

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

**RAQUEL RAU**

**MODOS DE COMER, MODOS DE VIVER:  
UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR  
E SUAS INTERFACES COM A CULTURA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL A  
PARTIR DE FAMÍLIAS RURAIS POMERANAS DE SÃO LOURENÇO DO SUL**

**Porto Alegre**

**2016**

**RAQUEL RAU**

**MODOS DE COMER, MODOS DE VIVER:  
UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR  
E SUAS INTERFACES COM A CULTURA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL A  
PARTIR DE FAMÍLIAS RURAIS POMERANAS DE SÃO LOURENÇO DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Menasche

**Porto Alegre**

**2016**

## CIP - Catalogação na Publicação

Rau, Raquel

Modos de comer, modos de viver: um olhar sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas interfaces com a cultura e o desenvolvimento local a partir de famílias rurais pomeranas de São Lourenço do Sul / Raquel Rau. -- 2016.

194 f.

Orientadora: Renata Menasche.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Agricultura familiar. 2. Alimentação escolar. 3. Cultura alimentar pomerana. 4. Nutricionista. 5. Segurança Alimentar e nutricional. I. Menasche, Renata, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**RAQUEL RAU**

**MODOS DE COMER, MODOS DE VIVER:  
UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR  
E SUAS INTERFACES COM A CULTURA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL A  
PARTIR DE FAMÍLIAS RURAIS POMERANAS DE SÃO LOURENÇO DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 29 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Renata Menasche – Orientadora  
UFPeI

---

Prof. Dr. Carmo Thum  
FURG

---

Profa. Dra. Fabiana Thomé da Cruz  
UFRGS

---

Prof. Dr. Maria Catarina Chitolina Zanini  
UFSM

Dedico esse trabalho ao meu **Jardim:**

Às raízes, meu pai e minha mãe Ondina, pela vida.

Ao pólen que se somou, meu companheiro Cesar.

Às flores e frutos, minha filha Beatriz Maria e meu filho Guilherme.

À terra, minha sogra Ana, meu suporte nesta pesquisa.

Às borboletas e pássaros, crianças e adolescentes da pesquisa.

À água, agricultoras e agricultores que fecundam a terra.

Ao vento, ora ventania impulsionando, ora brisa acarinhando,

minha orientadora Renata.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é constatar que nunca estive sozinha e sempre pude contar com alguma forma de auxílio durante esta jornada que se iniciou com a decisão de fazer Mestrado e que se finaliza no momento de agora. Decido, assim, fazer meus reconhecimentos e prestar minha gratidão na mesma sequência que essas pessoas surgiram na jornada.

Dessa forma, meu primeiro agradecimento vai para minha amiga e comadre Daniela Oliveira, que me apresentou à disciplina de Antropologia da Alimentação, onde, com certeza, encontrei meu caminho profissional.

À minha primeira turma, ainda como aluna especial, em que conheci pessoas de valor, que me mostraram novos caminhos dentro da nutrição: Mariana Ramos, cuja dissertação foi constante fonte de inspiração no meu processo de escrita, Jaqueline Sgarbi e Fabiana Thomé da Cruz, a Fabi, cuja ética e generosidade continuam a me inspirar, apoio fundamental para ingressar e continuar o mestrado, companheira de gostosas conversas.

À minha turma “oficial”, em especial, à Ana Paula de Carli, pessoa que desafiava meu pensar e aumentava minhas reflexões, contribuição ímpar no pensar acadêmico; à Patrícia Fernandes, colega de profissão e pesquisadora do mesmo tema, grata a todas as contribuições e sugestões de literatura; ao Alberto Bracagioli, amigo de longa data, apoiador e incentivador constante; à Amália Leonel, e à Alessandra Matte, amiga de todos, abraço forte, minha gratidão ao seu auxílio na reta final não tem tamanho, grata pela minuciosa formatação deste trabalho.

Ao pessoal pra lá de especial do PGDR, dona Marlene com seu sorriso, Lisiane, Daniele e Macarena, mais que a orientação administrativa, agradeço o apoio, a torcida, o sorriso. Eliane Sanguiné, o que dizer para você? Que em momentos realmente difíceis e dolorosos ouviu meu choro, “me deu colo” e, quando tudo parecia perdido, me fez olhar para o que tenho de mais precioso, meus filhos, e entender que precisava seguir em frente.

Aos professores do curso, em especial ao professor José Carlos dos Anjos, que me conduziu de maneira brilhante no mundo da etnografia.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura – GEPAC, especialmente à Carmen Machado, pelo apoio, exemplo e pelas “pastinhas” com textos; ao Maurício Schneider por ensinar, de forma madura e respeitosa, como lidar com “os baldezinhas”; e à Losane Schwartz, companheira durante todo o período de campo, uma “nativa” que, além de traduzir as expressões pomeranas, auxiliava na interpretação de hábitos e costumes.

Agradeço ao professor Carmo Thum, que abriu as portas para que eu fosse recebida na comunidade pesquisada. À escola Martinho, representando as professoras, os professores e funcionários, minha gratidão. À diretora Renata Köhler, pela hospedagem no período da pesquisa; à professora Leni Karnopp, por sua energia incentivadora e pela generosidade em compartilhar a sala de aula comigo, permitindo assim o trabalho com o 7º ano. À professora Silvia Leitzke, que cedeu espaço nas aulas do pré-escolar, à professora Lilian Curtinaz, pelo apoio logístico e acolhimento, às professoras Cristiane Neuenfeldt, Ileia Kruger, Carla Schneid, Gilvane Roloff, Sueni Regina S. Coitinho, Leonice Bierhals e Sandra Celestrino.

Gratidão às famílias que me receberam: Krüger, Bierhals, Podewils, Turowkils, Yanke Buss, Schwartz, Blank, Hörinque, Nörnberg, Wendler, Bierhals, Gerhmann, Roloff, Schöder, Siefert, Bahr e Hüttner. Às crianças do pré-escolar e aos adolescentes do 7º ano, agradeço a participação e alegria dos momentos de convívio.

Agradeço a Juliana Biachin, a “Juju”, pelo carinho dedicado ao meu filho Guilherme durante o período de escrita desta dissertação.

À Anilucia Mainardi pelas aulas de inglês e dicas especiais para que eu vencesse a epopéia da prova de proficiência.

Meu reconhecimento e gratidão à Comissão de Pós-graduação, pela confiança de conceder-me o reingresso neste programa de pós-graduação, possibilitando assim a conclusão deste trabalho.

À minha terapeuta, Carolina Buzzati, apesar da distância, suas palavras continuaram a ecoar e auxiliar o término desta jornada.

E, agora, já finalizando, agradeço aos amigos e às amigas que estão na torcida, à Maria Eugênia, amiga e comadre, pela literatura especializada em interpretação de desenhos, à Miriam Goldschmidt, pela detalhada revisão de português, ao Maurício Bakkar, pelo trabalho com as imagens, à Isis Silveira, pela tradução do resumo e, novamente, à Alessandra Matte, pela diagramação do trabalho.

Novamente, meu reconhecimento à minha orientadora, Renata Menasche, grata por nunca ter desistido de mim.

Gratidão à disponibilidade da banca, professores Carmo Thum, Fabiana Thomé da Cruz e Maria Catarina Zanini, em aceitar o convite e dedicar parte de suas férias à leitura deste trabalho.

Ao CNPq, pela bolsa durante o período de mestrado e pelo custeio da pesquisa.

E agradeço aos pesquisadores e pesquisadoras que vieram antes de mim, produzindo conhecimento, fonte da qual bebi ao longo desta jornada.

## Meu Jardim

Tô relendo minha lida, minha alma, meus amores

Tô revendo minha **vida**, minha **luta**, meus **valores**

**Refazendo minhas forças**, minhas fontes, meus favores

Tô regando minhas folhas, minhas faces, minhas flores

Tô limpando minha casa, minha cama, meu quartinho

Tô soprando minha brasa, minha brisa, meu anjinho

Tô bebendo minhas culpas, meu veneno, meu vinho

**Escrevendo** minhas cartas, **meu começo**, **meu caminho**

Estou podando meu jardim

**Estou cuidando bem de mim**

Estou podando meu jardim

Estou cuidando bem de mim

Vander Lee

## RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) passou, na última década, por reformulações que ampliaram sua abrangência e trouxeram inovações, principalmente no que tange às compras para a alimentação escolar. Na atualidade, além de buscar atender aos preceitos de Segurança Alimentar e Nutricional, o programa visa fomentar o desenvolvimento local, através de articulações com a agricultura familiar. É nesse contexto que a presente pesquisa está inserida, debruçando-se sobre as inter-relações do PNAE com a cultura alimentar local, a produção de alimentos pela agricultura familiar e o desenvolvimento local. Para tal, a comida – entendida como alimento transformado pela cultura – foi o fio condutor do estudo, realizado junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero e localidades de seu entorno, pertencentes ao 2º Distrito de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul. No desenvolvimento da pesquisa, os/as interlocutores/as foram agrupados/as a partir de três distintos caminhos de geração de dados: junto a alunos/as da escola, foram aplicadas uma série de dinâmicas, como desenhos, colagens e produção textual; entre agricultoras e agricultores, em suas propriedades rurais, foi utilizada a etnografia, com observação participante, entrevistas abertas semiestruturadas e registro fotográfico; junto à nutricionista do programa, às merendeiras e cooperativas que fornecem ao programa, foram empregadas entrevistas e análise documental. O estudo discute como se dá a inter-relação entre o programa de alimentação escolar, os hábitos alimentares locais e as compras diretas da agricultura familiar, tomando em conta o lugar da nutricionista nessa articulação e procurando analisar em que medida a valorização da cultura alimentar local é capaz de promover desenvolvimento rural local. Para tanto e como resultados da pesquisa, são apresentados os hábitos alimentares locais e a produção de alimentos, bem como as transformações pelas quais vêm passando os modos de comer e os modos de viver destes camponeses.

**Palavras-chave:** Agricultura familiar. Alimentação escolar. Cultura alimentar pomerana. Nutricionista. Segurança alimentar e nutricional.

## ABSTRACT

In the last decade, the School Food National Program (Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE) underwent reformulations that broadened its coverage and brought a lot of innovation, mostly regarding the purchasing of the school food. Currently, besides meeting the Nutrition and Food Safety precept, the program seeks to foster the local development in association with familiar agriculture. This research is carried out in this context, by focusing on the interrelationship between the PNAE with local food cultivation by familiar agriculture and local progress. For such purpose, food - understood as comestibles transformed by culture - was the guidance of this research. The setting was the Municipal Elementary School Martin Luther and its surroundings, located in the 2nd District of São Lourenço do Sul - RS. For this research, the study population was divided in three groups for distinct data generation: for school age children, a series of dynamics, such as drawings, collage and textual production were applied; at the farms, among male and female farmers, the ethnographic records were used, along with their observation, semi structured open interview and pictures; the third group was composed of the program nutritionist, the cooks, and the cooperatives that supply provisions for the program, for which interviews and documental analyses were used. The study discusses how the relationship between school food program, local meal habits and the direct purchasing food from the local farmers works, taking into account the nutritionist's role in this process and aiming to analyze how valuing the local meal culture is capable of elevating the local farms progress. To this end and as research results, the local dietary habits and the local farmers production are presented, as well as the transformations in those peasants' life style and in their eating habits.

**Keywords:** Family agriculture. School food. Food pomeranians culture. Nutritionist. Food and Nutrition Safety.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da pesquisa. ....	21
Figura 2 – Mapa ilustrativo da divisão política atual da região em que situava-se a Pomerânia.....	24
Figura 3 – Localidades pesquisadas. ....	40
Figura 4 – Cumprindo o prometido, apresentando o Guilherme. ....	52
Figura 5 – Ciclo de Insegurança Alimentar e Nutricional. ....	57
Figura 6 – Formação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero .....	70
Figura 7 – Desenho da propriedade – Família Hobuss.....	79
Figura 8 – Desenho da propriedade – Família Ehalert .....	80
Figura 9 – Desenho da propriedade – Família Gehrmann.....	80
Figura 10 – Hora do lanche, hora do <i>Eco-Bar!</i> .....	87
Figura 11 – O “caixa” do Eco-Bar, as Estalecas Verde e a carteirinha de sócia do projeto...88	
Figura 12 – Atividade em aula com o pré-escolar. ....	93
Figura 13 – Pratos de “comida boa, comida gostosa”. ....	95
Figura 14 – Pratos de “comida saudável, boa para a saúde”. ....	98
Figura 15 – Desenhos da propriedade. ....	104
Figura 16 – O valor trabalho no desenho da propriedade.....	106
Figura 17 – A propriedade do futuro. ....	106
Figura 18 – O casarão família Bierhals. ....	111
Figura 19 – A Roda d’água da antiga serraria e o velho casario que abrigou a Queijaria. ..	114
Figura 20 – Antigo moinho e casa que pertenceu à família Hüttner, no centro dona Celinha no atual comércio da família. ....	115
Figura 21 – Local onde funcionava o antigo açougue. ....	117
Figura 22 – Carneação de galinha caipira.....	121
Figura 23 – Preparo tradicional de <i>schmier</i> de melancia de porco.....	124
Figura 24 – Melancias “guardadas” pela propriedade. ....	125
Figura 25 – Preparo do rievlsback. ....	126
Figura 26 – O “sagrado” pão. ....	127
Figura 27 – A linguiça sobre o fogão à lenha, pronta para o uso. ....	129
Figura 28 – Café da tarde na família Roloff, lado a lado na mesa alimentos caseiros e industrializados.....	131

Figura 29 – Teia da Pesquisa .....	148
Figura 30 – Ingredientes que compõem a alimentação escolar e preparações já elaboradas. .... .....	157
Figura 31 – A hora de <i>Merenda Escolar</i> . .....	159
Figura 32 – Despedida das crianças do Pré-escolar.....	181
Figura 33 – Despedida turma do 7º ano.....	181
Figura 34 – Despedida com as professoras e funcionárias da escola. ....	182

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de atividades para alunos do pré-escolar e do 7º ano da Escola Martinho Lutero. ....	36
Quadro 2 – Categorias e temas.....	37
Quadro 3 – Evolução da concepção de SAN no Brasil através da ação social e do Estado (1946 a 2011).....	60
Quadro 4 – Questionário sobre a alimentação escolar. ....	84
Quadro 5 – Linha do tempo.....	102
Quadro 6 – Cardápio dos meses de Março e Abril de 2012.....	155
Quadro 7 – Parâmetro mínimo de referência para contratação de nutricionistas.....	162
Quadro 8 – Atividades obrigatórias do nutricionista no âmbito do PNAE.....	163

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEs	Conselhos de Alimentação Escolar
CAIs	Complexos Agroindustriais
CEASA	Centro Estadual de Abastecimento S/A
CECANES	Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas
CME	Campanha da Merenda Escolar
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNSAN	Conferência Nacional de SAN
COBAL	Companhia Brasileira de Abastecimento
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar
COOPAR	Cooperativa Mista de Pequenos Agricultores
DAP	Declaração de Aptidão
DCNT	Doenças Crônicas Não Transmissíveis
DHAA	Direito Humano e Alimentação Adequada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão rural
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
LOSAN	Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
OGMs	Organismos Geneticamente Modificados
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PAT	Programa de Alimentação do Trabalhador
PMA	Programa Mundial de Alimentos

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAN	Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## CONVENÇÕES

Neste trabalho, foram adotadas as seguintes convenções:

- a) As falas, palavras e expressões dos interlocutores da pesquisa foram grafadas em itálico, assim como os termos em idioma estrangeiro;
- b) As citações e conceitos da bibliografia consultada são apresentados entre aspas duplas, bem como o uso de algum termo deslocado do contexto ou ao qual o objetivo seja dar destaque;
- c) Para a construção do texto, a escolha recaiu sobre a primeira pessoa do discurso: No singular, “eu”, quando o objetivo é expressar reflexões, sentimentos e entendimentos, decorrentes das experiências vivenciadas pela autora da pesquisa. No plural, “nós”, para relatar acontecimentos vivenciados por mim e por Losane, na época doutoranda no mesmo programa de pós-graduação e colega de campo. O “nós” remete também a reflexões construídas junto e com Losane e, em outros momentos, com a orientadora.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>O CAMINHO TRACEJADO E O CAMINHO PERCORRIDO: ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>26</b>
2.1	A FORMA DE PERCORRER O CAMINHO: TÉCNICAS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS .....	30
2.2	CAMINHOS PERCORRIDOS: UM POUCO SOBRE O CAMPO .....	40
2.3	QUESTÕES ÉTICAS: CAMINHO DE MÃO DUPLA – PESQUISADOR E PESQUISADO .....	48
<b>3</b>	<b>PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: INTERFACES COM A CULTURA E COM O DESENVOLVIMENTO LOCAL .....</b>	<b>53</b>
3.1	SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: DO CONCEITO AO CONCRETO, UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.....	53
3.2	PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – ALIMENTANDO PESSOAS E NUTRINDO POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRAL.....	61
<b>4</b>	<b>EXPLORANDO O ESPAÇO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, VIVENCIANDO O COTIDIANO DA ESCOLA MARTINHO LUTERO: <i>CHEGAR – PARTIR – RETORNAR</i> .....</b>	<b>70</b>
4.1	O RURAL E O URBANO: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES A PARTIR DO OLHAR DA ESCOLA .....	73
4.1.1	No rural, estudando o Desenvolvimento Rural .....	77
4.1.2	Projeto Eco-Rural: uma ação de múltiplas dimensões .....	85
4.2	DIALOGANDO COM AS CRIANÇAS: ONTEM, HOJE E AMANHÃ, REALIDADES E PERSPECTIVAS DO RURAL .....	89
4.2.1	Comer em família: o cotidiano sob o olhar das crianças.....	90
4.2.2	Com o F de Fruta, de Festa e de Felicidade, não se escreve Saudável.....	93
4.2.3	Permanências e rupturas no rural .....	101

<b>5</b>	<b>ENTRE O PLANTAR-COLHER-COMER E O PLANTAR-VENDER-COMPRAR-COMER: VARIAÇÕES NO MODO DE SER CAMPONÊS .....</b>	<b>110</b>
5.1	NO TEMPO DO MOINHO, DA HOSPEDARIA E DO BAILE .....	111
5.2	SABER, FAZER E SABER-FAZER: SITUAÇÕES DE SEGURANÇA E INSEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL .....	118
5.2.1	O saber-fazer na produção e nas práticas alimentares.....	119
5.2.2	Entre o S de Sabor e o S de Saudável, onde fica o S de Saber? .....	131
5.2.3	Tempo Fumo, Tempo Dinheiro e a comida da necessidade.....	139
<b>6</b>	<b>ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: ENTRE QUEM PRODUZ E QUEM CONSUME .....</b>	<b>148</b>
6.1	CADÊ A LINGUIÇA, A BATATA SECA E O TEMPERO DA SOPA? MERENDA ESCOLAR, INTERFACES COM A CULTURA ALIMENTAR LOCAL.....	149
6.2	DESAFIOS PARA A NUTRICIONISTA DIANTE DO PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR .....	161
6.3	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: UM LONGO PERCURSO PARA TRILHAR UM CURTO CAMINHO .....	167
6.4	O DESENVOLVIMENTO RURAL: ENTRE A PRODUÇÃO DE ALIMENTOS E DE FUMO .....	170
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS OU ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS...</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AGRICULTORAS ....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A NUTRICIONISTA.</b>	<b>193</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A centralidade do alimento, enquanto conjunto de nutrientes capaz de assegurar as necessidades vitais é tema corrente em estudos acadêmicos, discussões que envolvem a elaboração de políticas públicas e reivindicações da sociedade civil. Por ser essencial à vida, o ato de nutrir-se tem início no momento exato da fecundação e finda apenas no derradeiro suspiro. Dessa forma, toda riqueza, desenvolvimento e progresso relativos à humanidade dependem de forma circular do alimento, sendo ele o elemento central de todos os seres. O domínio da produção e do armazenamento de alimentos foi, entre outros, essencial para a origem dos primeiros vilarejos, decisivo como estratégia de guerras e, mais tarde, fundamental para a industrialização.

Como necessidade básica do ser humano, o alimento é constituído de substâncias assimiláveis pelo organismo e por ele transformadas em energia, para o desenvolvimento de todas as funções vitais, como reprodução, crescimento e manutenção do corpo. Essa inexorável dependência da vida em relação ao alimento é o que faz com que diferentes olhares, originados de diferentes segmentos da sociedade, confluem para ele, o colocando como ponto de partida da reprodução biológica e social.

Todavia, ainda que o alimento seja o combustível necessário à vida e, portanto, como coloca DaMatta (1987, p. 22), “[...] em todo o planeta os homens têm que comer [...]”, ainda assim nem toda substância nutricional é considerada comida. Cada grupo social define, a seu modo, o que é considerado comida, quando e onde comer. O que equivale a dizer que, embora certos alimentos estejam disponíveis, por não serem considerados comida por determinado grupo, não serão ingeridos. Ilustram essa ideia alguns exemplos clássicos, como a vaca na Índia, não consumida por ser considerada sagrada, a soja entre agricultores, vista como alimento destinado à criação de animais, ou, ainda, a carne para os vegetarianos.

Para ser transformado em comida, o alimento necessita passar pela cozinha, que não tem apenas relação direta e/ou exclusiva com a estrutura física que abriga mantimentos, fogão e utensílios domésticos, mas também está ligada a um conjunto de regras e pressupostos sociais de significância material e simbólica. É o que nos coloca DaMatta (1987), quando discorre sobre o simbolismo da comida no Brasil:

Qualquer brasileiro sabe que qualquer substância nutritiva é “alimento”, mas sabe também que nem todo alimento é “comida”. De fato, para transformar o alimento em comida, é preciso não só o ato crítico do cozimento, mas também o modo pelo qual o alimento é preparado (DAMATTA, 1987, p. 22).

