdo da entrevista e dos dados concedidos à mestrande Gizelle Rodrigues dos Santos, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

\_\_\_\_\_/RN, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Entrevistado(a)

Codinome para publicação: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E****DECLARAÇÃO DE USO ÉTICO-CIENTÍFICO DE FOTOGRAFIAS COMO  
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

Eu, **GIZELLE RODRIGUES DOS SANTOS**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, sob matrícula de nº 20151996210017, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso das fotografias produzidas junto ao \_\_\_\_\_ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos fotografados, não usarei as suas imagens frontais e/ou a explícita identificação. Garanto, ainda, que não farei das fotografias em prejuízo das pessoas e/ou do *campus* onde está situada a Instituição atendida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar.

\_\_\_\_\_/RN, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Gizelle Rodrigues dos Santos

Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/DIAC/IFRN

Matrícula nº 20151996210017

**APÊNDICE F****CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PUBLICAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) à \_\_\_\_\_, diretor(a) geral responsável pelo *campus* atendido pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar, em \_\_\_\_\_, autorizo a publicação das fotografias produzidas pela mestrandia Gizelle Rodrigues dos Santos, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de uso ético-científico de fotografias como procedimento de pesquisa, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

\_\_\_\_\_/RN, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Diretor(a) Geral