Uma vez que a transformação do alimento em comida se dá na dimensão cultural, podemos entender que a diferenciação entre alimento e comida, bem como entre o que é nutricional e o que é considerado nutricional, pode ser também percebida na atual noção de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), quando esta refere que além do alimento estar acessível em quantidade suficiente, deve também respeitar a diversidade cultural (BRASIL, 2006a). Isso porque essa transformação em comida ocorre somente através da passagem do alimento pela cozinha, entendida aqui não como um espaço físico em si, mas sim como o espaço social onde o alimento é transformado, sendo esse o elemento que envolve práticas e representações sociais (FISCHLER, 1995). Para além do ato físico do cozimento, é possível intuir a íntima ligação existente entre a comida e o contexto social de um grupo. É assim que, ao buscar o respeito à diversidade cultural no atendimento das demandas nutricionais da população, o conceito de SAN, ao mesmo tempo em que permeia, aproxima-se da ideia de que alimento e comida constituem universos distintos.

O termo ‘atual’ para adjetivar a noção de SAN, utilizado no parágrafo anterior, deve-se ao fato de que o conceito de SAN e suas aplicações evoluíram ao longo de um século de existência, assim a inclusão do respeito à diversidade cultural é recente (MALUF, 2007). Inicialmente, no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o foco eram os estoques de alimentos, por isso o termo utilizado era apenas Segurança Alimentar. No princípio, o conceito tinha estreita relação com a Segurança Nacional, pois, por se tratar de um período de guerra, era vital e estratégico para os países produzirem e estocarem seus alimentos. Foi a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que esse conceito começou a ganhar força, sobretudo com a constituição da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945 (VALENTE, 2002). Sua consolidação aconteceu em 1946, quando, então, o tema ganhou relevância e espaço na agenda política mundial, com a publicação do livro *Geografia da Fome*, de Josué de Castro<sup>1</sup>. Assim, desde o início desse conceito até a atualidade, sua concepção passou por grandes transformações, principalmente no sentido de ampliar seu significado. Hoje, Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) abarca o entendimento de que a necessidade de alimentos não se limita à quantidade, mas também à existência de qualidade nutricional, social e ambiental.

---

<sup>1</sup> Médico, professor, geógrafo, sociólogo e político, Josué de Castro, nascido em 1908, em Pernambuco, fez da luta contra a fome sua maior bandeira, apontando as injustiças sociais como principal causa da miséria em nosso país e no mundo. Com ideias revolucionárias, trouxe ao país os primeiros conceitos associados ao desenvolvimento sustentável. Conhecido mundialmente, seus livros foram traduzidos para mais de 25 idiomas, tendo recebido duas indicações ao Nobel da Paz. Para saber mais, ver: [http://www.projetomemoria.art.br/JosuedeCastro/\\_index.html](http://www.projetomemoria.art.br/JosuedeCastro/_index.html).

No Brasil, os avanços no conceito de SAN são, via de regra, acompanhados de inovações em termos de Políticas Públicas que, através de Leis e Programas, buscam alcançar seus princípios básicos. Ressaltam-se aqui, como princípios básicos, aqueles que se destinam, principalmente, a suprir a população em termos de suas demandas quanto à disponibilidade, regularidade e acessibilidade de alimentos. Entre as diversas estratégias utilizadas pelo Estado para atingir a SAN da população, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem, segundo Peixinho (2013), um triplo destaque: além de ser o mais longo do país, é considerado o maior, mais abrangente e duradouro do mundo.

Em 16 de junho de 2009, o PNAE avançou consideravelmente através da Lei 11.947, a qual estendeu o programa para toda a rede pública de educação básica e de jovens e adultos, estabelecendo que no mínimo 30% (trinta por cento) dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a aquisição de alimentação escolar devem ser gastos na aquisição de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar e consolidando o nutricionista como responsável técnico da alimentação no âmbito escolar (BRASIL, 2009a).

A referida Lei trouxe uma dupla inovação, possibilitou a inserção da agricultura familiar<sup>2</sup> no mercado institucional<sup>3</sup> da alimentação escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento rural local e destacou, na primeira diretriz do 2º artigo, o respeito à cultura e às tradições locais no que tange à dimensão da alimentação escolar (BRASIL, 2009a). Esse ideal de respeito à diversidade cultural frente aos hábitos alimentares locais consta também na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2006a), significando assim um reforço rumo a este objetivo:

A segurança alimentar e nutricional consiste na 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 social, econômica e ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2006a, grifo nosso).

O tema de pesquisa aqui proposto emerge desse contexto: a alimentação escolar como estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional e suas interfaces com a cultura e o desenvolvimento local. Através dele e tendo como ponto de observação a comida, buscamos

---

<sup>2</sup> O termo agricultura familiar será discutido nos capítulos 3 e 5.

<sup>3</sup> A agricultura familiar já gozava espaço privilegiado no mercado institucional do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), ampliando, assim, seu campo de comercialização para a alimentação escolar.

analisar os processos e as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do rural, bem como as construções dos atores sociais e suas dinâmicas de desenvolvimento.

A cultura aqui é tomada a partir de conceito proposto por Geertz (1978), que entende que a cultura são teias de significados, que o próprio homem teceu, concebendo suas análises, portanto, como “[...] uma ciência interpretativa” (GEERTZ, 1978, p.15). Mas, como ensina o autor, a interpretação da cultura não se dá de forma aleatória, com base na opinião do pesquisador. Para Geertz, a interpretação, a leitura do corpo social de um grupo específico, se dá na busca *do porquê* em detrimento *do o quê*. Essa ideia supera a busca dos símbolos em si que compõem a cultura, prevalecendo a busca sobre o que significam para o grupo estudado.

Assim, constituiu-se o problema inicial que deu origem a esta pesquisa a seguinte pergunta: no que se refere à diversidade cultural e no sentido de atender à diretriz do PNAE e à Lei de SAN, como vem sendo determinado o que é culturalmente adequado e que tipo de implicações isso tem trazido aos modos de comer e de viver das famílias rurais? E, ainda, como, em um caso concreto, procura-se compatibilizar o emprego de alimentação adequada do ponto de vista biológico<sup>4</sup> com o respeito à cultura e às tradições locais e em que medida isso fomenta o desenvolvimento local? Essa problemática se apoia tanto na diretriz do PNAE, anteriormente citada, como no entendimento de que o alimento é fundador de identidade, pois, como ensina Fischler (1995), o modo como comemos ordena o modo como nos apropriamos do mundo.

Todavia, antes de prosseguir, é necessário esclarecer que o problema que deu origem a esta pesquisa está, no parágrafo anterior, definido como inicial porque se alterou ao longo da pesquisa realizada a campo, o que, em boa medida, pode ocorrer devido à opção metodológica adotada na pesquisa, que será detalhada no próximo capítulo. Por hora, é importante destacar que o problema de pesquisa sofreu alterações apresentadas pelo campo, na medida em que então foram reveladas problemáticas locais. Tanto a temática como os objetivos iniciais da pesquisa se mantiveram, apenas a maneira de olhar o problema proposto sofreu transformação. Como não poderia ser diferente, quando visto em conjunto com e através do olhar da comunidade escolar e dos agricultores e agricultoras, os enfrentamentos diários matizaram o que até então havia sido construído exclusivamente com base em conceitos.

Isso posto, podemos retomar o problema inicialmente estabelecido, que toma corpo na busca por apreender como é determinado o que é culturalmente adequado para o atendimento da alimentação escolar, tornando, para tanto, necessário apreender os hábitos alimentares

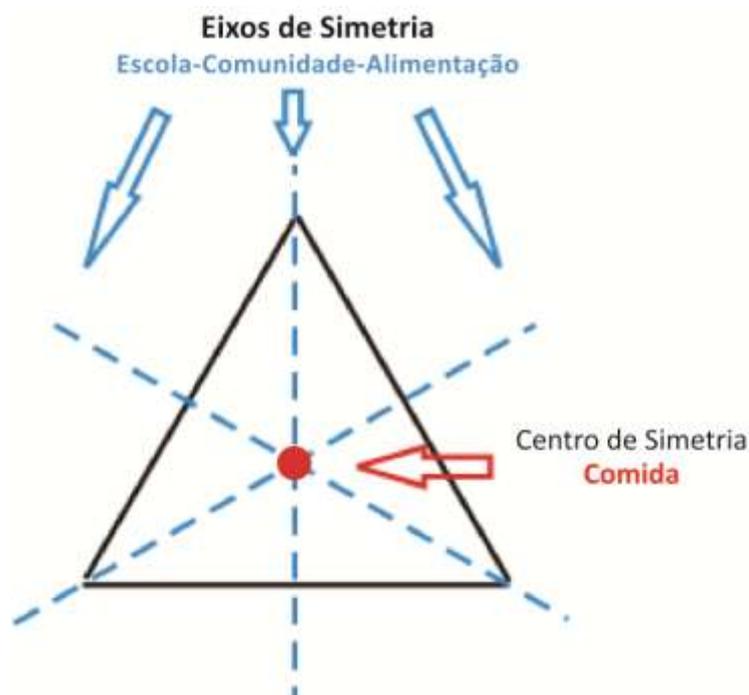
---

<sup>4</sup> Do ponto de vista biológico, uma alimentação adequada deve atender às demandas energéticas e nutricionais levando em conta a faixa etária, além de garantir a segurança sanitária do alimento.

locais e suas representações simbólicas, bem como as interfaces com as demais demandas do programa, entre as quais a adequação nutricional. Desse modo, foi necessário conhecer o ambiente escolar, com prioridade para o trabalho da alimentação escolar, os hábitos alimentares locais – perpassados por suas tradições – e, ainda, aspectos referentes ao produzido e consumido pelas famílias rurais e às perspectivas das crianças (seus filhos e alunos da escola) em relação ao alimento culturalmente valorado.

Assim, ao pensar num desenho síntese da pesquisa, podemos tomar o triângulo como um símbolo apropriado, representando a união de três pontos não colineares, escola-comunidade-alimentação, em que qualquer dos lados tem contato simultâneo com os demais. Fazendo, assim, de um triângulo o desenho da pesquisa (Figura 1), cabe questionar qual seria seu centro de gravidade, o ponto a que confluiriam as linhas que partem de quaisquer dos vértices em direção ao meio. Esse ponto de comunicação é a comida, entendida, tal qual proposto por DaMatta (1987) e Woortmann (1985), como alimento que, através das distintas cozinhas, é transformado pela cultura e através do qual “o ato alimentar se realiza com base nas relações de sociabilidade” (MENASCHE, 2005, p. 5).

**Figura 1 – Desenho da pesquisa**



Fonte: Rau (2015).

A escolha da comida como centro de gravidade entre escola, comunidade e alimentação visa possibilitar apreender os modos de vida dessas pessoas, suas lógicas e a forma de construir e dar vida a seus mundos. Observar como comem é, ao mesmo tempo, observar como vivem, como se relacionam, o que produzem, como produzem e por que produzem: em outras palavras, é aproximar-se de seus valores e lógicas, para então buscar entender como se dá o processo de valorização da alimentação local, proposto pelo PNAE. Assim,

Em qualquer sociedade, os alimentos não são apenas comidos, mas também pensados. Em outras palavras, a comida possui um significado simbólico, ela fala de algo mais que nutrientes. A família, por seu lado, não se reproduz apenas no plano biológico, nem reproduz apenas sua força de trabalho. Sendo ela uma construção ideológica, ela se reproduz no plano simbólico, e uma das dimensões dessa reprodução pode ser apreendida pelo modo de comer (WOORTMANN, 1985, p. 1).

Essas reflexões acerca da “comida como pensada” conduzem ao entendimento compartilhado por Wedig (2009), que afirma que a comida é um elemento central da organização humana e que, portanto, a partir dela e de suas transformações, é possível revelar problemáticas que estão para além do ato de comer, envolvendo o desenvolvimento local de forma ampla, contemplando os modos de viver e bem viver.

A pesquisa se deu em um contexto de transformações no comer, em que passa a haver maior presença de produtos industrializados e comidas semiprontas à mesa, com conseqüente redução de consumo de grãos integrais e aumento de produtos refinados, além da diminuição da produção destinada ao autoconsumo. Assim, uma das motivações do estudo realizado consistiu em apreender os elementos que conduzem às transformações nos padrões alimentares das famílias rurais estudadas e em que medida isso modifica sua vida cotidiana.

Nesse cenário, a pesquisa objetivou, em linhas gerais, identificar como é determinado o que é culturalmente adequado em termos alimentares para que sejam atendidos os preceitos estabelecidos na LOSAN e no PNAE. À vista disso, para melhor elucidar a questão levantada pelo objetivo geral, seguem os objetivos específicos:

- a) identificar hábitos alimentares das famílias rurais da localidade estudada;
- b) conhecer o que as crianças dessas famílias comem na escola e em casa;
- c) apreender as categorias êmicas que remetem à insegurança alimentar e nutricional;
- d) identificar elementos que conduzem às transformações dos hábitos alimentares e qual a influência de tais transformações no cotidiano das famílias;

- e) verificar se o alimento culturalmente valorizado encontra-se presente nos cardápios da alimentação escolar;
- f) averiguar se as famílias da localidade fornecem alimentos para o PNAE e em que medida isso fomenta o desenvolvimento local.

Por se tratar de um programa nacional, o estudo sobre a alimentação escolar poderia ocorrer em qualquer local do território nacional. No entanto, como esta pesquisa abrigou a particularidade de focar, primeiramente, a questão da valorização cultural do alimento frente ao PNAE, optamos, para uma maior clareza na análise dos dados, pela delimitação do universo de pesquisa em uma localidade rural que possui uma identidade cultural mais homogênea.

Assim, a escolha recaiu sobre o município de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul, especificamente na localidade de Santa Augusta e arredores. Nessa região, já estava em curso uma iniciativa de pesquisa mais ampla, cuja referência é a agenda de pesquisa “Saberes e Sabores da Colônia”, desenvolvida sob coordenação da professora Renata Menasche, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura (GEPAC), por meio – no período compreendido entre 2010 e 2013 – dos projetos de pesquisa “Cultura, patrimônio e segurança alimentar entre famílias rurais: etnografias de casos significativos” (CNPq 559565/2010-0) e “Saberes e Sabores da Colônia: modos de vida e patrimônio alimentar entre pomeranos no Brasil meridional” (FAPERGS 1018354). A presente pesquisa beneficiou-se, ainda, da parceria com o Projeto de Pesquisa e Extensão Educamemória, coordenado pelo professor Carmo Thum, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Cabe ressaltar que as comunidades estudadas são constituídas majoritariamente por descendentes de imigrantes pomeranos. Seus primeiros ancestrais chegaram a São Lourenço do Sul em 1859, após viagem de cerca de três meses de duração, realizada em navio a vela, vindo do porto de Hamburgo, Alemanha (GRANZOW, 2009). Esses imigrantes eram oriundos da Pomerânia, país que se localizava ao norte da Alemanha e da Polônia, na costa sul do Mar Báltico (WILLE, 2011). Segundo esse autor, o nome do país é devido a sua localização, tendo origem na expressão eslava *Pommern*, *Po-Morje*, que significa “os que habitam ao longo do mar”. Na atualidade, essa região não é mais considerada um país: após a Segunda Guerra Mundial, foi extinto, dividido e incorporado em parte pela Alemanha e em parte pela Polônia (Figura 2). A parte oriental (*Hinterpommern*), a leste do Rio Oder, agora

pertence à Polônia, enquanto que a parte ocidental (*Vorpommern*), a oeste do mesmo rio, passou a pertencer à Alemanha (WILLE, 2011).

**Figura 2 – Mapa ilustrativo da divisão política atual da região em que situava-se a Pomerânia**



Fonte: Revista Globo Rural, edição 268, fev/2008.

Este trabalho é composto por esta introdução e mais seis capítulos. Nesta apresentação inicial, o intuito foi apresentar a comida como cerne do trabalho, o fio de Ariadne a nos conduzir no labirinto sociocultural permeado pelas políticas públicas e os atores locais.

No capítulo 2, são descritos a metodologia, as técnicas utilizadas na geração de dados, o campo e as implicações éticas do trabalho. É importante destacar que esse capítulo tem por objetivo, além de apresentar como foi desenhada a pesquisa em termos investigativos, discutir o papel e o lugar da pesquisadora, o que representa uma pesquisa de campo em âmbito de mestrado e seus desafios e aprofundar a reflexão a respeito de normas éticas já consolidadas e repercussões do ponto de vista do “nativo”.

A apresentação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e da legislação pertinente, assim como o debate sobre a SAN, LOSAN e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) compõem o capítulo 3.

Após discutir acerca do PNAE e legislações relacionadas, será, a partir da escola, percorrida uma jornada pela região pesquisada. Assim, o capítulo 4 apresenta o espaço da

pesquisa na escola, seus principais projetos, o trabalho com os alunos em sala de aula, que revelou seus hábitos alimentares, a construção do saudável e as perspectivas em relação a suas vidas e ao espaço rural.

Na sequência, no capítulo 5, deixamos a escola para percorrer as localidades do entorno, buscando conhecer os modos de comer e de viver das famílias rurais. Neste percurso são apresentados os hábitos alimentares, costumes, festas, a produção para autoconsumo, a produção de fumo, o modo de ser camponês e os enfrentamentos atuais diante de novas relações campo-cidade.

Já no sexto capítulo, chegamos à Secretária Municipal de Educação (SME), à Cooperativa Mista de Pequenos Agricultores da Região Sul (COOPAR) e à indústria de alimentos pomeranos para apresentar a rede de distribuição de alimentos através do PNAE. Essa rede de distribuição abre espaço para outras discussões. Entre elas a predominância comercial das lavouras de fumo, que vem modificando hábitos alimentares e reduzindo a produção para autoconsumo, o lugar da nutricionista da SME como elemento chave na (re)valorização dos hábitos alimentares locais, bem como suas atribuições segundo o PNAE. Retornamos, então, ao ponto de partida, a escola, para refletir sobre possíveis caminhos do desenvolvimento local e o papel do PNAE na região.

Para concluir, as considerações finais, que trazem a síntese dos principais achados, reflexões e discussões ocorridas ao longo dos capítulos anteriores.

## 2 O CAMINHO TRACEJADO E O CAMINHO PERCORRIDO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, apresentei o problema-chave que originou esta pesquisa e seus principais objetivos; neste, apresento a metodologia utilizada na busca de pistas que dêem conta de responder a minhas inquietações: trata-se do caminho metodológico – o caminho tracejado. A escolha do método para a geração e análise dos dados constitui-se em item fundamental da estruturação do trabalho de campo e de seu desfecho, e dela depende o sucesso do intento de responder à pergunta de pesquisa. Todavia, como o título do capítulo expressa, existiram o caminho tracejado e o caminho de fato percorrido. Foram as diferenças entre esses dois que me despertaram para a importância deste capítulo e conduziram a dedicar um esforço maior em uma descrição detalhada de como de fato se constituiu a metodologia da pesquisa e os motivos de suas mudanças. Assim, além de apresentar autores e teorias que embasem o método escolhido, descrever técnicas de geração de dados e o local de pesquisa, optei por apresentar, também, os erros e acertos do campo como resultado-aprendizado do trabalho, entendendo que a etapa acadêmica intitulada *Mestrado* tem como principal papel desenvolver no pesquisador-aprendiz a aptidão de pesquisar. Assim, julgo ser importante apresentar ao leitor o que foi pensado e construído *a priori* para a entrada em campo e o que se manteve, o que se modificou e o que se demonstrou inadequado ao longo da jornada.

O primeiro choque entre o que havia sido construído antes e a realidade a campo, ou entre o que eu imaginava ser um problema para a comunidade e o que de fato eles percebiam como um problema, surgiu já na primeira visita à casa de agricultores, durante a primeira conversa com Márcia<sup>1</sup>, agricultora e ex-merendeira da escola. Essa visita era de caráter exploratório, objetivava ouvir informações sobre o trabalho com a alimentação escolar e um pouco sobre a vida na localidade. Nesse dia, ela relatou que, em seu trabalho como merendeira da escola, teve dificuldades em fazer com que os alunos aceitassem as verduras ofertadas, pois estavam acostumados com a comida de casa. Naquele instante vibrei por dentro – *eureka!* –, acreditei ter acertado em cheio a construção do problema de pesquisa: “como a alimentação escolar pode oferecer um alimento adequado às necessidades nutricionais e que, ao mesmo tempo, respeitem as tradições locais, como proposto pelo PNAE?”. Em seguida perguntei qual era a comida de casa apreciada pelos alunos. “Ah, por

---

<sup>1</sup> Ainda neste capítulo, nas considerações éticas, será explicitado como os nomes dos interlocutores foram utilizados.

*aqui o pessoal faz o tradicional<sup>2</sup> enroladinho*”. Novamente o sentimento de realização, agora Márcia havia usado a palavra tradicional para descrever a comida. Prossegui a conversa para conhecer o preparo do *tradicional enroladinho*, e o que se seguiu foi uma verdadeira decepção, um ficar sem chão. Tratava-se de salsicha enrolada com massa industrializada pré-pronta (a mesma usada para fazer pastel) e frita. Foi um instante em que, atônita, busquei perguntar mais, ao mesmo tempo em que procurava não demonstrar o espanto sobre como e por que esse lanche era considerado tradicional. As explicações sobre a razão de o *enroladinho* ser tão comum entre as famílias da região recaíram sobre a falta de tempo para o preparo de outros alimentos, como arroz, feijão e carne, devido ao intenso volume de trabalho no cultivo do fumo<sup>3</sup>.

Por se tratar de um momento exploratório do campo, procurei, junto à escola, entre professoras e merendeiras, mais informações sobre o relatado. As conversas que se seguiram confirmavam que a produção de fumo havia transformado em muito a forma de comer e preparar os alimentos das famílias agricultoras, bem como a produção para autoconsumo.

Assim, a decisão que se colocava era: manter o esquema de pesquisa desenhado previamente e encontrar respostas a um problema que era meu e não dos agricultores da região, ou conhecer a realidade local e, a partir dos problemas locais, buscar as interfaces com o tema do estudo proposto. A escolha recaiu sobre a segunda opção, não sem receios e incertezas, mas a opção inicial de aproximação com a antropologia, por meio de pesquisa com inspiração etnográfica, em certa medida já havia definido que minha presença em campo abria mão de qualquer pretensão de neutralidade e que a participação no cotidiano da comunidade poderia afetar meus propósitos iniciais e, assim, modificar minhas perguntas. Ao discorrer sobre a posição do pesquisador em relação à pesquisa, Velho (1987) coloca que a busca pela neutralidade nas ciências sociais corresponde à valorização de métodos quantitativos tidos como mais “neutros e científicos”, afastando-se, portanto, dos métodos qualitativos. Embora até mesmo essa concepção de que pesquisas que usem métodos quantitativos são mais “neutras” e, por isso, mais “científicas”, exija um debate à parte – o que será feito ainda neste capítulo, ao trazer considerações éticas –, ela ratifica o quanto uma pesquisa qualitativa e, sobretudo, de cunho etnográfico, passa pelo envolvimento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Ainda sobre esse debate, Velho (1987, p. 36) aponta que: “A noção de que existe

<sup>2</sup> O termo *tradicional* utilizado por Márcia não está posto no sentido de uma tradição cultural ou histórica, mas sim no sentido de algo que é feito de forma corriqueira, cotidianamente, que todos fazem. Todavia, cabe refletir que à medida que, no período da secagem do fumo, essa iguaria é feita e repetida, ano após ano, aos poucos passa a fazer parte do inventário culinário tradicional.

<sup>3</sup> A análise desse tema será feita nos capítulos 5, sendo o assunto aqui apenas mencionado para dar base ao que se segue sobre as transformações do problema e da construção de dados.

um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente enunciada.”.

Para a construção da introdução deste capítulo, usei como fio orientador a leitura do prefácio (PALMEIRA, 1978) do livro “Vapor do Diabo: o trabalho dos operários do açúcar”, de autoria de José Sérgio Leite Lopes, que auxiliou a elucidar o ocorrido durante minha permanência em campo e forneceu subsídios para apresentá-la de forma detalhada, incluindo o relato do que foi se transformando ao longo do período. Assim, Palmeira descreve que o livro que prefacia é:

[...] uma monografia que se nutre de problemas. De problemas teóricos. Não de problemas teóricos em abstrato. De problemas teóricos que se impõem quando da análise de uma situação concreta. [...] Não é por outro motivo que as seções “tradicionais” das monografias antropológicas foram quebradas e que o próprio objeto do autor deixa de ser os operários da usina específica que serviu de base ao seu estudo empírico e passa a ser uma situação específica mas ideal construída a partir de (e guardando a ótica de) vivências de operárias de uma usina singular. O que temos é o trabalho de transformação de uma experiência singular de um grupo singular de operários em uma variante (e portanto num conceito) da combinação de estruturas que permitem a existência daquela combinação única (como qualquer situação empírica analisada por um cientista social), estruturas que só podem ser reveladas pela ida ao caso que se está querendo analisar (PALMEIRA, 1978, p. XII, grifo nosso).

Os acontecimentos do campo da presente pesquisa aproximaram-se, guardadas as devidas proporções, do que Palmeira (1978) descreve ter acontecido em “O Vapor do Diabo”. Ainda que não apresente a mesma intensidade, densidade e profundidade de análise e de fundamentos teóricos – em parte devido à minha formação na área da saúde como nutricionista e não no campo das ciências sociais –, a proximidade se dá, principalmente, pela escolha de perspectiva do pesquisador. Em ambos os trabalhos, a opção foi, além de privilegiar o olhar do “nativo”, também permitir que esse olhar interferisse na condução da pesquisa e até mesmo na construção do problema.

Após a primeira inserção em campo e o choque inicial, o que se passou nas visitas seguintes foi a confirmação da inadequação do problema inicialmente proposto. Passaram-se alguns meses entre aquele momento e a consolidação do que seriam as problemáticas dos agricultores daquela região e reconstrução do problema norteador a ser respondido. O sentimento, por vezes, era de incerteza e frustração, mas estava decidida a não pintar uma bonita tela, apresentando uma pesquisa com respostas a uma problemática que fazia sentido para mim, mas não aos atores locais.

Investir teoria nos “dados”, ao invés de resenhar o senso comum contemplando a teoria, não é sem consequências, nem para a teoria nem para os dados e muito menos para a maneira do pesquisador mostrar sua “teoria” e seus “dados”. [...] Teoria aqui passa a significar colocação em relação orientada de “fatos” ou “dados” que de outro modo não teriam sentido (PALMEIRA, 1978, p. XII, grifo nosso).

Ao referir que não é sem consequências, principalmente para o pesquisador, colocar os dados como o norte da pesquisa e investir neles a teoria, Palmeira (1978) sintetiza ao leitor incertezas e dramas desta opção metodológica e, ao mesmo tempo, destaca a concretude da realidade local, desvelada por um estudo guiado por esta perspectiva, e a promessa de revelação da lógica das relações sociais ali impostas. Ainda, seguindo a abordagem de Palmeira (1978), temos que:

Os “dados” desta teoria sem medo da realidade não podem ser “dados”. Eles são, por definição mesmo, construídos. Este é um ponto crucial: é preciso que o leitor tenha em mente que os “dados” do *Vapor do Diabo* não são os trechos de entrevistas transcritos pelo autor no bojo de sua argumentação, nem as indicações sobre o número de usinas e número de operários da indústria açucareira citados na introdução ou o material cru que não chega a aparecer no texto. Eles são construídos a partir daí tanto quanto a partir de uma reflexão sobre a presença de um “estranho” (o pesquisador) entre operários e do assinalar em que circunstâncias essa ou aquela informação foi dada. [...] Daí essa preocupação em descrever (no lugar reservado antes à lógica reconstruída das grandes introduções) todo o processo de pesquisa e em particular a chamada fase de campo, sem o que o leitor não teria condições de relativizar o trabalho que lhe está sendo em alguma medida (como todo produto intelectual) imposto e, portanto, de utilizar teoricamente o produto teórico que é *Vapor do Diabo* (PALMEIRA, 1978, p. xii, grifo nosso).

Foi assim que o objeto de pesquisa deixou de ser a aplicabilidade da adequação nutricional da alimentação escolar às tradições locais, proposta pelo PNAE (mas que continuou servindo de base a este estudo), e passou a ser uma situação específica e ideal construída a partir e sob a ótica dos agricultores locais.

Descrever o campo, para além das técnicas nele utilizadas e o que dele surgiu e como isso repercutiu na construção e análise dos dados é também um instrumento para refletir as tensões locais e o desejo dos atores locais em encontrar alternativas a elas. Assim, foi necessário confiar que a observação atenta ao dia a dia das pessoas revelaria a questão. Desse contexto, emergiram como problemáticas locais as transformações no comer e no produzir para autoconsumo provenientes da restrição de tempo – dado que esse é investido no cultivo do fumo – e a falta de alternativas econômicas viáveis para substituir esta produção. Do problema local (prático), quando posto em relação ao problema inicial (teórico), surgiu como nova pergunta de pesquisa a seguinte: como, em um caso concreto, a aquisição de gêneros

para a alimentação escolar da agricultura familiar pode valorizar e resgatar<sup>4</sup> os hábitos alimentares locais – com base na cultura e nas tradições – e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento rural local? Como já mencionado anteriormente, a mudança na elaboração do problema foi, principalmente, na perspectiva de como enxergá-lo.

Todavia, os objetivos específicos pré-estabelecidos, citados na introdução desse trabalho, permaneceram por terem em sua centralidade o comer, uma vez que se destinavam a investigar a alimentação local, suas transformações e as perspectivas de desenvolvimento local geradas pelas novas regras de compra da alimentação escolar. Isso porque, como aponta Fischler (1995), o alimento é fundador de identidade e organizador do modo como o homem se apropria do mundo. Assim, a comida permaneceu sendo o cerne da pesquisa, entendendo que a partir do esquadramento do modo de comer, suas transformações e causas, seria também revelada a resposta ao problema posto.

## 2.1 A FORMA DE PERCORRER O CAMINHO: TÉCNICAS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Plantar e criar, colher e carnear, preparar e comer, produzir e fazer circular a mercadoria, reproduzir-se biológica e socialmente compõem o conjunto que, nesta dissertação, é sintetizado como “modos de comer – modos de viver”, o mundo social dos agricultores pesquisados. Aprender a realidade social destes modos de viver a partir do olhar para a comida foi central para elucidar a pergunta de pesquisa e exigiu uma abordagem qualitativa capaz de permitir uma proximidade e interação com os interlocutores pesquisados. Pois, conforme ensina Gil (2009),

[...] o conhecimento da realidade só pode ocorrer mediante a observação direta das ações dos atores, da interação que se estabelece entre eles, dos significados que atribuem aos objetos e da situação que os cerca, pois é por meio desses elementos que os atores constroem o mundo social (GIL, 2009, p.31, grifo nosso).

Compreender a identidade fundada pelo alimento entre estes agricultores, sua representação simbólica, suas classificações da comida e o ordenamento do mundo através dela demandou conviver com as famílias em suas casas e com as crianças em seu ambiente escolar. Dessa forma, tornou-se possível acessar informações necessárias a uma descrição de

---

<sup>4</sup> O termo resgatar, aqui empregado, não tem o propósito de trazer de volta alimentos do passado que tenham caído em desuso, mas sim manter alimentos que estão “em risco” de cair em desuso devido às transformações nos meios de produção.

seus modos de vida, informações capazes de, na etapa seguinte, subsidiar a interpretação sociocultural dos dados e a reconstrução dos seus significados simbólicos. Assim, buscando dar conta de apreender o modo de comer – modo de viver entre as famílias de agricultores e o modo de comer de seus filhos na escola, para trabalhar suas interfaces culturais com o PNAE e as transformações impostas pela produção de fumo, a pesquisa de campo buscou inspiração no método etnográfico.

A etnografia tem suas bases no “concreto”, numa situação real, capaz de ir do particular ao geral (FONSECA, 1999). Observando, acompanhando e interagindo com uma situação particular, mas ideal, é possível inferir o sistema que subjaz o geral.

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação (FONSECA, 1999, p. 58).

A partir da perspectiva de que a etnografia é uma técnica investigativa aparentemente ao alcance de todos e que se contrapõe aos “males da quantificação”, Fonseca (1999) problematiza seu uso e pondera que, por vezes, este se dá de forma inconsistente. Assim, no entendimento da autora, nem todo trabalho que se diz etnográfico reúne as qualidades necessárias para assim ser definido. A autora aponta que o método etnográfico é “o encontro tenso entre o individualismo metodológico e a perspectiva sociológica” (FONSECA, 1999, p. 59), ou seja, que são necessárias aproximação e convivência individual com pequenos grupos e seu mundo subjetivo, emocional e simbólico, sem perder a perspectiva de que este mundo particular está inserido em um contexto social e de que é através dele que este mundo se concretiza e ganha sentido.

Ainda na perspectiva de salientar quesitos indispensáveis a uma etnografia, Fonseca (1999) destaca a necessidade de estar presente no trabalho a noção de flexibilidade, que se dá, principalmente, na “ida e volta entre dois universos simbólicos” (FONSECA, 1999, p. 65), o do pesquisado e o do pesquisador, expondo, assim, não apenas o mundo subjetivo do interlocutor, mas também daquele que pesquisa. A autora chama atenção, ainda, para o fato de que assumir a própria subjetividade, enquanto pesquisador, evidenciando o lado humano e fenomenológico desta forma de pesquisar, não torna o trabalho subjetivo. Todavia, ela ressalta que este esforço de flexibilidade não se restringe a apenas descrever seus próprios

sentimentos em campo, mas a relativizá-los, estranhá-los e relacioná-los ao seu próprio mundo social e o do pesquisado.

Para a autora (1999), a etnografia se caracteriza por cinco etapas: estranhamento – o choque inicial com o campo; esquematização – de dados; desconstrução – de ideias preconcebidas; comparação – do empírico com a literatura; e sistematização do material – construção de modelos alternativos. Mas, sobretudo, para ela a etnografia deve ser capaz de reconstruir o sistema estudado com seus símbolos, lógicas e dinâmicas.

São também aspectos a serem considerados em um trabalho etnográfico o tempo e a intensidade da permanência em campo. Velho (1987), Fonseca (1999) e Brandão (2007) ressaltam a necessidade de um espaço temporal razoavelmente longo e um mergulho profundo na sociedade estudada.

Nesse sentido, ainda que esta pesquisa tenha ocorrido entre os meses de fevereiro e novembro de 2012, considero que, em alguma medida, ela não atingiu o tempo ou a intensidade de uma etnografia. Isso porque o trabalho de campo coincidiu com minha segunda gestação e, devido a algumas complicações de saúde no início da gravidez, foi necessário interromper as idas a campo por aproximadamente três meses, entre maio e julho. Além disso, um mergulho profundo na sociedade estudada requer a participação no cotidiano das famílias e também nos momentos de festejo e de descanso de final de semana, nos ritos de passagem e nas transformações que ocorrem ao longo das estações climáticas. No entanto, minha permanência em campo durava de três a quatro dias e não contemplava os finais de semana, quando precisava retornar e dedicar cuidados a minha filha – que à época tinha dois anos –, já que a escola de educação infantil não funcionava nos finais de semana e meu companheiro costumava ficar quinze dias fora de casa, a trabalho. Dessa maneira, não era possível acompanhar a comunidade nos períodos de descanso e de festejos. Esses aspectos contribuíram para reduzir o grau de intensidade de convivência com as famílias de agricultores.

Assim, a partir das condições em que a pesquisa foi realizada e das ponderações dos autores citados a respeito do método, considero o presente trabalho como inspirado pelo método etnográfico, a partir do entendimento de que, em alguma medida, não tenha alcançado a profundidade e complexidade exigidas para contemplar o que Geertz (1989) chama de descrição densa. No entanto, vale afirmar que o exercício de etnografar foi sim realizado e desse método foram tomadas as principais ferramentas de pesquisa em campo: a observação participante, a entrevista semiestruturada com perguntas abertas e o contato direto e pessoal (VELHO, 1987).

Da mesma forma, busquei operacionalizar em campo o que ensina DaMatta (1978): relativizar, transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar. A esse respeito, Velho (1987) pondera que o familiar não significa necessariamente o conhecido, da mesma forma que o exótico nem sempre se refere ao desconhecido. Tomar ciência desta premissa foi fundamental para buscar apreender os códigos do contexto social observado, que, ao mesmo tempo, era-me familiar. Dessa forma, foi possível perceber, por exemplo, que embora o trabalho cotidiano na agricultura fosse para mim conhecido, eu desconhecia o funcionamento de sua engrenagem social, suas regras e significados, peculiares àquela população estudada. Nesse sentido, o buscar “pôr-se no lugar do outro” (VELHO, 1987) foi essencial para conquistar empatia e apreender a subjetividade da vida dos interlocutores e sua relação com o grupo social. Ainda segundo esse autor, há outras duas dimensões a serem consideradas no exercício de relativização e de colocar-se no lugar do outro: as diferenças entre distância social e distância psicológica. Por vezes, a identificação psicológica com o interlocutor faz a distância social parecer menor e vice-versa. Assim, se por um lado é necessário delimitar essas duas dimensões e separá-las no momento da análise dos dados, por outro é necessário ter em conta que a dimensão psicológica guarda estreita relação com o mundo social.

Dando continuidade à apresentação de dificuldades, erros e acertos do trabalho de campo, um dos objetivos deste capítulo, trago algumas considerações acerca do diário de campo. Essa ferramenta de pesquisa é tida como fundamental ao trabalho de pesquisa empírica, usada pelos etnógrafos para descrever os sentimentos do pesquisador, suas impressões, *insights*, contradições, comentários (ROCHA; ECKTERT, 2008) e, posteriormente, na análise dos dados, exerce a função de contrapor informações, esclarecer ou acrescentar novas dúvidas ao que já foi elucidado. Entretanto, como à noite retornava para a casa em que estava hospedada cansada e sonolenta (devido à gestação) e no dia seguinte começava às 6 horas, pois as atividades na escola iniciavam por volta das 7 horas, muitas coisas que deveriam ter sido descritas no diário de campo foram postergadas. Dessa forma, sentimentos e sensações do momento presente se mesclavam com outras informações e sofriam transformações. Posteriormente, no momento da análise dos dados, senti falta de alguns esclarecimentos que poderiam constar no diário, o que atestava sua importância e relevância.

Um instrumento bastante utilizado foram as notas de campo, que eram rascunhadas durante a convivência diária na escola e na casa das famílias, e a memória, para trazer o todo das informações a que elas se referiam. Todavia, a memória não é um atributo imutável do passado, no momento em que lembranças são pensadas, no sentido de lhes dar significado no

presente, mesclam-se com as informações atuais e sofrem a interferência do estado emocional do pesquisador no momento presente e não daquele em que as notas foram apontadas. Em certa medida, é como se novas impressões produzidas ao reler as notas apagassem as precedentes, que foram apenas vistas de relance e não registradas. Assim, querer transformar notas de campo em diário, após dias ou semanas, sujeita tais informações a modificações importantes, tornando-as incapazes de traduzir com exatidão as impressões daquele momento passado.

Outro instrumento de pesquisa que serviu, inicialmente, para complementar informações que não haviam sido descritas no diário foi o uso de imagens. A motivação para o uso da fotografia na pesquisa de campo sofreu transformações e ganhou importância à medida que a pesquisa a campo foi se desenvolvendo. Inicialmente a fotografia foi utilizada para registrar imagetivamente fatos e cenários relevantes para a pesquisa e que demandariam um gasto de tempo significativo se descritos textualmente. O principal intuito desta ação era evitar escrever muito na presença dos interlocutores, visto que isso parecia demarcar uma diferença entre eu e eles, entre pesquisadora e pesquisados, em certa medida hierarquizando a relação. Dessa forma, além de substanciar o desempenho de outros instrumentos de pesquisa (GURAN, 2011), a conversa fluía de modo mais natural e havia mais tempo para interagir.

O registro fotográfico não obedeceu a um padrão estético e/ou teórico, eu fotografava *tudo* o que gostaria de tomar nota. Entretanto, o manejo contínuo na captura de imagens descritivas, cerca de 1500 fotografias, treinou o olhar e permitiu sua evolução, o que resultou em imagens capazes de apresentar o desfecho de determinadas etapas do trabalho. Sobre essas diferenças, a imagem para obter informação ou a que representa conclusões, Guran (2011) enuncia que:

Uma fotografia pode ser o ponto de partida de uma reflexão antropológica ou o resultado dessa reflexão. No entanto, jamais poderá se constituir na própria reflexão em si, posto que ela é, por natureza, eminentemente descritiva, sem prejuízo das suas dimensões simbólicas e opinativas. Ela descreve, representa ou até mesmo interpreta tudo o que pode ser visto, e somente isso, ficando fora do seu alcance a apresentação de conceitos, ideias e processos de raciocínio (GURAN, 2011, p. 80).

Fotografar também se mostrou ser o que Guran (2011) classifica como um elo entre o pesquisador e o grupo pesquisado, através de uma troca simbólica. Registrar a vida diária, a criação e os cultivos fez despertar nos interlocutores diferentes reações, todas positivas. Entre elas, e por mim hierarquizadas como mais relevantes, estão a curiosidade (por que fotografar isto ou aquilo?) e o sentir-se valorizado através do registro de seu contexto social. Em geral, o ato de fotografar o que fora por mim escolhido gerava novas imagens que por eles eram

apontadas: “*ah, veja isso, veja aquilo, isso sim é bonito de registrar*”. E, assim, sem perguntar, muito do que lhes era importante era espontaneamente revelado. Também o ato de fotografar gerava nas famílias a vontade compartilhar suas fotos pessoais, geralmente registros de ritos de passagem: batizados, confirmação e casamentos.

Da mesma forma que Geertz (1989) chama a atenção para a necessidade de uma descrição densa no texto etnográfico, Guran (2011) aponta que esta densidade deve estar presente na fotografia que se destina a produzir sentido na construção do saber. Todavia, avalio que, por insuficiência das técnicas de fotografia, muito do que era por mim percebido não conseguiu ser capturado na forma de imagem. Do ponto de vista prático, muitas imagens que poderiam servir como resultado da reflexão e serem apresentadas como um texto a ser lido e interpretado foram úteis apenas como dado a ser refletido. Daí a necessidade apontada por Guran (2011) de o pesquisador se “alfabetizar visualmente” dominando as técnicas do mundo fotográfico:

Entretanto, é muito frequente que uma fotografia desperte a atenção, ou até emocione, enquanto que outra, da mesma cena, não chegue sequer a reter o olhar. O que faz a diferença entre essas duas situações é apenas e tão-somente a boa utilização da linguagem fotográfica (GURAN, 2011, p. 92).

No caso específico de uso da fotografia na produção do discurso final, inserida no trabalho como parte do resultado de pesquisa, ela não poderá ficar à mercê apenas de “uma dimensão sensorial de percepção nem à informação mais evidente e literal” (GURAN, 2011, p. 81), ela precisará do recurso textual que a descreva e a interprete à luz do seu contexto social e simbólico que foi conhecido através da inserção em campo. Todavia, embora essa leitura trazida pelo pesquisador deva passar pelos seus pressupostos teóricos, ainda assim, “ele vê o que ele é” (GURAN, 2011, p. 102). Desde o seu início, é o pesquisador quem decide, segundo o seu ponto de vista, o que excluir e o que incluir em seu campo de visão dentro do visor da câmara. Mas, neste caso, é importante ter claro que o que foi excluído também se constitui em informação e participa da totalidade do contexto descrito.

As técnicas de pesquisa citadas até aqui, comuns aos estudos etnográficos, foram utilizadas principalmente entre as famílias de agricultores. Porém, para responder à pergunta de pesquisa “Como, em um caso concreto, a aquisição de gêneros para a alimentação escolar da agricultura familiar pode valorizar e resgatar os hábitos alimentares locais e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento rural?”, foi necessário lançar mão de outras técnicas, que, em conjunto com o que havia sido etnografado, pudessem situar os sujeitos num contexto histórico, social e simbólico.

Como a pesquisa abordou a adequação da alimentação escolar à cultura e à tradição alimentar local e o fornecimento de alimentos, a partir da produção local, para o PNAE, foi necessário: i. conhecer os hábitos alimentares das famílias e o que produziam; ii. apreender a relação das crianças com o alimento servido em casa e o servido na escola; iii. Analisar (do ponto de vista do respeito à cultura e à tradição local *versus* o seu fornecimento) o alimento preparado na escola e o trabalho da nutricionista responsável pelo cardápio e pelas compras. Cabe ressaltar que estes itens, embora vistos em separado, se inter-relacionam e se interconectam, sendo que para abarcar seus significados, de forma mais ampla e complexa, é necessário visualizar o conjunto.

A pesquisa no ambiente escolar deu-se em três espaços diferenciados: sala de aula, sala dos professores e refeitório (localizado junto à cozinha). Tanto no que concerne à sala dos professores como ao refeitório, o exercício posto foi de observação, observação participante, notas de campo e entrevistas.

Já no espaço de sala de aula, trabalhei com os alunos do pré-escolar e do 7º ano, buscando evidenciar suas percepções sobre a comida através de olhares da infância e da adolescência<sup>5</sup>. A pesquisa com os alunos, no entanto, exigiu a elaboração de técnicas específicas que apreendessem seus olhares para a comida. As ferramentas de pesquisa para os alunos foram inspiradas na disciplina de educação nutricional do curso de graduação em Nutrição que fiz. Todavia, como o objetivo não era realizar uma intervenção educacional relativa à alimentação e sim conhecê-la, foi necessário adaptar as dinâmicas aos objetivos propostos, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1 – Plano de atividades para alunos do pré-escolar e do 7º ano da Escola Martinho Lutero.**

<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MARTINHO LUTERO</b>
<p>→ <b>A. Ontem, Hoje e Amanhã</b> - Atividade feita em dupla, na forma de entrevista, para o 7º ano, e na forma de desenho individual, para o pré-escolar: “O que você comeu ontem? E hoje? E o que você gostaria de comer amanhã?”.</p> <p><u>Objetivo:</u> conhecer um pouco mais a comida ofertada em casa e, ao mesmo tempo, o que o/a aluno/a deseja comer.</p> <p><u>Material:</u> 7º ano, bloco de notas individual e caneta; pré-escolar, caderno de desenho, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica.</p> <p><u>Turma:</u> pré-escolar e 7º ano – sala de aula.</p> <p><u>Produto final:</u> entrevista escrita e desenhos.</p>
<p>→ <b>B. Linha do tempo</b> - Na primeira parte da atividade, foi realizada uma entrevista, pelos alunos, em casa com os avós e com os pais, na qual lhes era perguntado qual a sua comida preferida na infância. Já na escola, os alunos respondiam a duas outras questões: “Qual a minha comida preferida? O que eu acho que será a comida preferida dos meus filhos?”. As respostas foram colocadas em cartões na forma de desenho.</p> <p><u>Objetivo:</u> buscar apreender as transformações ao longo do tempo em relação às preferências alimentares e, ao mesmo tempo, conhecer a comida que remete ao futuro.</p>

<sup>5</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a infância compreende de 0 a 9 anos e 11 meses. Já o período da adolescência inicia aos 10 anos e vai até 19 anos e 11 meses.

**ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MARTINHO LUTERO**

Material: Bloco de notas individual, caneta, folhas de ofício, lápis de cor e caneta hidrográfica, papel cartaz, fita adesiva, cola.

Turma: pré-escolar e 7º ano – tema de casa e sala de aula.

Produto final: Linha do tempo.

→ **C. Meu restaurante** - Para esta dinâmica, a turma foi dividida em quatro grupos, e cada um elaborou dois cardápios, para atender a distintos clientes do seu restaurante, conforme segue: Grupo A – servir o café da manhã dos clientes que vão para a lavoura e preparar o almoço de domingo para os mesmos clientes.

Grupo B – servir o almoço para os clientes que voltaram da lavoura e organizar a refeição de um dia de festa (a escolher). Grupo C – servir o jantar para o grupo de clientes que voltou da lavoura e preparar o jantar de casamento. Grupo D – preparar as refeições de um grupo de pessoas que ficou doente e necessita de cuidados especiais e o cardápio de uma cerimônia de confirmação.

Objetivo: apreender as diferenças entre as refeições servidas em relação a diferentes momentos da vida cotidiana.

Material: Bloco de notas, canetas coloridas, papel ofício, cartolina e cola.

Turma: 7º ano – sala de aula.

Produto final: cartazes com o cardápio dos restaurantes.

→ **D. Livro de receitas** - Nesta atividade cada aluno trouxe de casa uma receita, na forma escrita, e também a informação sobre em que momento a família costuma prepará-la.

Objetivo: conhecer o receituário local e perceber diferenças relacionadas à preparação dos alimentos e ao cotidiano.

Material: bloco individual, caneta, papel ofício e pasta com folhas plásticas.

Turma: pré-escolar e 7º ano – tema de casa.

Produto final: Livro de receitas.

→ **E. Eu sou o dono da propriedade** - Nesta atividade cada aluno foi convidado a refletir sobre as seguintes questões: “Sou adulto e dono da propriedade, tenho família: o que eu produzo, como comercializo, onde moro?”. Após, deveriam produzir um desenho representando essa propriedade do futuro.

Objetivo: redesenhar a propriedade atual.

Material: folhas de ofício, canetas coloridas, lápis de cor, papel pautado.

Turma: 7º ano – sala de aula.

Produto final: Desenhos das propriedades.

→ **F. Monte seu prato** – Atividade individual na qual os alunos montaram pratos de refeição utilizando a colagem de imagens recortadas de revistas, encartes publicitários e imagens impressas de alimentos. Foram montados dois pratos, o de comida boa e gostosa e o de comida saudável, boa para a saúde. Além de atribuírem figuras a cada prato, foram também atribuídos adjetivos a eles, que os caracterizassem.

Objetivo: entender como classificam a comida e como constroem a ideia de saudável.

Material: folha de ofício, cola, tesouras, xérox, revistas e jornais.

Turma: pré-escolar e 7º ano – sala de aula.

Produto final: pratos com composição de comidas.

→ **G. Redação sobre a propriedade** – Os alunos foram convidados a escrever, em forma de redação, suas reflexões acerca de sua propriedade do futuro.

Objetivo: Compreender de forma mais detalhada o funcionamento da propriedade por eles pensada na atividade “Eu sou o dono da propriedade”.

Material: bloco de notas individual e caneta.

Turma: 7º ano – sala de aula.

Produto final: redação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na parte investigativa da pesquisa, no que se refere diretamente ao PNAE, além do trabalho junto à escola, realizou-se uma entrevista aberta semiestruturada com a nutricionista da Secretaria Municipal de Educação, a análise documental dos cardápios, das planilhas de

recebimento de alimentos e da lista de pedidos, assim como uma consulta aos dados da Cooperativa Mista dos Pequenos Agricultores da Região Sul (COOPAR).

A análise dos dados aconteceu em três etapas distintas, devido à natureza das informações e às diferentes formas em que foram geradas. Os três blocos de análise foram constituídos por:

- a) etnografia junto às famílias de agricultores;
- b) informações oriundas do trabalho com os alunos;
- c) entrevista com a nutricionista, análise documental relativa à execução da alimentação escolar e ao trabalho no refeitório.

Posteriormente, os resultados dessas etapas foram analisados em conjunto, dando forma e sentido ao todo.

Os dados originados a partir da convivência com as famílias, compostos por entrevistas abertas semiestruturadas, notas de campo e registro fotográfico, foram analisados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2000). De acordo com esta autora, a análise apresenta três fases: a pré-análise – na qual ocorre a organização do material; a categorização – na qual o estudo é aprofundado para classificar e codificar as mensagens; a interpretação – na qual se faz uma reflexão conectando ideias e estabelecendo relações.

A pré-análise constou da transcrição do áudio das entrevistas, que totalizaram 700 minutos, de sua leitura exaustiva e da seleção e classificação das imagens. A partir da organização do material, além das categorias de análise pré-estabelecidas no projeto da pesquisa, *hábitos alimentares* e *produção*, emergiu uma terceira, *fumo*, assim como temas a ela correspondentes. Da mesma maneira, a partir dos depoimentos, *saudável* foi um tema que surgiu de modo espontâneo (não pré-estabelecido), compondo a categoria hábitos alimentares. O quadro abaixo apresenta os elementos resultantes dessa primeira fase de análise:

**Quadro 2 – Categorias e temas.**

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>
1. Hábitos alimentares	a. Valorização cultural dos alimentos b. Transformações (alimentares) c. Saudável
2. Produção	a. Autoconsumo b. Mercado c. Transformações (técnicas e produtos)
3. Fumo	a. Enfrentamentos e dificuldades b. Retorno financeiro

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações obtidas a partir das dinâmicas trabalhadas em sala de aula com os alunos seguiram dois caminhos de sistematização: a construção de tabelas para aquelas que tinham respostas objetivas (ainda que em forma de desenho ou colagem) e a elaboração de um texto interpretativo oriundo das atividades mais complexas, como o desenho de como será a propriedade deles quando forem adultos ou a que solicitava a composição de cardápios para grupos específicos de pessoas. É interessante destacar que o binômio espaço-tempo, sala de aula e permanência nela, foi palco de geração de novos dados para análise (além dos resultados obtidos através das dinâmicas). Esses novos dados surgiram da observação da reação, tantos dos pequenos de seis anos de idade como dos adolescentes, frente às atividades propostas. As conversas laterais, as risadas, as dificuldades e, sobretudo, o uso da língua nativa (pomerano) para falar de coisas que não queriam que eu soubesse denotavam a forma como concebiam as tarefas a serem realizadas e revelavam suas percepções a respeito. Outro aspecto que também pode ser utilizado como dado de pesquisa foi a ausência de habilidade para desenvolver determinadas dinâmicas. Em geral, as dinâmicas que objetivavam trabalhar o abstrato e exigiam um esforço imaginativo não foram frutíferas, o que talvez possa ser associado à vida diária na propriedade, em que o concreto toma forma constantemente – a semente que vira milho, feijão, soja; a farinha que se transforma em pão, biscoito e massa; a fruta que é transmutada em doce, geleia e suco. Disso, resultou que algumas atividades planejadas não puderam ser executadas, pois se mostraram ineficientes, e outras precisaram ser remodeladas a fim de se adaptar à realidade que se apresentava. Cabe ressaltar que as atividades que exigiam mais a lógica do que a imaginação como, por exemplo, desenhar uma unidade produtiva distribuindo nela os espaços de moradia, plantio e criação de animais apresentaram resultados positivos.

O terceiro bloco de dados foi analisado levando em consideração os resultados do trabalho com os agricultores e com os alunos da escola e o cruzamento com o que consta na primeira diretriz do 2º artigo da Lei 11.947<sup>6</sup> (BRASIL, 2009a). Em certa medida, a análise do terceiro bloco conduz a uma análise global da pesquisa, em que já foram apreendidos os “modos de comer – modos de viver” e, a partir deles e com eles, obtém-se a revelação do problema local sob a ótica do nativo.

---

<sup>6</sup> Que trata, conforme referido anteriormente, do uso da alimentação saudável e segura e que respeite a cultura, as tradições e os hábitos alimentares, no âmbito da alimentação escolar.

## 2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: UM POUCO SOBRE O CAMPO

Ida de Pelotas [no meu “uninho guerreiro”] até a casa de Márcia Schröder Hörnke [Losane<sup>7</sup> já havia visitado sua propriedade em uma saída de campo e agendou nossa visita por telefone], chovia tanto que era difícil ver a estrada e o limpador de para-brisa, ligado no máximo, parecia só piorar a situação. Embora fosse de manhã, a luminosidade do dia parecia mais o início da noite... A casa de Márcia fica no final da estrada de chão, ladeira abaixo, uma estradinha estreita, cheia de curvas e íngreme, tive “medo” de perder a direção do carro ou não conseguir voltar. [...] [Como já havia morado no interior, me precavi e] Perguntei a Márcia [depois de um tempo de conversa] se eles tinham trator para me puxar, caso não conseguisse subir. Daí ela me deu “as manhas” para passar pelo trecho mais difícil: *o normal seria ir devagar* [para não correr o risco de patinar no barro], *mas naquela curva tu tem que acelerar e embalar o carro, não segura muito firme a direção, deixa ele* [o carro] *dançar um pouco*. Acrescentei às orientações umas buzinas para avisar que estava subindo, caso outro carro estivesse descendo (Diário de campo, 01 de março de 2012).

Assim começou minha jornada. Felizmente, o que parecia ter sido meio desastroso e, no mínimo, frustrante, pois com toda aquela chuva não foi possível caminhar e conhecer a propriedade, depois se revelou como favorável. Logo soube que ter realizado a visita agendada, dada a circunstância climática desfavorável, representou para a comunidade um comprometimento com a palavra, virtude apreciada e importante para ser mais facilmente aceita no grupo social. Nesse dia também fomos<sup>8</sup> à Escola Martinho Lutero, onde seria realizada a parte da pesquisa relativa às crianças e adolescentes e ao tocante à alimentação escolar, para conhecer a direção da escola e as professoras<sup>9</sup> e, assim, iniciar as primeiras “costuras” do trabalho que seria desenvolvido.

A região da Serra de Tapes, que abriga em algumas das suas localidades o recorte desta pesquisa, é majoritariamente habitada por descendentes pomeranos. Os primeiros imigrantes alemães e pomeranos chegaram à região em 1858 (LIMA, 2006) através do processo de colonização do Estado brasileiro, baseado na pequena propriedade rural (SCHWARTZ; SALAMONI, 2009). A denominação Tapes, dada à serra, está relacionada ao contexto histórico de pré-colonização europeia, pois este espaço era, então, ocupado por indígenas da tribo tupi-guarani, também conhecidos como Tapes (SALAMONI; WASKIEWICZ, 2013).

<sup>7</sup> À época de realização desta pesquisa, doutoranda em Desenvolvimento Rural pela UFRGS e minha companheira de pesquisa a campo.

<sup>8</sup> Sempre que houver referência à primeira pessoa do plural nas ações de campo, entende-se que foram executadas por mim e Losane, colega de pesquisa, conforme mencionado na nota anterior.

<sup>9</sup> Usarei o termo professora (feminino) porque, além de serem maioria na Martinho Lutero, desenvolvi meu trabalho junto a elas. Haverá exceção quando estiver trazendo para o debate fatos da sala de professores, onde havia a presença de ambos os sexos.

A colonização européia não portuguesa da área estudada aconteceu por iniciativa do alemão Jacob Rheingantz, em sociedade com o lourenciano Coronel José Antonio de Oliveira Guimarães (COARACY, 1957<sup>10</sup> *apud* SALAMONI; WASKIEWICZ, 2013). Ainda, segundo Coaracy (1957<sup>10</sup>, *apud* SCHWARTZ; SALAMONI, 2009), a Colônia de São Lourenço, na época pertencente ao município de Pelotas, em virtude da diversificação da produção e da dinamização dos negócios, prosperou e atingiu o patamar de município. Posteriormente houve, ainda, um aumento de imigrantes pomeranos e de seus descendentes, oriundos de outras regiões do Brasil (SALAMONI, 2001).

Muito embora esta região tenha recebido, em sua maioria, imigrantes pomeranos, eles eram “identificados pela designação de colonos alemães” pela sociedade local (BOSENBECKER, 2011, p. 8). A autora (2011) também destaca que, em boa parte das listas de embarque ou de chegada, a referência de origem destes imigrantes era a Prússia, que na época dominava politicamente diversas regiões, entre elas a Pomerânia, local de onde Jacob Rheingantz trouxera a maioria dos imigrantes, o que dificultou ainda mais sua correta identificação. A esse respeito, Thum (2009) evidencia o quanto a identidade pomerana foi, no município de São Lourenço do Sul, negligenciada pela historiografia regional. Todavia, mesmo diante dessa denominação comum (alemães), os pomeranos buscaram manter sua identidade e, na atualidade, há um esforço ainda maior para demarcar e assegurar essas diferenças culturais (SCHNEIDER, 2013; KRONE, 2014).

A Pomerânia localizava-se na região oriental da Alemanha (nesta época ainda não unificada) sob o controle do Império Prussiano. Segundo Salamoni (2001), nessa região o sistema feudal iniciou sua transição ao capitalismo em 1807, quando, então, o Estado prussiano decretou o fim da servidão camponesa. Como resultado, a maioria dos camponeses perdeu parte ou todas as terras que cultivavam, tornando a migração para a América uma das alternativas para uma vida melhor. Todavia, de acordo com as palavras desta autora, a realidade encontrada aqui não correspondeu às expectativas:

Dadas as inúmeras dificuldades em que viviam os pomeranos em seu país de origem, formou-se grande expectativa em relação ao futuro que os esperava na nova pátria. Entretanto, as condições de infraestrutura que os aguardavam eram extremamente precárias. A área destinada à formação das colônias era uma gleba de terra coberta de mata virgem de topografia irregular (SALAMONI, 2001, p.06)

---

<sup>10</sup> COARACY, V. **A Colônia de São Lourenço do Sul e seu Fundador Jacob Rheingantz**. São Paulo: Saraiva, 1957.

Após a Segunda Guerra Mundial, o povo pomerano sofreu novas perdas e outros sofrimentos lhes foram impostos. Seu território foi dividido, ficando uma pequena parte para a Alemanha Oriental e o restante para a Polônia. Na Conferência de Potsdam, de 2 de agosto de 1945, foi autorizado o banimento da população alemã do território polonês, no qual estava incluída a Pomerânia Oriental. Estima-se que cerca de 600 mil pomeranos não resistiram ao frio durante a fuga, em fevereiro de 1946, período de inverno europeu, e ali pereceram (WILLE, 2011). Os que sobreviveram deixaram suas casas e propriedades levando apenas o que podiam carregar, dispersando-se pela Alemanha. Na busca pela sobrevivência, nas palavras de Schwartz e Salamoni (2009, p.06), os imigrantes pomeranos “rapidamente se miscigenaram, perdendo seus traços culturais, inclusive o dialeto, que atualmente é falado somente no Brasil”. No Brasil, onde há colônias pomeranas – sobretudo na Serra dos Tapes, Rio Grande do Sul, Serra de Santa Maria do Jetibá, Espírito Santo, e em Pomerode, Santa Catarina –, não só o idioma é preservado como também a música, a dança e os costumes.

Na época da colonização, “os imigrantes alemães chegaram à Colônia São Lourenço e se instalaram *dentro* da Serra dos Tapes, formando uma ilha cercada por estâncias” (BOSENBECKER, 2011, p. 6, grifos da autora). Atualmente, a região formada pelos municípios de Pelotas, São Lourenço do Sul e Canguçu, em razão do processo histórico e do relevo, mantém essa dinâmica. De um lado, a planície composta pelo cultivo de arroz e soja e criação de gado de corte, ocupada por grandes propriedades e, de outro, a serra, com a produção de batata, feijão, fumo, grãos, hortaliças, leite, milho, suínos e produção para o autoconsumo, recortada em pequenas propriedades. Esses distintos contextos agropecuários também conformam distintas formas de trabalhar a terra: no primeiro, o uso do solo se dá principalmente através de insumos agrícolas e mão de obra assalariada; no segundo, os chamados colonos manejam a terra com base no trabalho familiar (BOSENBECKER, 2011, SALAMONI; WASKIEVICZ, 2013).

Dessa região, este trabalho aportou sua investigação no município de São Lourenço do Sul, localizado na metade sul do Rio Grande do Sul, às margens da Lagoa dos Patos, à distância de 246 km da capital do estado, Porto Alegre. As famílias rurais que participaram do estudo vivem nas localidades de Santa Augusta, Santo Antônio, Santa Inês e Campos Quevedo, pertencentes ao 2º Distrito – Taquaral, situado às margens da RS-265, distante 50 km do Distrito Sede, bem como nas localidades de Bom Jesus e Harmonia, no 4º Distrito – Harmonia, conforme Figura 3.

Figura 3 – Localidades pesquisadas



Fonte: Adaptado de Carmen Waskiewicz e Leonel M. R. da Silva, LEAA, 2013.

Segundo os dados censitários do IBGE (2010), o município de São Lourenço do Sul possui uma população aproximada de 43 mil habitantes, em uma área de 2.036 km<sup>2</sup>, sendo que a população urbana corresponde a pouco mais da metade, em torno de 24 mil habitantes. Ainda, de acordo com a mesma fonte (2010), foi na década de 1970 que se iniciou a inversão da ocupação do território, até então a população rural correspondia a 75,2% e, atualmente, representa 43,78% da população total do município.

O estudo referente ao âmbito escolar foi realizado na Escola de Ensino Fundamental Martinho Lutero, situada na localidade da Santa Augusta. A escola possui cerca de 220 alunos, dos quais 95% são de famílias de origem pomerana<sup>11</sup>. O nome da escola foi escolhido pela comunidade, sendo Martinho Lutero uma figura importante na Igreja Luterana<sup>12</sup>, que, segundo dados do censo 2010, é a religião predominante do município com 48% de adeptos (IBGE, 2010) e, segundo Krone (2014) entre as comunidades de origem pomerana há predominância majoritária de protestantes. A escola foi o ponto de partida para o campo e, posso dizer também, o ponto de chegada, de descanso, de apoio. Ao longo dos meses,

<sup>11</sup> Conforme dados da pesquisa coletados em 2012.

<sup>12</sup> Martinho Lutero liderou a Reforma Protestante, que questionava, entre outras coisas, o comércio de indulgências, praticado pela Igreja Católica. Esse movimento deu origem à Igreja Luterana.

acostumei-me a chegar da viagem de Porto Alegre a Santa Augusta, geralmente entre 10h30 e 11h, e “dar uma paradinha” ali, na escola, saber as novidades, combinar com alguns alunos a visita a suas casas, trocar ideias com as professoras sobre os trabalhos a serem desenvolvidos naquela semana e, muitas vezes, almoçar no refeitório na companhia de alunos, funcionários e professores da escola.

A escola – e todo o seu calor humano – foi e é, por assim dizer, um presente que ganhei nesta pesquisa. Quando participei da reunião de planejamento do grupo de pesquisa e extensão, a convite do professor Carmo Thum, coordenador do Projeto Educamemória<sup>13</sup>, e ali ficou combinado que seríamos, Losane e eu, indicadas para que a direção da escola nos acolhesse, não imaginava o “porto seguro” que se desenhava. Assim, considero que a oportunidade que se descortinou a partir do trabalho já existente da equipe do professor Carmo, na escola e na comunidade, foi fundamental para assegurar o sucesso da entrada em campo. Embora tenhamos ido à escola em março, no período exploratório do campo, foi em abril, numa atividade do Educamemória, que fomos oficialmente apresentadas. Nesse dia combinamos com a diretora Renata Heling Köhler que durante o período de campo ficaríamos hospedadas em sua casa. Na mesma ocasião, dei início à parceria de trabalho com a professora de desenvolvimento rural Leni Thurow Karnopp, vice-diretora da escola. Essa parceria, ao longo da pesquisa se mostrou frutífera e essencial ao desenvolvimento do trabalho. A partir da comunidade escolar e com o apoio dela recebido, chegar às famílias foi um caminho fácil de percorrer. Realizar o trabalho com os alunos “dentro” da escola era bem visto pelas famílias e estar hospedada na casa da diretora, um diferencial positivo.

Soma-se a isso o fato de minha companheira de pesquisa a campo ser nascida na região e seus pais morarem nos arredores, de maneira que muitas famílias já a conheciam ou conheciam sua família. Assim, Losane, que fala pomerano, tornou-se a “intérprete oficial” do estudo. A língua pomerana é corrente entre as famílias e, no caso dos mais idosos, é praticamente a única forma de comunicação. O pomerano é bastante utilizado para expressar termos especiais, contar causos, dar nome à preparação de algumas comidas ou adjetivar pessoas e eventos. Sobre as dificuldades de compreender as expressões do “nativo”, Ramos (2007) pondera que as expressões desconhecidas, a velocidade, o tom e o sotaque da fala somados ao fato de o pesquisador ignorar o conteúdo corrente das conversas perfazem o conjunto de diferenças que resultam nesta dificuldade. Para essa autora, familiarizar-se com

---

<sup>13</sup> Núcleo de pesquisa e extensão Educamemória, coordenado pelo professor Dr. Carmo Thum, da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), que realiza estudos e pesquisas sobre cultura, patrimônio cultural e memória pomeranos junto a escolas e localidades rurais na região.

essas diferenças possibilita iniciar o conhecimento da identidade do outro, pois, em suas palavras, “o português que se fala é um dos elementos que constrói identidade” (RAMOS, 2007, p. 35). Nesse sentido, Rocha e Eckert (2008) propõem que:

Esta comunicação se densifica com a aprendizagem da língua do “nativo” para compreensão de suas falas quando necessário, com o reconhecimento dos sotaques ou das gírias, com a aprendizagem dos significados e dos gestos, das performances e das etiquetas próprias do grupo que revelam suas orientações simbólicas e traduzem seus sistemas de valores para pensar o mundo (ROCHA; ECKERT, 2008).

Todavia, as facilidades que caracterizaram a entrada em campo narradas até aqui, quando analisadas sob outro ângulo, representaram também um conjunto de novos desafios. Se, por um lado, foi excelente estar inserida em uma região em que havia pesquisas em andamento, por outro, em famílias que já haviam sido bastante visitadas, ocorria uma espécie de “postura pronta” frente ao pesquisador, o que, na minha percepção, por vezes deixava a desejar no quesito espontaneidade, dado que alguns já tinham um roteiro “pronto” para mostrar a propriedade. A figura do pesquisador já era tão familiar para alguns, no sentido de não haver mais estranhamento, que ocasionalmente até comentavam sobre as diferenças entre as formas de fazer a pesquisa de um e de outro ou sobre o objeto de estudo. Cabe ressaltar que isso não ocorreu em todas as propriedades e que também esse tema poderia ser importante objeto de análise.

Por vezes, percebia-se que a família considerava que o fato de estarmos hospedadas na casa da diretora implicava em uma obrigação em nos receber. Nesses casos, foi possível verificar “reticências” e “silêncios” ao falar de determinados assuntos, o que será abordado e analisado em outros capítulos.

Para finalizar, no sentido dos contrapontos, dos prós e contras dos facilitadores para a inserção e permanência em campo, destaco novamente a presença de Losane, uma “nativa”. Sua participação, como acima mencionado, foi importante no sentido de mediar a conversa quanto ao uso do pomerano, porém muitas vezes ela intervinha em minhas questões, por lhe serem familiares, respondendo no lugar do pesquisado. Chamo a atenção para estas questões não porque avalie que elas possam ter comprometido a pesquisa ou seu resultado, mas sim para destacar as subjetividades existentes na interação humana, como é a proposta metodológica deste estudo e, principalmente, deste capítulo.

O principal aspecto que me conduziu para a escolha dos informantes e das propriedades a serem visitadas era sua ligação com os alunos com os quais estava trabalhando em sala de aula. Partindo do princípio de que o comer – e todas suas implicações – constrói

identidade e expõe a organização social de um grupo, conforme nos ensinam DaMatta (1987), Fischler (1995) e Woortmann (1985), tornou-se interessante confrontar, através de dinâmicas em sala de aula, a perspectiva das crianças e a de suas famílias em relação à comida. Dessa forma, as visitas aconteciam a partir do convite dos próprios alunos para conhecer as propriedades de suas famílias. Assim, não foi levada em consideração a distribuição das famílias no espaço geográfico e tampouco foi usado o sistema de rede, onde há a indicação de uma família para outra.

Além desses convites, algumas outras famílias foram visitadas, ainda que não tivessem filhos na escola pesquisada, para reunir dados que respondessem a outras questões que surgiram no decorrer do campo. Em geral, tratava-se de famílias cujas propriedades já haviam abrigado importantes espaços ligados à dinâmica local de produção e comercialização de alimentos, como moinho, queijaria, açougue.

No formato de pesquisa qualitativa, Duarte (2002) ressalta que não é possível limitar *a priori* o número de participantes que irão compor os dados a serem analisados. Buscam-se informações suficientes que sejam capazes de descrever o universo material e simbólico do contexto estudado. Para esta autora (2002), a noção de “suficiente” varia em relação à qualidade e à profundidade das informações obtidas e do grau de concordância ou discrepância destas em relação às outras. Em síntese, pode-se dizer que, enquanto surgirem dados originais nos depoimentos, é necessário prosseguir a pesquisa. Nessa perspectiva metodológica, a sinalização de término do campo (ainda que se possa retornar a ele para o esclarecimento de dúvidas) é a recorrência das informações, caracterizando o chamado ponto de saturação:

A saturação designa o momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenômeno estudado. É um critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de observações (THIRY-CHERQUES, 2009, p. 21).

Pensando em fortalecer a construção de laços de confiança, a entrevista gravada acontecia somente no momento da derradeira visita à família. Este recurso inicialmente foi pensado com base no relato de diversos pesquisadores que apontam que informações valiosas são fornecidas após o gravador ser desligado. A intenção era que minha presença e minha investigação ganhassem certa naturalidade diante dos interlocutores; entretanto, esta estratégia se mostrou interessante em três outros aspectos.

Primeiramente, foi possível diminuir o número de questões a serem feitas, pois estas já haviam sido respondidas de maneira espontânea entre uma conversa e outra, durante minha

participação na rotina de trabalho: classificar fumo, colher soja, alimentar a criação, semear azevém...

Um segundo aspecto, que considero bastante importante, foi coletar dados sobre possíveis contradições. Muitas dessas conversas, durante o trabalho diário, eram carregadas de informações sobre aspectos que depois seriam abordados na entrevista, o qual, no momento que era feita a pergunta formal, era respondida de maneira diferente em comparação às conversas anteriores. Vale dizer que isso não se caracteriza em uma possível mentira ou uma mudança calculada em relação ao assunto na intenção clara de mascarar a informação. Mas sim, essas contradições, em sua maioria, revelaram estruturas de poder e situações frente às quais os agricultores têm um posicionamento e uma necessidade diferente da que se apresenta “dentro da legalidade”.

Muito embora volte a esses pontos em outros capítulos, para elucidar o afirmado vale o exercício de apresentar um exemplo concreto do que me refiro como “dentro da legalidade”. O auxílio de crianças e jovens na lida diária da agricultura camponesa foi sempre um elemento importante de socialização e iniciação no aprendizado do trabalho (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997), também contribuindo para que o jovem *crie amor* pela terra; no entanto, há entre os pais um medo corrente de serem denunciados pelo uso de trabalho infantil. Assim, o auxílio das crianças no trabalho na terra é um dos temas que recebe informações divergentes em conversa ou em entrevista gravada.

Nesse caso, é possível avaliar que minha proximidade com a escola, assim como o fato da diretora ser minha anfitriã, não tornasse minha “escuta segura”, conforme propõe Caldeira (1981). A autora argumenta que o motivo pelo qual muitos pesquisados permitem que sua vida seja vasculhada pelo pesquisador é porque este é um “passageiro” do local, não havendo perigo de ter sua vida comentada na vizinhança. Não era assim necessariamente neste estudo, em que a pesquisadora estava, de certa maneira, bastante próxima.

Um terceiro ponto que se coloca com a realização da entrevista como item final do ciclo de visitas foi reduzir a “postura performática” (resultante do intenso fluxo de pesquisas realizadas na região, como anteriormente relatado) de algumas famílias frente à pesquisadora. Quanto mais eu me tornava “familiar” a eles, relatando sobre minha família, meus filhos, minha casa, menos eu era “a pesquisadora”, tornando a forma de responder às perguntas mais natural.

Ao longo do campo, as perguntas que formavam o esqueleto base da entrevista passaram por diversos ajustes. Algumas questões faziam sentido apenas no meu universo de significados e não no contexto social investigado e, assim, foram descartadas. Outras questões

que não haviam sido pensadas emergiram das conversas informais durante a lida do dia, sendo então acrescentadas à estrutura da entrevista.

### 2.3 QUESTÕES ÉTICAS: CAMINHO DE MÃO DUPLA – PESQUISADOR E PESQUISADO

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140, grifo nosso)

Assumir uma “experiência” e uma “apropriação do conhecimento” de forma “bastante pessoal” em uma pesquisa é uma postura que não é correntemente bem vista no mundo acadêmico, sobretudo na área da saúde, berço de minha formação. Contudo, ao fazer suas reflexões sobre o trabalho de campo na pesquisa qualitativa, Duarte (2002) aponta justamente para o fato de que é o modo de olhar e pensar a realidade de cada pesquisador que permite uma ampliação e melhor compreensão de fatos já conhecidos e/ou estudados.

Início a discussão sobre as questões éticas da pesquisa tendo como ponto de partida a abordagem apresentada por Duarte (2002) sobre a personalidade existente no trabalho de cunho qualitativo, por entender que, sendo a ética um conjunto de regras e pressupostos morais, é necessário, primeiramente, determinar quem escreve, de onde, como e porque escreve, no sentido de clarear ao leitor qual a postura assumida em campo pelo pesquisador diante do objeto de pesquisa.

Assumir minha personalidade antes, durante e após a geração de dados e rechaçar a busca de uma frágil neutralidade diante dos fatos parte do entendimento de que o embrião de toda pesquisa, independentemente se ela é qualitativa ou quantitativa, tem uma motivação pessoal. Tomo aqui como *motivação pessoal* o fato de que toda pesquisa tem início em um problema a ser resolvido ou respondido e que este problema revela interesse, preocupação ou motivação do pesquisador em relação a ele. Assim, o problema em si já é o próprio envolvimento entre o binômio pesquisador-objeto, pois ninguém se interessa, se preocupa ou se motiva por aquilo que de alguma forma não faça parte de sua visão de mundo. O envolvimento com a pesquisa, aqui citado, pode ser de natureza social, financeira, ideológica ou outro, o ponto destacado é que sempre há algum interesse no tema estudado e esse interesse é, no final das contas, pessoal.

Da mesma forma, a escolha do método fala a respeito do pesquisador. Desse ponto de vista, engana-se quem acredita na impessoalidade de uma pesquisa. Mesmo as pesquisas que se nutrem do chamado rigor científico e, portanto, buscam a neutralidade, utilizando-se exclusivamente de métodos quantitativos, têm seu embrião na pessoalidade do interesse pelo tema e da escolha do método. Em síntese, há sempre uma escolha – tema, problema, método – e toda escolha é pessoal.

Estes argumentos, apresentados com o objetivo de mostrar quão toda e qualquer pesquisa passa pela pessoalidade, servem como base para construir o entendimento de que ser ético no trabalho de campo e na apresentação final do estudo tem relação direta com o modo como pensa e age o pesquisador. Em outras palavras, não é o consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética, que irá garantir uma conduta ética do pesquisador. A ideia aqui não é a de desqualificar tais comitês e seus instrumentos de garantia da ética em pesquisa, mas sim colocar no caldo deste debate outras problemáticas que cercam o tema.

Para melhor elucidar a questão, chamo a atenção para o fato de que todos que lidamos com pesquisa sabemos que, no final do processo de geração de dados, reunimos um volume imenso de informações, que nem todo o material coletado será analisado e que nem todo o material analisado será apresentado, afinal é a lógica do pesquisador e a importância que ele atribui a esta ou aquela informação que define o processo. Assim, a análise dos dados talvez seja um dos momentos mais difíceis, escolher o que analisar e de que modo analisar, escolher o que expor ou não das pessoas. É o momento em que o pesquisador, através do poder que tem a ciência em nossa sociedade, tem um poder de decisão que é só seu. A esse respeito, Fonseca (1999) coloca que:

Os dados não falam por si sós. Dependendo da lente usada para examiná-los, o mesmo material empírico pode inspirar leituras opostas – ora em termos de “dinâmicas sociais”, ora em termos de “patologia”. Tudo depende das perguntas que orientam nosso olhar, como emolduramos o material. Será sempre possível colocar um verniz cientificista nos estereótipos do senso comum (FONSECA, 1999, p.69).

Pensando nesse poder de escolha do pesquisador diante dos dados e das análises dele decorrentes, Fonseca (2008) problematiza se de fato é o anonimato dos interlocutores da pesquisa o que assegura a eles um procedimento ético do pesquisador. A autora argumenta que o uso do anonimato em pesquisa tornou-se senso comum entre pesquisadores, sem que houvesse uma reflexão sobre tal prática. Fonseca (2008) pondera que o uso do anonimato quando este não reflete a vontade da comunidade estudada pode passar uma ideia errada

daquelas pessoas, como se os interlocutores fossem infratores: assim, não revelar os nomes das pessoas teria efeito equivalente às tarjas em imagens que são usadas para encobrir rostos. Enfim, para a autora, deixar de nomear os participantes da pesquisa quando tal atitude não representa o desejo dos mesmos, está, na verdade, na contramão da ética.

Além disso, mesmo respeitando o desejo dos interlocutores de revelar ou não suas identidades, o dever ético ainda não estará completamente cumprido, pois vencida essa etapa, ainda resta saber o que e como apresentar dos dados e suas análises. No limite, novamente estará nas mãos do pesquisador a escolha de ser ético, pois por trás de cada dado, de cada análise, há um rosto, uma família, uma casa, um jardim com flores, uma pequena horta com legumes e hortaliças, há fotos de família, histórias, choros, desabafos e risos. Diferentemente de dados quantitativos expostos em tabelas, aqui cada ação por mim definida apresenta parte de uma comunidade, mas apenas parte. O que significa dizer que dada a subjetividade desse momento, alguns estereótipos podem ser construídos ou desconstruídos. Assim, é importante, mais do que tudo, ter em mente que a visão trazida nestas linhas é a visão de uma pesquisadora, que presenciou parte do dia a dia dessas pessoas, olhando através de um único ponto, o seu olhar.

Diante de tantas variáveis que exigem um meticuloso cuidado para manter a postura ética na pesquisa e de tantos desvios que podem conduzir a falta dela, escolhi o caminho de construir junto aos participantes do estudo como definir algumas dessas questões, haja visto que outras, que se colocam no momento da análise dos dados, couberam apenas a mim.

Como relatado anteriormente neste capítulo, as visitas às famílias aconteciam, em geral, a partir do convite de alunos com os quais trabalhava em sala de aula. Assim, era recebida em um misto simbólico de pesquisadora-professora-conhecida, “a que dava aula” para seus filhos, portanto, ainda que em pequena medida, já fazia parte da comunidade. Assim, julguei ser no mínimo descortês entregar-lhes “um papel” pedindo seu consentimento para visitá-los, conhecer a propriedade e conversar sobre o seu cotidiano, o chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Cruz (2012), ao avaliar a possibilidade do uso do TCLE em sua pesquisa junto a produtores de queijo serrano, nos Campos de Cima da Serra, Rio Grande do Sul, pondera que ele “[...] não necessariamente pode ser exigido sem danos no caso de pesquisa na área das ciências humanas.” (CRUZ, 2012, p. 33). A autora coloca que, no seu caso, a tensão já existente no tema pesquisado, devido à fiscalização sanitária sobre a produção do queijo serrano, provavelmente seria amplificada se ela tivesse optado por solicitar o TCLE.

Da mesma forma, em minhas visitas havia duas tensões claras: uma era a preocupação sobre fiscalização do trabalho infantil e a outra referente à possibilidade de fiscalização ambiental, com relação ao corte de árvores para a produção de lenha para as estufas de fumo. Nesse contexto, optei por solicitar oralmente licença à família para fazer meus estudos, minhas anotações, minhas fotos.

Para além de possíveis tensões existentes em cada campo pesquisado, ao discorrer sobre procedimentos metodológicos e ética em pesquisa na área das Ciências Humanas, Diniz (2008, p.418) argumenta que “a matriz disciplinar para a regulamentação de ética em pesquisa no Brasil foram as Ciências Biomédicas”. Assim sendo, segundo a autora, não há diálogo com a área das humanas e sequer um entendimento comum do quão complexas são as pesquisas de cunho qualitativo.

Todavia, como pretendia usar as imagens captadas em campo, tanto do dia a dia das famílias como das atividades realizadas na escola com as crianças, fez-se necessário o pedido de autorização de uso de imagem. Assim, na derradeira visita que fazia à família, solicitava a autorização e, nesse momento, também construía junto aos interlocutores a forma como queriam ser identificados no trabalho final: se com seus próprios nomes ou através de nomes fictícios, neste caso, a ser escolhido pela própria pessoa. É interessante mencionar que apenas uma das interlocutoras solicitou a troca de nome, não por motivos que se relacionam à necessidade de ocultar seu depoimento, mas sim por desejar que, quando sua narrativa adquirisse a forma escrita, *ela se parecesse com uma personagem de novela*.

Por fim, é necessário compartilhar que o debate acima em nenhum momento despertou em mim dúvida ou dificuldade relativas à minha conduta em campo. Todavia, outras duas questões promoveram certo incômodo, fazendo com que eu buscasse soluções:

O primeiro e de longe mais polêmico e/ou constrangedor para mim foi o esforço em não revelar minha formação de base como nutricionista, por saber das possíveis influências que essa informação geraria sobre os dados da pesquisa, uma vez que trata de hábitos alimentares. Ainda nesse contexto, quando a resposta sobre eu ser uma estudante de desenvolvimento rural não satisfazia os interlocutores e eu era questionada sobre o “que eu era”, o que me colocava na obrigação de responder: “nutricionista”, outro dilema se apresentava. Logo eu passava a ser questionada, se o que me contaram que comiam estava certo, o que eu achava da dieta que havia sido prescrita, como deveriam fazer seus alimentos de forma mais saudável. Para mim foi bastante confuso, em termos éticos, uma vez que estava recebendo tantas informações e contribuições, evitar responder suas indagações nutricionais. Em certa medida é possível imaginar que, dada a homogeneidade da comunidade e as

conversas sobre *os que vêm de fora*, as famílias soubessem minha origem acadêmica. No entanto, não me apresentar como uma nutricionista e ser reconhecida como pesquisadora facilitava o momento da entrevista.

O segundo incômodo era pensar como realizar a restituição de pesquisa para a comunidade que, como citado anteriormente, em muito havia contribuído com meu trabalho. Felizmente, para esse impasse, houve uma solução a contento. Concluí o campo em novembro de 2012, mas no primeiro semestre de 2013, após a licença maternidade, quando realizei a sistematização dos dados, senti que havia duas perguntas que precisavam ser feitas aos alunos com relação à alimentação escolar. Então voltei a campo em julho daquele ano levando comigo o caçula que, na época, estava em aleitamento exclusivo. Revisitar as famílias e apresentar meu filho (Figura 4), ainda que não tenha sido possível visitar todas as famílias pesquisadas, proporcionou-me o sentimento de “missão cumprida”, senti que essa era a maior restituição de pesquisa<sup>14</sup> que poderia dar àquelas pessoas, isso porque eu havia prometido um dia voltar e mostrar o Guilherme. O que pode ser apreendido através de exclamações como: *Mas tu veio mesmo! Mas tu falou a verdade que ia voltar um dia. Mas tu trouxe ele prá gente conhecer!* Havia uma satisfação no semblante das pessoas e um tratamento a minha pessoa que não havia recebido durante o período de campo da pesquisa.

**Figura 4 – Cumprindo o prometido, apresentando o Guilherme**



Fonte: Banco de imagens da autora (2013).

<sup>14</sup> A restituição de pesquisa a que me refiro aqui é de cunho totalmente pessoal. Já, no âmbito da equipe de pesquisa, a restituição foi realizada em julho de 2015 na Festa da Escola Martinho Lutero, em que, além da apresentação de banners, foi entregue o CD-ROM Saberes e Sabores da Colônia. Saiba mais em <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/download/61233/36164>

### **3 PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: INTERFACES COM A CULTURA E COM O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

O olhar sobre o alimento transformado em comida é a perspectiva central para trazer ao centro do debate o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Muito embora este programa faça referência direta à alimentação e não à comida, parto do pressuposto de que esse alimento, para ser servido aos alunos, no refeitório da escola, antes passou pela cozinha onde foi transformado em comida.

Este enfoque na comida e não apenas no alimento é necessário para dar base ao que este capítulo e trabalho se propõem: discutir o PNAE sob a luz da adequação cultural e o respeito às tradições em relação ao que é servido aos estudantes e ao fomento ao desenvolvimento local. Para tanto, o presente capítulo apresenta duas seções.

Na primeira, revisitaremos o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), abordando seu histórico e temas inerentes, como a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), destacando a ótica da produção e do consumo e as transformações pelas quais vem passando e suas consequências.

A segunda seção aborda o PNAE em si, sua trajetória e avanços, fornecendo subsídios para discutir, neste e em outros capítulos, suas interfaces com a cultura e tradição alimentar local e sua contribuição no desenvolvimento da região atendida. Embora haja clareza de que os dados empíricos trazidos para a discussão não são representativos do território nacional, espaço de domínio do referido programa, trabalhamos com a ideia de que o estudo do particular pode revelar questões, problemas e soluções que remetem ao geral. Esta ideia justifica-se pela necessidade de delimitar uma realidade, dada sua complexidade, diversidade e dinâmica nos diferentes espaços e relações, para mensurá-la.

#### **3.1 SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: DO CONCEITO AO CONCRETO, UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO**

A definição de Segurança Alimentar e Nutricional – SAN não é única, e não há consenso a respeito em âmbito nacional ou internacional. As disputas nesse campo vão desde sua aceitação até as ações concretas e envolvem tensões e interesses entre governos, organismos internacionais, setor produtivo, organizações da sociedade civil e movimentos

sociais (MALUF, 2007). A noção de SAN está contida no Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), que contempla a suficiência, a qualidade e a adequação da alimentação, e que é alcançado por meio de políticas públicas destinadas a este fim, de responsabilidade do Estado e da sociedade civil (VALENTE, 2002).

Além das divergências existentes acerca do tema por conta dos interesses de cada setor, as múltiplas definições que coexistem devem-se também aos diferentes momentos históricos por que passou o debate ao longo desses cem anos de existência.

A trajetória, evolução e avanços, internacionais e nacionais, da noção de Segurança Alimentar é base para a reflexão central deste capítulo – o PNAE e suas relações com a cultura e as tradições no que concerne à alimentação e ao fomento do desenvolvimento rural e local. Assim, o que se segue é uma síntese dos principais marcos que, ao longo de um século, contribuíram para a inserção, enraizamento e desenvolvimento deste tema até a conquista de sua maior abrangência, como está colocado na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), promulgada em 2006.

A garantia de acesso aos alimentos é primordial na manutenção e reprodução biológica; assim, ainda que de forma empírica, a busca por segurança alimentar sempre acompanhou o desenvolvimento da humanidade. No entanto, Segurança Alimentar como conceito surgiu no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, até a atualidade, sua concepção passou por grandes transformações que ampliaram seu significado e abrangência. A ideia inicial de Segurança Alimentar teve estreita relação com a segurança nacional, pois, por se tratar de um período de guerra, a capacidade de cada país produzir seu próprio alimento era vital e estratégica. Todavia, foi a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que esse conceito ganhou força, sobretudo com a constituição da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945 (VALENTE, 2002) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1948.

O tema ganhou relevância e espaço na agenda política mundial somente em 1946, com a publicação do livro de Josué de Castro, *Geografia da Fome*, em que pontuou que a fome perpassa as esferas biológica, econômica e social. Desde o início do debate sobre SAN, a partir da década de 1950, a pobreza foi apontada como a causa central da fome. Entretanto, o tema foi tratado mundialmente como sendo oriundo da escassez de alimentos devido à baixa produtividade agrícola (MALUF, 2007).

Neste contexto, abriu-se espaço para a modernização ou industrialização da agricultura através do que ficou conhecido como Revolução Verde. A modernização da produção agrícola alterou drasticamente o modo de conceber e praticar agricultura. Segundo Goodman et al. (1990), ela consistiu na redução da importância da terra como elemento central da

produção rural, a qual passou a depender do pacote tecnológico - mecânico, químico e genético. No Brasil e no mundo, ocorreram mudanças nas estruturas sociais e econômicas, houve diminuição da população rural e concentração da produção e renda. A Índia foi o primeiro país a testemunhar que o índice de produtividade não era o verdadeiro protagonista da fome, experimentando aumento da produtividade sem impactos significativos na sua diminuição, além de colher resultados negativos da industrialização da agricultura: impactos ambientais, econômicos, sociais e êxodo rural.

Na década de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) tornou-se uma das principais referências internacionais para as questões de fome e segurança alimentar. Em 1974, organizou a Conferência Mundial de Alimentação, que identificou que, devido à crise mundial de produção de alimentos, a garantia de Segurança Alimentar teria que passar por estratégias de armazenamento associadas ao crescimento da produtividade, possível a partir do domínio da monocultura e produção de excedente (ABRANDH, 2010). Essa nova diretriz agravou ainda mais as desigualdades nos países em desenvolvimento produtores de alimentos excedentes, mas de variedades limitadas ao monocultivo e baratos.

Neste cenário, a modernização da agricultura e, sobretudo, a industrialização dos alimentos – possível a partir do baixo custo do excedente agrícola, tornou-se modelo global da produção e processamento alimentar através dos Complexos Agroindustriais (CAIs), que articulam a cadeia produtiva agrícola à industrial, bem como ao comércio e aos serviços (GOODMAN et al., 1990). Ainda, de acordo com esse autor, a industrialização da produção agrícola e do processamento de alimentos se deu por meio do *apropriacionismo* e *substitucionismo* da natureza pelo capital. O primeiro processo refere-se à redução da importância da natureza na produção e transformação primária da safra, na forma de eliminação de alguns elementos agrícolas para posterior reincorporação na agricultura sob a forma de insumos químicos ou mecânicos. No segundo processo, a indústria de alimentos reduz o produto agrícola a insumo industrial e, na medida do possível, substitui produtos agrícolas por produtos não agrícolas (aditivos químicos, corantes artificiais, espessantes, aromatizantes, etc.) no processamento de alimentos.

Para Ploeg (2008), esse encadeamento representa uma desconexão definitiva entre produção-consumo, tempo-espaço-local ou o que chamou de não-lugar, não-origem e não-produto, resultante do processo de desintegração e recomposição, crescimento artificial, marginalização da natureza e desenvolvimento de Organismos Geneticamente Modificados (OGMs). O autor sintetiza o atual sistema alimentar hegemônico como *Impérios Alimentares*,

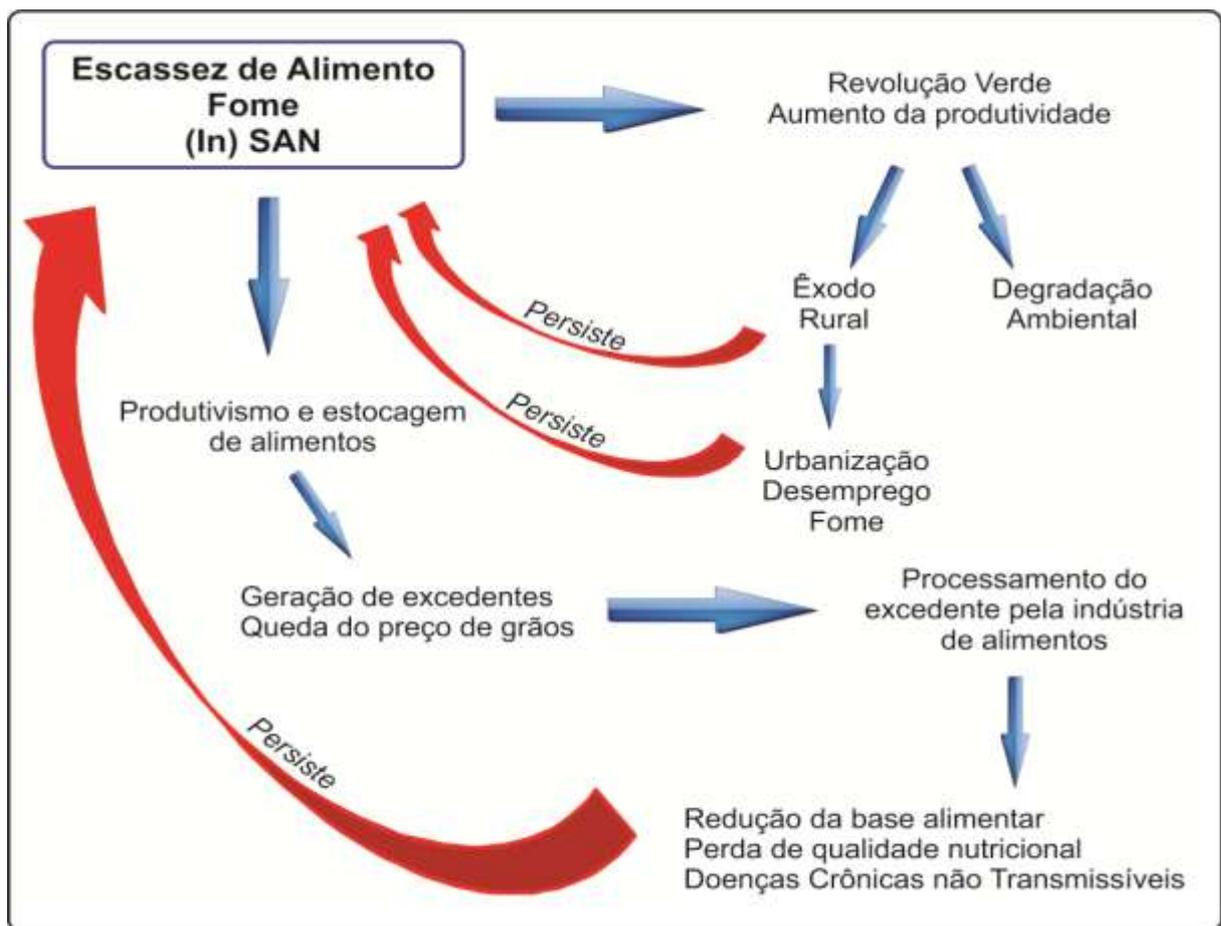
modelo fortemente centralizado, formado por grandes empresas de processamento e comercialização de alimentos que operam em escala mundial, construído em torno do agronegócio, leis e modelos científicos e tecnológicos. Ainda, na linha de pensamento desse autor, a decisão sobre quais produtos, que serviços e que empresas podem circular na cadeia alimentar cabe ao *Império*. Para o exercício desse controle os *Impérios Alimentares* transformam tanto a natureza, como o mundo social, em espaços controláveis.

Essas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que marcaram o século XX influenciaram diretamente o modo de produção agrícola e acarretaram profundas mudanças nos hábitos alimentares da população (GRAZIANO, 1996, 2002; OLIVEIRA, 2002). Com a expansão das monoculturas, a base alimentar foi reduzida a poucos grãos, com destaque para soja, milho, arroz e trigo, cultivos que melhor se adaptavam ao modelo imposto pela Revolução Verde. Detentoras de tecnologias de ponta, capazes de produzir uma grande diversidade de alimentos a partir de um ou dois ingredientes básicos, a indústria de alimentos absorveu a produção excedente e de baixo custo, processando-a e disponibilizando-a no mercado ao consumidor com um alto valor monetário agregado (GOODMAN et al., 1990) e baixo valor biológico (valor nutricional). A soja é um bom exemplo, pois dela “surtem” *nuggets*, salsichas, molhos, margarinas, sucos, etc. O mesmo ocorre com o glúten, proteína do trigo, que é incorporado aos mais diversos alimentos com objetivo de lhes dar peso, volume e espessamento.

No curso da história, Maluf (2007) aponta que o foco da segurança alimentar migrou da questão agrícola para questões de acesso, distribuição e consumo. Este novo foco valorizou facilidades da vida moderna conquistadas via padrões de industrialização – transporte, armazenamento e tempo de validade dos alimentos, o que inclui um aumento considerável no uso de aditivos químicos, conservantes e embalagens, fator que, por si só, já caracteriza condições de insegurança alimentar e nutricional. Essa massificação da alimentação promoveu rápidas mudanças nos hábitos alimentares da população; ao mesmo tempo em que novos alimentos foram incorporados, outros deixaram de ter espaço à mesa (GOODMAN et al., 1990; OLIVEIRA, 2002). Cabe ressaltar, ainda, que as empresas que controlam a cadeia alimentar agroindustrial, novamente, figuraram como principais beneficiárias dessas novas concepções de SAN, ao mesmo tempo em que a base alimentar diminuiu em qualidade e diversidade e houve perdas socioculturais e ambientais. Com a formação e fortalecimento dos CAIs, pode-se dizer que ocorreu uma total industrialização do processo de produção integrada de alimentos (GOODMAN et al., 1990), alteração nos padrões de consumo (BARBOSA, 2009) e reflexos negativos ambientais e na saúde da população.

A desconexão entre o binômio origem dos alimentos e consumo, produzida pelo sistema agroalimentar vigente, que oportunamente encontrou nas demandas mundiais de segurança alimentar espaço para crescer e dominar a cadeia de produção e transformação dos alimentos, culminou na desconfiança do que é servido à mesa, conforme apontam Fischler (1995) e Menasche (2004). Associado a isso, houve aumento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis<sup>1</sup> (DCNT) relacionadas à transição nutricional<sup>2</sup>, decorrentes da chamada alimentação moderna ou industrializada (FISCHLER, 1995; CONSEA, 2009). Este quadro constitui um importante problema de saúde pública associado à insegurança alimentar e nutricional no que tange à qualidade dos alimentos. Em uma síntese reducionista, as ações globais apresentadas até o momento, com vistas a sanar a questão da (In)Segurança Alimentar, evidenciaram problemas de ordem social, econômica, cultural, ambiental e de saúde pública, como demonstra de forma esquemática a Figura 5 abaixo:

Figura 5 – Ciclo de Insegurança Alimentar e Nutricional



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

<sup>1</sup> Diabetes, hipertensão, doenças cardiovasculares e câncer.

<sup>2</sup>Significativa diminuição dos percentuais de desnutrição, mas, em contrapartida, elevado aumento da obesidade e sobrepeso.

Os anos da década de 1980 testemunharam ações de movimentos e organizações sociais que, a partir da comprovação da coexistência entre fome e disponibilidade de alimentos, puderam impulsionar avanços significativos no redirecionamento do enfoque de segurança alimentar, deslocando-o da produtividade e do armazenamento agrícola para a capacidade de acesso aos alimentos pela população (MALUF, 2007). Muito embora a FAO mantivesse seu foco na dimensão da produção, obrigou-se também a incorporar a questão de acesso.

Essa questão circunscreve-se no âmbito do DHAA e trouxe e traz para o debate de garantias relativas à alimentação temas como equidade social, trabalho e renda. Para Valente (2002), as políticas públicas de SAN são o meio para a conquista do DHAA, que consiste na segurança de todo o cidadão em relação aos alimentos, nos aspectos de quantidade, qualidade e adequação. A partir disso, pode-se inferir que a insegurança alimentar ultrapassa o limite do fato concreto da falta de alimento, podendo ser considerada também a incerteza de o ter ou a incerteza de sua qualidade e adequação.

No Brasil, embora o debate de Segurança Alimentar tenha se iniciado na década de 1940, com Josué de Castro, foi somente em meados dos anos 1980, com a redemocratização do país, que o tema emergiu com força da base social e acúmulo conceitual. Outro marco importante desta década foi a realização da I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição, ocorrida dentro da 8ª Conferência Nacional de Saúde, momento em que o adjetivo Nutricional se uniu ao termo Segurança Alimentar. Maluf (2007) destaca que é peculiar ao caso brasileiro a agregação desse adjetivo, que interligou os setores socioeconômico e de saúde, unindo assim dimensões inseparáveis para os objetivos de combate à fome e fomento à saúde, disponibilidade, acesso e qualidade dos alimentos. Assim, o conceito ampliado de SAN considera dois elementos distintos e complementares: a dimensão alimentar, que se refere à produção e disponibilidade de alimentos, em quantidade suficiente e continuada, capaz de atender às demandas de forma sustentável; e a dimensão nutricional, que tem relação direta com a qualidade do alimento, tanto do ponto de vista sanitário, como da composição nutricional e da opção por alimentos mais saudáveis.

A introdução da SAN na agenda nacional ocorreu a partir da criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), em 1993, com o início de importantes programas de alimentação e nutrição, como a descentralização da alimentação escolar e a ampliação do Programa de Alimentação do Trabalhador – PAT (MALUF, 2007).

Ainda nos anos 1990, vivemos no Brasil um grande paradoxo: ao mesmo tempo em que acontecia um retrocesso na apropriação da noção de SAN em esfera federal, com o

fechamento do CONSEA no governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorria uma ampliação de sua adoção como referência das políticas públicas nas esferas estaduais e municipais (MALUF, 2007).

Outro avanço significativo desse período foi o relatório brasileiro para a Cúpula Mundial de Alimentação, de 1996, quando o tema passou a ser discutido como responsabilidade do Estado, que destacava o acesso à alimentação como direito à vida:

O acesso à alimentação é um direito humano em si mesmo, na medida em que a alimentação constitui-se no próprio direito à vida. Negar este direito é antes de mais nada, negar a primeira condição para a cidadania, que é a própria vida (Relatório Brasileiro para a Cúpula Mundial da Alimentação, 1996).

Cada governo desenvolve suas ações no tocante à SAN conforme se apropriou dessa noção. Assim, houve um fortalecimento da sociedade civil na retomada do tema em âmbito nacional com o governo Lula. Diversas ações convergiram para a ampliação e consolidação das conquistas referentes ao combate à fome, de forma a atender as demandas de produção, acesso e qualidade, voltando-se ainda para a valorização da agricultura diversificada de tipo familiar:

- a) posse, em 2003, do novo CONSEA;
- b) lançamento do Programa Fome Zero e do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA);
- c) II Conferência Nacional de SAN – CNSAN (MALUF, 2007).

A retomada da construção nacional de uma Política Nacional de SAN consagrou-se com a promulgação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), que abarcou na definição de SAN a complexidade que o tema envolve, incluindo acesso, saúde, cultura e meio ambiente ao propor que (BRASIL, 2006a):

A segurança alimentar e nutricional consiste na 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 social, econômica e ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2006a, grifo nosso).

O quadro a seguir apresenta uma linha do tempo, específica do caso brasileiro, contendo os principais marcos históricos que contribuíram para a evolução da concepção de

SAN e para as conquistas sociais, bem como a implementação de diversas políticas públicas voltadas a esse objetivo.

**Quadro 3 – Evolução da concepção de SAN no Brasil através da ação social e do Estado (1946 a 2011).**

<b>Linha do tempo</b>	
<b>Evolução da concepção de SAN no Brasil e das Ações Sociais e do Estado</b>	
<b>Ano</b>	<b>Evolução</b>
1946	Lançamento da obra Geografia da Fome, de Josué de Castro
1955	Criação da Campanha da Merenda Escolar
1962	Criação da Companhia Brasileira de Abastecimento - COBAL
1985	Primeira referência oficial à Segurança Nutricional – Proposta Nacional de Segurança Alimentar Reorganização dos Movimentos Sociais
1986	I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição
1990	Criação da Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB
1992	Lançamento do Mapa da Fome
1993	Instalação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA Criação dos Comitês de Ação da Cidadania
1994	I Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
1995	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF
1998	Criação do Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar - FBSAN
1999	Aprovação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição
2003	Posse do novo CONSEA Lançamento do Programa Fome Zero e criação do Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar - PAA
2004	Lançamento do Programa Bolsa Família II Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição
2006	Sanção da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional –LOSAN
2007	III Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição
2009	Lei do Programa Nacional de Alimentação Escolar
2010	Promulgada a emenda constitucional que inclui a alimentação entre os direitos sociais
2010	Publicação do Decreto Lei que institui o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN
2011	Publicação da Política Nacional de SAN IV Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição
2015	V Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição

Fonte: Brasil (2008) e Nascimento e Andrade (2010), CONSEA (2015).

Ao contrário das ações globais de combate à fome que privilegiaram a agricultura de escala e o agronegócio, bem como as grandes redes de produção e distribuição de alimentos, a partir de 2003 as ações nacionais de SAN desenvolveram-se a partir de três pilares – estruturais, específicos e locais –, buscando atuar de forma articulada entre a produção, a disponibilidade e o acesso aos alimentos (MALUF, 2007). O objetivo desse triplo enfoque é, além de atender o imediatismo dos problemas de saúde pública relativos à alimentação, tanto no que concerne à desnutrição como no tocante à síndrome metabólica<sup>3</sup>, atuar também nas causas da insegurança alimentar e nutricional.

<sup>3</sup> Conjunto de doenças associadas à obesidade, caracterizada por resistência insulínica: hipertensão, alterações de colesterol e glicose (Sociedade Brasileira de Diabetes, 2014). Saiba mais em: <<http://www.endocrino.org.br/sindrome-metabolica/>>.

O PNAE, próximo tema a ser discutido, é uma política pública cujas ações contemplam, devido a sua amplitude e complexidade, esses três pilares. Embora as ações específicas desse programa já existissem, elas foram recentemente qualificadas com as novas diretrizes que orientam a composição do cardápio da alimentação escolar. Já os avanços que valorizaram e priorizaram a produção agrícola advinda da agricultura familiar local contribuem para as ações estruturantes e locais de desenvolvimento.

### 3.2 PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – ALIMENTANDO PESSOAS E NUTRINDO POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRAL

O desenvolvimento local integral, que compõe o título deste tópico, abarca a ideia ampla de um desenvolvimento sustentável do ponto de vista econômico e ambiental e em direção à equidade social, não somente no sentido de estratificação social ou de poder econômico, mas também do respeito à diversidade, à tradição e à cultura. Dessa forma, a escolha destes termos para o título da seção remete ao próprio ideário atual do PNAE e dá ênfase ao que dele foi trabalho em campo e ao que será discutido ao longo desta dissertação.

Como visto na primeira seção deste capítulo, no Brasil a concretização das conquistas sociais no tocante à SAN são acompanhadas de inovações em termos de Políticas Públicas que, por meio de Leis e Programas, buscam alcançar os princípios básicos de SAN. Ressaltam-se, aqui, como princípios básicos, aqueles que se destinam, principalmente, a suprir a população em termos de suas demandas quanto à disponibilidade, à regularidade e à acessibilidade dos alimentos. Dentre as políticas públicas orientadas para atender as demandas de SAN, encontra-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar que, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE), é o maior e mais longo do mundo, com cobertura universal e gratuidade na oferta de alimentos (BRASIL, 2012). A esse respeito, Turpim (2009) destaca ainda o número de alunos atendidos e o volume de recursos destinados ao programa. Na atualidade, a bem-sucedida experiência brasileira serve de base para o desenvolvimento de programas similares na América Latina, Caribe, África e Ásia (PEIXINHO, 2013).

Todavia, o sucesso do programa não foi um contínuo desde sua implementação, em 1955. Nesse sentido, Triches (2010, p.80) aponta como falhas do programa a “descontinuidade no atendimento, a má qualidade dos alimentos oferecidos, a inadequação à

diversidade alimentar brasileira com conseqüente baixa aceitabilidade, a restrição a uma única refeição diária servida, entre outros”.

Na época de sua criação era chamado de Campanha da Merenda Escolar (CME) e atendia a objetivos oficiais – melhoria nas condições nutricionais das crianças e maior rendimento escolar (BRASIL, 2012) – e extraoficiais – amenizar conflitos sociais oriundos da exploração do trabalho, fonte de reprodução da fome (COSTA; VASCONCELOS; CORSO, 2005). A situação não apresentou melhora nos anos seguintes à implantação do programa, no período desenvolvimentista do governo Kubitschek, em que o arrocho salarial e a concentração de renda aumentaram, acentuando as diferenças sociais.

Já, outro período do programa, que passou a ser chamado de Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), iniciou em 1965 e contou com um elenco de programas de ajuda americana, entre os quais se destacavam: Alimentos para a Paz, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid); Programa de Alimentos para o Desenvolvimento, voltado ao atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar; e Programa Mundial de Alimentos (PMA), da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU).

Esse programa de ajuda americana é passível de questionamento quando analisamos o modelo em que era feito e o contrastamos com a causa primária da má nutrição da população brasileira: a falta de acesso, gerada pela pobreza, aos bens e serviços de alimentação. Corroboram com essa ideia documentos de autorização de transferência de “ajuda americana” (Alimentos pela Paz), do Ministério das Relações Exteriores, de produtos como trigo, farinha de trigo, leite em pó desnatado, óleo vegetal e farinha de milho, em que constam diversas cláusulas, entre elas que os produtos ofertados deveriam ter sido produzidos dentro das fronteiras continentais dos Estados Unidos da América (BRASIL, 1962). Essa ação protecionista à agricultura, no caso a americana, estava e está alicerçada no discurso produtivista como meio de redução da fome, que, como vimos anteriormente, é um modelo de desenvolvimento de cunho socialmente excludente, sobretudo para os países em via de desenvolvimento. Dessa forma, ações calcadas nesse modelo só fizeram por reforçar as principais causas da necessidade de ajuda, pobreza e desigualdade social. Pode-se, ainda, especular outras conseqüências, como o crescimento do êxodo rural, a divergência local entre demanda e produção de alimentos e as dificuldades de crescimento do país.

Na seqüência, em 1976, o programa passou a fazer parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (II PRONAN) e, finalmente, a partir de 1979, recebeu o nome atual, PNAE. Entretanto, foi somente com a promulgação da Constituição de 1988 que a

alimentação escolar passou a ser um direito assegurado pelo Estado, executado nas três esferas de governo, porém ainda restrito a alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Desde sua criação até 1993, a execução do programa se deu de forma centralizada, a começar pelo planejamento dos cardápios, a aquisição de gêneros por processo licitatório, o controle de qualidade até a distribuição dos alimentos em todo o território nacional (BRASIL, 2012). O formato de compra e distribuição centralizada e mediante processo licitatório determinava, por questões legais e logísticas, alimentos do tipo prontos (enlatados) ou pré-prontos (em geral na forma de pó), fornecidos pela indústria de alimentos. A compra centralizada, devido ao seu formato, excluía do processo a agricultura familiar e, em certa medida, enfraquecia os sistemas locais. Além das consequências socioeconômicas negativas citadas, podemos destacar também a baixa qualidade nutricional destes alimentos, pobres em vitaminas e minerais que, em geral, encontram-se presentes em alimentos *in natura*, como frutas e vegetais e, como apontam Maluf (2007) e Triches (2010), o reflexo prejudicial na saúde da população. Pois: [...] à fome e desnutrição se somou a obesidade enquanto manifestações de insegurança alimentar – a “dupla carga de má nutrição” –, tornando-se problema de saúde pública [...] (MALUF, 2007; p. 103).

O processo de descentralização da alimentação escolar teve início em 1994, mediante celebração de convênios com municípios, estados e distrito federal, e se consolidou em 1998, através da medida provisória nº 1.784, que determinava o repasse direto e automático dos recursos a todas as secretarias estaduais de educação e municípios (BRASIL, 2012). Todavia, em termos de melhoria da qualidade nutricional e adequação alimentar, a descentralização das compras não produziu grandes efeitos e, segundo Fernandes (2013), as compras continuaram acontecendo na grande indústria de processamento de alimentos, devido, em parte, à falta de assistência técnica adequada e capacitação administrativa das secretarias e municípios.

Segundo o FNDE, dando seguimento ao objetivo de melhoria da alimentação escolar, duas ações merecem destaque. A primeira foi a criação em 1994 dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), órgãos deliberativos, fiscalizadores e de assessoramento para a execução do programa e que se definem pelo empoderamento da sociedade civil em virtude de sua composição por participantes civis organizados, trabalhadores da educação, discentes, pais de alunos e representantes do poder Executivo. A segunda foi a parceria do FNDE com as Instituições Federais de Ensino Superior, culminando na criação dos Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar (Cecanes), unidades de referência e apoio constituídas para desenvolver ações e projetos de interesse e necessidade do PNAE, dentre as

quais merecem destaque as capacitações dos atores sociais envolvidos no Programa (BRASIL, 2012).

Contudo, o grande avanço do programa, tanto em termos de caminhar em direção a uma alimentação mais saudável quanto em termos de promoção de desenvolvimento local, deu-se em 2009, com a promulgação da Lei Federal nº 11.947 de 16 de junho, regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 38<sup>4</sup>, de 16 de julho do mesmo ano (BRASIL, 2009a, 2009b). As principais inovações desta Lei estão no espaço aberto e priorizado para as compras diretas da agricultura familiar e os princípios e normas para a elaboração dos cardápios com vistas a uma alimentação mais saudável e que não comprometa a saúde dos escolares.

As inovações propostas por esta Legislação trazem uma mudança fundamental na evolução do PNAE e a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento local por meio da inserção da agricultura familiar em um mercado institucional na perspectiva da geração de trabalho e renda para essas famílias. A esse respeito, Maluf (2007) ressalta que a produção agroalimentar desempenha importante papel na formação social e econômica dos países latino-americanos. No artigo 14 da referida Lei, fica estabelecido que no mínimo 30% (trinta por cento) dos recursos financeiros repassados pelo FNDE para a aquisição de alimentação escolar devem ser gastos na aquisição de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando assentamentos da reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. Outro diferencial inovador é a dispensa do processo licitatório para a aquisição dos alimentos: neste sentido, as compras podem ser realizadas por meio de chamada pública de compra, sendo exigida apenas a compatibilidade de preços com o mercado local (BRASIL, 2009a, 2009b, 2013, 2015).

Para fins legais, a comercialização dos produtos da agricultura familiar ocorre mediante o enquadramento do produtor como agricultor familiar, de acordo com a Lei nº 11.326/2006, comprovado através da Declaração de Aptidão – DAP ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (BRASIL, 2006b). De acordo com esta legislação, agricultor familiar é aquele que: i. não detenha área maior do que quatro módulos fiscais; ii. utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou

---

<sup>4</sup> Esta Resolução viria a ser substituída pela Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, por sua vez alterada pela Resolução CD/FNDE nº 2, de 02 de abril de 2015. A essência do Programa foi mantida e os acréscimos e ampliações pertinentes a este estudo serão abordados na sequência deste capítulo.

empreendimento; iii. tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; iv. dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Já as dificuldades e desafios enfrentados pelos agricultores para a comercialização de seus produtos junto ao PNAE serão comentadas em capítulos seguintes, que, além de refletir sobre a problemática da produção predominante de fumo, olharão para este programa a partir da escola, dos alunos e dos produtores rurais.

Os objetivos deste programa consistem em atuar de forma específica, estruturante e local. As ações estruturantes dessa política pública residem em dois incrementos na lei: a compra direta da agricultura familiar e a dispensa de processo licitatório. Esses elementos permitiram a entrada da agricultura familiar em um espaço de mercado que, devido ao anterior modelo de compras centralizadas realizadas através do sistema de licitação, até então era restrito à cadeia alimentar hegemônica. Isso porque somente as grandes indústrias de transformação de alimentos eram capazes de atender as normas e exigências contidas no processo licitatório. As compras de forma centralizada exigiam alimentos industrializados e em apresentação em forma de pó, prontos ou/e pré-preparo para facilitar o transporte para todas as regiões do país e garantir uma maior validade do produto. Dessa forma, agroindústrias, do tipo familiar não conseguiam acompanhar as exigências ficando de fora desse tipo de comercialização.

Ao mesmo tempo, podemos tomar essas ações de fortalecimento da agricultura familiar como ações locais, pois, na medida em que constituem uma política pública nacional, que trabalha na perspectiva de compras descentralizadas, terão espaços prioritários de comercialização de sua produção distribuídos pelo país, como aponta Fernandes (2013).

Ao mesmo tempo, podemos tomar essas ações de fortalecimento da agricultura familiar como ações locais devido ao fomento de desenvolvimento *in loco*. Pois, na medida em que constituem uma política pública nacional, por trabalhar na perspectiva de compras descentralizadas, cria espaços prioritários de comercialização local para os produtos oriundos da agricultura familiar, como aponta Fernandes (2013).

Já, o objetivo primeiro deste programa como ação específica é garantir o direito dos estudantes à alimentação adequada, de forma a estimular a formação de hábitos alimentares saudáveis, visando contribuir no seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado. Assim, o PNAE oferece a alimentação durante o período escolar aos estudantes de toda a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação de jovens e adultos (EJA) matriculados em escolas públicas ou filantrópicas, assim como em escolas em

áreas indígenas e quilombolas. Segundo dados do próprio FNDE, em 2014 foram atendidos 42 milhões de alunos, 22% da população brasileira, com um investimento de 3,6 bilhões de reais.

Além disso, a principal premissa deve ser o atendimento das necessidades nutricionais diárias dos alunos, variando conforme as características destes e sua permanência na escola. Dessa forma, alunos matriculados na educação básica em período parcial devem ter supridas no mínimo 20% das necessidades nutricionais diárias; quando participam de duas ou mais refeições, deverão ter supridas no mínimo 30% dessas necessidades; e, quando em período integral, no mínimo 70% (BRASIL, 2013). Para alunos matriculados em escolas localizadas em comunidades indígenas ou remanescentes de quilombos, cada refeição fornecida deverá suprir 30% das necessidades. Nutricionalmente as refeições devem atender aos alunos de maneira diferenciada para cada faixa etária e para os que possuem necessidades nutricionais específicas, como doença celíaca, diabetes, entre outras (BRASIL, 2013).

Em relação aos ganhos em saúde pública para a comunidade escolar, estão as diversas normatizações para a elaboração dos cardápios, que estão sob responsabilidade técnica da nutricionista<sup>5</sup> no que se refere ao tipo de produto a ser oferecido e ao cálculo das necessidades nutricionais dos alunos. Dentre estas normas, destaca-se a oferta de no mínimo três porções de frutas e hortaliças por semana, as quais devem ser escolhidas respeitando-se aspectos como sazonalidade, variedade, segurança sanitária, hábitos alimentares saudáveis, cultura e tradições de cada região. Outros elementos importantes são a incorporação de 70% de alimentos básicos (*in natura* e/ou semielaborados), a garantia de uma dieta mais variada, o estímulo à formação de bons hábitos alimentares e a promoção da educação nutricional no ambiente escolar. Ainda, a proibição de aquisição, com recursos do PNAE, de bebidas de baixo teor nutricional, tais como refrigerantes, refrescos artificiais, concentrados à base de xarope de guaraná ou groselha, chás prontos para o consumo e similares, assim como a restrição de destinação de no máximo 30% dos recursos recebidos à aquisição de alimentos enlatados, embutidos, doces, alimentos compostos, preparações semiprontas ou prontas para o consumo ou alimentos concentrados (em pó), bem como os com quantidade elevada de sódio (BRASIL, 2009b).

A natureza política da alimentação escolar é evidenciada por meio da possibilidade de ações estruturantes que objetivam o fomento ao desenvolvimento local. No caso específico da Lei 11.947/2009, a estratégia para tanto concentra-se nas compras locais da agricultura

---

<sup>5</sup> Considerando-se que quase o total do quadro funcional de nutricionistas é feminino, optou-se por padronizar às referências a elas no feminino.

familiar. Para este fim, e com particular interesse a essa pesquisa, destacam-se as seguintes diretrizes da referida Lei:

- 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;
- a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;
- 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;
- o direito à alimentação escolar, visando garantir a 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 (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

Alimentação saudável, com gêneros alimentícios variados e que respeitem a cultura e a tradição locais são característicos de uma agricultura que tem seu trabalho centrado na família, sendo, então, essas diretrizes as que consolidam o possível desenvolvimento *in loco*. Entre os tópicos apresentados, cabe destacar o estabelecimento, como diretriz, do emprego de alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2009a). Esse destaque se justifica porque se contrapõe às políticas macroeconômicas, centralizadas e de caráter setorial, que, historicamente no Brasil, como aponta Fernandes (2013), não foram capazes de promover equidade social. Outrossim, políticas desse paradigma promoveram a desestruturação, entre outros, da cultura alimentar local, orientando a produção agrícola para o mercado, tornando-a vulnerável e dependente, gerando desigualdade social, pobreza e problemas ambientais (MALUF, 2007). Assim, é central para um desenvolvimento equânime a (re)valorização da cultura e das tradições alimentares, entendendo, desta forma, o alimento como fundador de identidade, pois, como aponta Fischler (1995), o modo como comemos ordena o modo como nos apropriamos do mundo. Ou, nas palavras de Mijail Bajtin, citado por Fischler (1995): “El hombre degusta el mundo, siente el gusto del mundo, lo introduce en su cuerpo, forma parte de sí” (MIJAILBAJTIN, [190?]<sup>6</sup> *apud* FISCHLER, 1995, p.61).

---

<sup>6</sup> A obra de Claude Fischler (1995), intitulado El (h)omnivoros, não apresenta em suas referências bibliográficas a obra de MIJAILBAJTIN, por ele citada na página 61. Em pesquisa realizada na web também não foi possível precisar o ano de sua obra.

O modelo global de produção de alimentos, como apresentado na discussão de (In)SAN, produz e se reproduz na sociedade contemporânea que se urbaniza, se industrializa e passa, cada vez mais, a ser centrada no indivíduo, transformando e sendo transformada pelo modo de comer. Segundo Fischler (1995), cerca de três quartos dos alimentos consumidos são industrializados, o que, para Ploeg (2008), representa a ruptura da confiança no alimento, pois o desconecta da origem da produção e do produtor. Para o autor:

O Império tende a criar invisibilidade, pois a produção é transferida para ‘não-lugares’, sendo a origem dos alimentos (ou seus vários ingredientes) escondida por uma fachada de imitações de produtos, e os produtores primários tornados anônimos e permutáveis. Ou seja, a tendência é converter esses produtores em ‘não-pessoas’ cujas identidades e habilidades não importam (PLOEG, 2008, p. 294).

Por outro lado, compor a alimentação escolar com produtos locais, respeitando não só a cultura, mas também a vocação agrícola local e sua sazonalidade, apresenta-se como uma possibilidade de fazer frente ao que autores como Fischler (1995) e Menasche (2010) chamam de desconfiança à mesa, gerada pela massificação ou mundialização da comida, em que não é mais possível reconhecer seus ingredientes básicos e tampouco sua origem. É importante frisar que a busca pelas origens não é uma questão que deve ser percebida como algo pitoresco do ponto de vista cultural, mas sim a partir do entendimento de que esta cultura fortalece e enraíza o agricultor na terra, diminuindo, por conseguinte, a problemática advinda do êxodo rural.

Ainda, para Fischler (1995), a perda de identidade dos alimentos constitui-se na perda de identidade das próprias pessoas, o que desestrutura os espaços e dificulta o desenvolvimento, sobretudo o de tipo sustentável. Para o autor:

O alimento moderno já não tem identidade, pois não é identificável. Podemos assim localizar uma das fontes profundas do mal-estar da modernidade alimentar: se trata, em definitivo, de um transtorno de identidade. Absorvendo cotidianamente alimentos que não identifica, o comensal moderno acaba temendo perder o domínio do seu próprio corpo, mas também de sua pessoa, interrogando-se, por assim dizer sobre sua própria identidade (FISCHLER, 1995, p. 211-212).

O PNAE, como um programa que atende à agenda de SAN, busca não apenas ofertar aos alunos alimentos em quantidades adequadas para atender as suas necessidades nutricionais, mas também promover a construção de hábitos alimentares saudáveis, do ponto de vista do Setor Saúde (BRASIL, 2009b). Assim, as normativas desta legislação para a elaboração dos cardápios, citadas anteriormente, caminham no sentido da busca de alimentos saudáveis que sejam capazes de frear e/ou reverter a transição nutricional em que vive a

população brasileira, gerada pela industrialização da produção e processamento de alimentos, sendo o principal foco o combate ao sobrepeso e à obesidade, causadores de doenças crônicas não transmissíveis (CONSEA, 2009).

Contudo, o alimento saudável proposto pelo programa é olhado do ponto de vista essencialmente biológico. Ao abordar essa questão, Maluf (2007) explica que não é dada suficiente atenção aos hábitos alimentares e que “Ainda menor é a atenção para com as dimensões sociais, ambientais e culturais que estão na origem dos alimentos, por trás dos rótulos e embalagens.” (MALUF, 2007, p. 9).

Essas considerações anunciam a discussão a ser realizada no próximo capítulo, no qual, a partir da escola, é apresentada a concepção do alimento saudável, partindo-se do olhar de quem o consome e das relações com a identidade e a cultura local.

#### **4 EXPLORANDO O ESPAÇO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, VIVENCIANDO O COTIDIANO DA ESCOLA MARTINHO LUTERO: *CHEGAR – PARTIR – RETORNAR***

“*Chegar, partir, retornar*”, esta foi a minha rotina durante os nove meses de campo. Não me lembro de uma só vez em que, ao *chegar* a campo, após ter viajado por três horas e percorrido cerca de 300 km (Porto Alegre – Santa Augusta), o primeiro lugar a aportar não tenha sido a Escola Martinho Lutero. Não imaginei, na primeira visita à escola, que ela se tornaria “casa”, aquele lugar onde nos sentimos à vontade, confiantes, onde recarregamos as energias. E como era importante recarregar as energias e ser acolhida, afinal havia dirigido bastante e sozinha, e o coração vinha apertado na estrada, porque em casa deixava minha pequena de dois anos e trazia comigo o caçula, de alguns meses, vividos ainda em meu ventre. Abraçar e ser abraçada, fazer um lanche e tomar um chimarrão, contar de minha família e de meus estudos era um ritual que fazia com que a dicotomia estar lá e cá se interligasse e me conduzisse por uma ponte no espaço-tempo, trazendo para o meu presente o estar ali.

A Martinho Lutero, além de ser meu porto seguro, era também o lugar ideal para saber “das novidades”, o que ficou da minha última estada na comunidade, quais famílias estavam aguardando minha visita, o andamento dos alunos do pré-escolar e do 7º ano (turmas com as quais trabalhava em sala de aula), os movimentos da escola e para fazer as combinações com as professoras sobre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula naquela semana. Então, após *chegar* e ser acolhida, o próximo passo era *partir* para visitar alguma família ou realizar alguma outra atividade que estivesse planejada. Assim seguia, em geral, ao longo de três dias, quando então, antes de voltar para casa, ainda acontecia um derradeiro *retornar* à escola, conversar sobre as famílias que havia visitado, agendar outras visitas e programar as novas dinâmicas que desenvolveria com os alunos.

No entanto, ao longo da pesquisa, percebi que a dinâmica de *chegada, partida e retorno*, tendo como ponto central a escola, também ocorria para a comunidade, para os alunos e, porque não dizer, para os alimentos e para o desenvolvimento local. O *chegar, partir e retornar* entre a escola e a comunidade, a escola e os alimentos, a escola e o desenvolvimento local, se dão através dos fluxos de reciprocidade, de conhecimento e de saberes – materiais e simbólicos. As crianças e adolescentes *chegam* à escola trazendo um

mundo de saber-fazer, herdado da família, e *partem* levando um mundo de outros conhecimentos, já o *retorno* acontece na simbiose entre esses dois mundos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero também foi o ponto de *chegada* dos alunos das sete escolas multisseriadas<sup>1</sup> das localidades do entorno que atendiam até o 5º ano. Em 12 de maio de 2008, essas escolas foram desativadas e todos os alunos foram transferidos para a Martinho Lutero. Essas escolas tiveram sua origem nas igrejas, ainda no século XIX, após a chegada dos imigrantes pomeranos, no período em que o ensino escolar, na região, era ministrado pelos pastores luteranos e remunerados pelos pais de alunos da comunidade. Segundo Thum (2009), que investigou os processos que levaram à invisibilidade da cultura pomerana, religião e estudo eram então valores indissociáveis. A partir de 1940, com a municipalização do ensino, foram construídas pequenas escolas em que passaram a atuar professores contratados pelo município, as escolas multisseriadas (EMEFML, 2010).

Entre as sete escolas multisseriadas que, em 2008, compuseram a Martinho Lutero e suas respectivas localidades estão: Marechal Hermes – Santa Augusta, Oscar Westendorff – Campos Quevedos, Osvaldo Cruz – Taquaral, Dr. Gustavo Barroso – Campos Quevedos, Marcílio Dias – Campos Quevedos, Guilherme Augusto Alberto Krüger – Bom Jesus e Santo Antônio – Santo Antônio (Figura 6). Em 2011, a escola recebeu os alunos de mais duas escolas desativadas, Barão do Rio Branco e João Pessoa.

---

<sup>1</sup>As escolas multisseriadas caracterizam-se pela presença de apenas um docente que atende estudantes de diferentes idades e de diferentes níveis escolares em uma mesma turma, utilizando apenas uma sala de aula. Nesse formato de escola, o ensino vai até o 5º ano do ensino fundamental, sendo necessário o deslocamento para outros locais a fim de concluir o ensino fundamental. Para saber mais sobre o assunto, acessar: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234869-1.asp>>.

**Figura 6 – Formação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero**



Fonte: Acervo da autora (2012)

Nota: Do canto superior esquerdo, em sentido horário, as escolas: Santo Antônio, Oscar Westendorff, Marcílio Dias, Guilherme Augusto Alberto Krüger, Marechal Hermes, Barão do Rio Branco, Dr. Gustavo Barroso e Guilherme Augusto Alberto Krüger

A Escola Martinho Lutero está inserida na localidade de Santa Augusta, Segundo Distrito do município de São Lourenço do Sul, às margens da RS-265, distante 50 km da cidade. Sua construção nesta localidade é resultado de anos de luta das comunidades do entorno, pois este era o único distrito do município que ainda não abrigava uma escola polo, o que obrigava os alunos a viajarem grandes distâncias para concluir o ensino fundamental. A escola atende a cerca de 220 alunos, dos quais 95% são de famílias de origem pomerana. Essa origem étnica justifica o nome da escola, escolhido através de votação pela comunidade escolar, pois Martinho Lutero foi sugerido por ter sido uma figura marcante na história da Igreja Luterana, religião predominante na comunidade, trazida pelos imigrantes pomeranos (EMEFML, 2010).

Após contextualizar o ambiente escolar em que se deu parte da pesquisa, é possível avançar no capítulo, que tem por objetivo apresentar a escola e sua dinâmica, abrangendo o mundo das relações que chegam até ela, partem dela e retornam a ela, numa interação social

complexa, interligada e interdependente. Para tanto, o capítulo é composto por dois eixos de discussão. O primeiro trabalha a escola em si e seus projetos, as trocas feitas nas interações professores-alunos-comunidade através dos espaços físico, social, cultural e psíquico, que são proporcionados na vivência diária e seus reflexos. Já o segundo apresenta a pesquisa feita com as crianças do pré-escolar e com os adolescentes do 7º ano, cujo estudo focou conhecer, a partir da comida, sua participação na rotina e dinâmica da propriedade e suas perspectivas em relação à dicotomia rural-urbano.

No entanto, antes de avançar, é necessária uma consideração acerca do título deste capítulo, no que concerne a “vivenciando o cotidiano do PNAE – escola Martinho Lutero”. O termo vivenciar busca abordar o contexto mais amplo e mais complexo com o qual este programa dialoga, como o respeito à cultura e à tradição alimentar local, bem como o fomento ao desenvolvido das localidades em que as comunidades estão inseridas. Nesse sentido, o apresentado aqui se relaciona com o PNAE na perspectiva de conhecer hábitos locais e de vivenciar a escola como espaço potencial para o desenvolvimento da comunidade a partir de seus sucessores – os filhos. Ademais, as questões técnicas ligadas ao programa, como a compra da alimentação escolar da agricultura familiar, a elaboração dos cardápios e sua adequação cultural, serão discutidas no capítulo seis, após conhecermos um pouco dos modos de viver e comer dos alunos e das famílias de agricultores.

#### 4.1 O RURAL E O URBANO: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES A PARTIR DO OLHAR DA ESCOLA

Entre um rural que se urbaniza, através das “modernidades da cidade”, como o acesso à internet, os alimentos industrializados e a ida dos filhos para estudar ou trabalhar nos centros urbanos, e um urbano que cada vez mais busca consumir o rural, através de alimentos tidos como mais naturais, da paisagem, do lazer, do meio ambiente, das festas e tradições, há um limite que separa um do outro, demarcando afastamentos e aproximações.

Ribeiro *et al.* (2015), ao descrever a experiência da criação do Sítio de Saluzinho, em Montes Claros (MG), refere-se a “uma réplica de uma unidade camponesa, [...] um museu vivo” (p.16-17), criado para promover o encontro de crianças da cidade com o mundo rural, pondera acerca do longe-perto, rural-urbano, que:

Depois das grandes migrações que conduziram um terço da população brasileira para as cidades nos anos 1960 e 1970, as metrópoles cresceram, a população rural estagnou e o campo ficou ao mesmo tempo mais perto e mais longe das cidades. Ficou mais perto porque, no imaginário dos brasileiros, o mundo rural se converteu num refúgio para aplacar o cansaço e as mazelas da vida urbana, ou seja, virou um lugar desejado para descanso, lazer e aventura. Mas ficou também mais longe, porque a vida no campo – o que as pessoas fazem no dia a dia, como produzem, como se relacionam – tornou-se um mistério para a maioria dos brasileiros (RIBEIRO et al., 2015, p. 16, grifo nosso).

Todavia, a demarcação entre estes dois mundos é cada vez mais tênue e fluida, enfraquecendo a dicotomia rural-urbano. A esse respeito, Kageyama (2008) ressalta que não é mais possível atribuir ao rural características fixas, nem do ponto de vista espacial, tampouco ocupacional ou simbólico, e que o enfraquecimento dessa dicotomia é uma tendência. Assim, os adjetivos agrícola e agrário não são mais suficientes para caracterizar o espaço rural.

Nessa mesma perspectiva, Maria de Nazareth Wanderley (2009) salienta que, com a superação do pensamento que apostava no fim do mundo rural após a modernização da agricultura e que considerava que “a agricultura se tornaria um mero espaço de aplicação do capital” (p. 204-205), o que fica é a emergência de uma nova ruralidade na qual o espaço rural se caracteriza como um espaço de vida. Isso porque, para a autora, o agricultor familiar, justamente “[...] pelo fato de ser familiar, guarda laços profundos – de ordem social e simbólica – com a tradição ‘camponesa’ que recebeu de seus antepassados.” (WANDERLEY, 2009, p. 205).

Ainda sobre essa discussão, Kageyama (2008) define o rural como um espaço “cambiante” no espaço-tempo. Isso porque na medida em que a urbanização se intensifica, ela redefine seus limites físicos e, ao mesmo tempo, as medidas de desenvolvimento, usadas para caracterizar o rural, se modificam no tempo. Assim, o rural, para além de uma tipologia baseada em densidade demográfica, espaço verde e ocupação agrícola, é constituído por “atitudes e representações simbólicas da ruralidade.” (KAGEYAMA, 2008, p. 48).

Considerando o rural como um espaço de vida socialmente construído, em que as trocas com o urbano são dinâmicas e cada vez mais intensas e frequentes, podemos pensar que há espaços privilegiados nos quais ocorrem essas trocas e que estas representam proximidades e também demarcam afastamentos. Entre esses espaços de troca, a escola Martinho Lutero se destacou. Nela *chegam* as informações do mundo urbano, seja através do próprio ensino ou via convívio com os professores que não moram nas localidades adjacentes, e dela *partem* indivíduos em direção à cidade, em busca de novas oportunidades, levando o modo de ser e viver camponês, sendo a escola uma espécie de ponte entre estes dois mundos.

Minha primeira participação na escola, após o período de pesquisa exploratória, foi em um dia de formação para os professores, organizado pelo grupo de pesquisa e extensão do Projeto Educamemória<sup>2</sup>, sob a coordenação do professor Carmo Thum, da FURG. Nesse dia, foi exibido o filme “Matar o porco”, com o objetivo de mostrar como se faz um documentário do dia a dia, conforme explicou professor Carmo.

Esse dia foi especialmente rico em descobertas, mas principalmente em reflexões sobre o lugar do pesquisador, sobretudo quando este tem sua metodologia de pesquisa inspirada no método etnográfico. Nesse tipo de estudo, conforme já mencionado no segundo capítulo, é necessário pôr-se no lugar do outro (VELHO, 1987) e relativizar, transformando o familiar em exótico e o exótico em familiar (DAMATTA, 1978). Assim, tendo como premissa o enfoque desses autores, as reflexões acerca do lugar do pesquisador surgiram a partir da observação da reação das professoras e professores, que participavam da formação, diante das cenas do vídeo.

O documentário, feito na região norte de Portugal, apresentava a extenuante lida da matança, lida que iniciava por matar o porco e concluía com os cortes de carne prontos, a banha preparada, o torresmo feito e a linguiça em processo de defumação, utensílios limpos e uma confraternização. Embora as cenas fossem conhecidas do grupo, uma vez que este também reside na colônia, onde há o costume de matar o porco e preparar os mesmos subprodutos mostrados no documentário, tudo o que não era feito da mesma forma que lhes era familiar, tornava-se tão fortemente exótico que gerava surpresas e juízos de valor de certo ou errado, de desenvolvido ou atrasado, de limpo ou sujo:

*Nossa, vão fazer o porco de mesa, não lavaram nem as mãos, mexeram na unha do porco e vão continuar a comer o pão, a gente é mais higiênico<sup>3</sup>.*

*Olha! Olha! Eles fazem tudo à mão (referindo-se à fabricação de linguiça), alguém precisa anunciar para que eles que já existe máquina, que atrasados!*

*Hum... deu vontade de comer linguiça (assistindo à cena da defumação), mas, não sei não, depois de ver tanta sujeira e eles botarem tanto a mão (na carne, nas tripas).*

*Ah, agora sim! (todos ficaram entusiasmados e eufóricos, no momento em que, no documentário, começaram a trabalhar com o porco da mesma forma que eles).*

---

<sup>2</sup> Este projeto tem, entre seus objetivos, trabalhar a educação nas escolas junto à memória da própria escola e da comunidade, através das histórias de vida coletivas e individuais, trabalhando nos eixos de alimentação, festas, costumes.

<sup>3</sup> Para as falas desse dia do grupo e dos professores e professoras, não serão citados os nomes, como forma de resguardá-los.

Estes comentários, feitos durante a exibição do filme, conduziram-me a duas ponderações: a primeira reflexão foi que, possivelmente, seja mais fácil tornar familiar aquilo que é totalmente exótico do que pôr-se no lugar do outro diante de uma situação conhecida, o que instiga comparações de certo ou errado, de melhor ou pior; já a segunda reflexão surgiu como um alerta, a partir da anterior, sobre a necessidade fundamental de exercitar o relativizar em campo para que a leitura e interpretação dos fatos sociais que se apresentam seja o mais próximo possível da realidade do contexto estudado.

Vale destacar que, para o grupo em questão, o rural figura em oposição ao urbano, o primeiro caracterizando-se por atraso material e cultural e o segundo por progresso e modernidade. Em uma das intervenções sobre a matança do porco, apareceu que “*cultura* (no sentido de tradicional) *é o contrário de progresso, ou se tem um ou se tem outro*”. O interessante desta concepção, considerando que a maioria ou reside ou tem sua origem no rural, é que neste dia o que estava em jogo, na referida formação, era justamente como trabalhar pedagogicamente a valorização do rural e suas práticas com os alunos.

Todavia, é necessário esclarecer que este mesmo grupo de professores busca, na prática com os alunos em sala de aula, de fato, valorar o rural e incentivar a permanência nele, bem como pleiteia formas de torná-lo mais próspero e desenvolvido. O que se pode extrair dessa narrativa é o quanto é vívida, no imaginário coletivo, a dicotomia rural-urbano e quanto isso é colocado em comparação com desenvolvido ou atrasado. O destaque dado a esse episódio é chave para auxiliar na compreensão das concepções de mundo das crianças, adolescentes e professoras, das quais elementos serão a seguir apresentados.

Apesar do paradoxo antes mencionado, a escola busca, em sua prática em sala de aula, superar a oposição campo-cidade trabalhando com a ideia de um rural capaz de se desenvolver e de ser constituído de boa qualidade de vida. Nesse sentido, conforme consta em seu projeto pedagógico, a filosofia adotada pela escola é:

Transformar as informações em conhecimento, o conhecimento em sabedoria e a sabedoria em valores sociais, dentro de uma prática reflexiva, dialógica e criativa, desenvolvendo a consciência crítica construtiva, que crie oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais no meio rural, oportunizando experiências onde o educando adquira a capacidade de aprender a aprender, em situações-problemas e desafiadoras, dentro de uma concepção humanista embasada no respeito e na valorização das diferentes culturas (EMEFML, 2010, grifo nosso).

Essa dinâmica de transformar informações em valores sociais e desenvolver uma consciência crítica construtiva para o desenvolvimento e realização no meio rural se revelou na dedicação dos professores, na alocação da estrutura física, no preparo dos alimentos e,

também, em projetos diferenciados. Dentre esses projetos, serão apresentados e discutidos dois: a disciplina optativa Desenvolvimento Rural e o Projeto Eco-Rural.

#### 4.1.1 No rural, estudando o Desenvolvimento Rural

O trabalho com alunos iniciou com as observações das aulas de Desenvolvimento Rural, da professora Leni. Surpresa é a palavra que define meu sentimento ao saber que na Martinho Lutero havia uma disciplina com o mesmo nome da pós-graduação a que estava vinculada e que seria esse o meu principal espaço de diálogo com os alunos do 7º ano.

Na minha primeira inserção em aula, acompanhei a apresentação da tarefa solicitada pela professora Leni: um desenho da propriedade e uma redação sobre um produto plantado pela família. À medida que os alunos vinham à frente da sala mostrar e descrever os trabalhos, a professora ia me apresentando os alunos e descrevendo um pouco do que lhe parecia ser o perfil de cada um:

*Ah, esse gosta de estudar! Mas, não tem muito interesse pela lida da propriedade [...], fulano<sup>4</sup>, qual é a tua ideia no futuro? Quer ir embora pra cidade?*

A isso se seguia um discurso sobre a necessidade de ficar na propriedade e o quanto o trabalho daquela família é importante, o quanto é digno. Já para os que mostravam grande interesse pela propriedade e pelo seguimento do trabalho familiar, a conversa era inversa:

*Ah, este gosta de trabalhar, de ajudar na lida da família, conhece bem a propriedade [...] Ah, fulano, mas tu vai fazer o ensino médio, né? E uma faculdade!?*

Havia certo ar de vergonha entre os “*que não gostam de estudar*” e um quê de triunfo entre os que eram apontados como os “*que gostam de estudar*”. Em certa medida, a associação entre rural-atraso e urbano-modernidade exposta pelo grupo de docentes, no dia da formação, se reproduzia naquela aula. Bem como a noção de um rural em oposição ao urbano. Os alunos “*que gostam de estudar*” tinham o estudo como a opção “*para sair da propriedade, para se desenvolver, para ter uma profissão*”. Do que se pode inferir que, para estes

---

<sup>4</sup> Aqui não serão citados os nomes dos alunos, uma vez que essas informações não foram fornecidas por eles.

adolescentes, ser agricultor familiar não é um ofício, nem uma escolha, para eles é apenas o destino de quem herda a terra, “*alguns têm que ficar [...]*”<sup>5</sup>.

Neste mesmo sentido, Carneiro (1998, p.13) coloca que, embora as gerações atuais que ficam na propriedade tenham grau de escolaridade maior que seus pais, a “permanência na atividade agrícola é entendida como a alternativa mais viável para aqueles que *não gostam de estudar*”.

A possibilidade de associar estudo a progresso e desenvolvimento tanto da propriedade como do espaço rural era trazida pela professora Leni (afinal, ela faz parte da comunidade e tem uma propriedade rural produtiva, em que sua filha, estudante de veterinária, começa a aplicar seus conhecimentos, a fim de otimizar a unidade familiar). Porém, em nenhum momento essa possibilidade surgiu de forma espontânea nas falas dos alunos, que se limitavam a acenar com a cabeça, numa postura que demonstrava concordância diplomática com a professora, mas duvidosa em relação a tal possibilidade.

Incentivar o desenvolvimento e a permanência no meio rural faz parte da ementa dessa disciplina, que é ministrada nas séries finais (do 7º ao 9º ano), e que foi escolhida pela escola entre as disciplinas optativas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). De acordo com o plano de estudos para a disciplina, consta em sua ementa:

O estudo de temas relacionados à melhoria do cotidiano no meio rural, através do conhecimento de aspectos econômicos, familiares, sociais e ambientais, valorizando a vida no campo e incentivando a permanência na zona rural com a melhora da qualidade de vida. (Ementa da disciplina de Desenvolvimento Rural, grifo nosso)

A partir dos termos grifados, é possível verificar a preocupação existente com a saída dos jovens do espaço rural em direção ao urbano. Essa mesma preocupação reaparece no objetivo geral da disciplina, constante no mesmo plano de estudos: desenvolver nos alunos valores e conhecimentos que possam ser usados na vida em família e na sociedade, de modo a incentivar a permanência no campo e a melhoria da qualidade de vida. Além de potencializar competências, como cuidados com o meio ambiente e valorização da produção para autoconsumo, preservação da cultura local e do patrimônio histórico, conscientização da importância do uso de tecnologias para a vida do campo, entre outros.

Por um lado, o cenário que essa aula busca criar e a postura da escola se inscrevem na perspectiva de desenvolvimento rural como discutido por Kageyama (2008), para quem esse deve ser compreendido como processo que abrange múltiplas dimensões: econômica,

---

<sup>5</sup> Voltaremos a esse tema no derradeiro tópico desse capítulo, ao abordar os agricultores sobre o futuro da propriedade.

sociocultural, político-institucional e ambiental. De acordo com a autora, a ideia central em questão é a combinação de diferentes aspectos, como o aumento do nível e estabilidade da renda familiar, a obtenção de uma vida socialmente aceitável e um ambiente preservado (KAGEYAMA, 2008).

Mas, por outro lado, o desenvolvimento rural conceituado por Kageyama (2008) e constante na ementa e nos objetivos da disciplina não parece fazer parte do construto social da realidade vivenciada pelos alunos. A postura em aula, diante dos constantes incentivos da professora Leni e os desenhos de propriedades apresentados, em que (à exceção de dois desenhos) não consta a presença de pessoas nem de animais domésticos<sup>6</sup>, parecem falar sobre um espaço que não é deles ou que não é desejado por eles e, assim, não faz parte de seus sonhos e aspirações. Vejamos alguns exemplos nas Figuras 7, 8 e 9:

**Figura 7 – Desenho da propriedade – Família Hobuss**



Fonte: Atividade em aula, Talisson, aluno do 7º ano (2012).

<sup>6</sup> Neste contexto, animais domésticos são entendidos como o conjunto das criações destinadas à casa (galinha, pato, ganso, codorna) em oposição à criação destinada ao comércio (gado de corte e ou o gado leiteiro).

Figura 8 – Desenho da propriedade – Família Ehalert



Fonte: Atividade em aula, Kassiana, aluna do 7º ano (2012).

Figura 9 – Desenho da propriedade – Família Gehrman



Fonte: Atividade em aula, Volmir, aluno do 7º ano (2012).

Ao analisar os desenhos<sup>7</sup> acima, percebe-se que a demarcação dos espaços da propriedade se dá apenas sob o ponto de vista econômico. Foram caprichosamente desenhadas as lavouras comerciais de fumo, milho e soja, a mata de eucalipto ou acácia (usado nas estufas de fumo), o poteiro para os animais, água para manutenção da criação e irrigação das lavouras, as estufas de fumo e os galpões para os implementos, a casa e a demarcação dos limites com as terras dos vizinhos. Em contrapartida, há a ausência, nesses desenhos, da família, dos animais, do jardim, da criação de pequenos animais destinados à casa, da horta, do forno de barro, do galinheiro. Em outras palavras, é percebida a ausência do que não pode ser convertido em dinheiro.

Essas ausências, sobretudo da figura humana, nos desenhos podem representar a ausência do reconhecimento da identidade do modo de ser camponês, em que o valor da família se confunde com o valor da terra e do trabalho, em que um não existe sem o outro (K. WOORTMANN, 1990). Cabe esclarecer que o não reconhecimento aqui citado não está posto no sentido de negar esses valores, este não reconhecimento faz referência direta ao fato de não vislumbrar e de não perceber a própria identidade camponesa.

Essas considerações se fazem importantes, principalmente, ao tomarmos o desenvolvimento rural como proposto por Kageyama (2008), pois, em suas ponderações de como conceituar e caracterizar o rural, a autora coloca que um dos enfoques possíveis é o construtivista. Nesse enfoque é a representação das pessoas que faz o espaço ser rural, sendo este o resultado das ações dos grupos sociais que ali interagem. Assim, para a autora, diferentes representações têm diferentes consequências e influências sobre o desenvolvimento.

Dando sequência à análise dos desenhos, outro ponto que chama a atenção é a ausência dos espaços de horta, espaço destinado à produção para autoconsumo, encontrado em todas as propriedades visitadas. Tanto os estudos clássicos do rural brasileiro como os estudos mais atuais consideram a produção de alimentos para consumo na unidade familiar central na busca por autonomia, característica marcante do modo de ser camponês.

A ausência das hortas nos desenhos reforça a ideia anterior de uma propriedade que se reproduz apenas enquanto unidade econômica. Nesse caso, é interessante contextualizar o tratamento que é dado às hortas existentes nas propriedades como forma de inferir motivos que influenciam na pouca importância que lhes é atribuída. A horta conforma um espaço tipicamente feminino, ela produz o alimento que fica “dentro” da unidade familiar, sai da terra

---

<sup>7</sup> Por limitação de espaço, aqui foram utilizados apenas três desenhos, entretanto as análises expostas são referentes ao conjunto, formado por 17 desenhos, dos quais apenas dois não seguiram o padrão apontado.

diretamente para a cozinha, onde a mãe ou outra mulher da família prepara as refeições. O que na horta é produzido é domínio da mulher, assim como o zelo a ela dedicado. Todavia, conforme será demonstrado ao longo do trabalho, no período de classificação do fumo, que dura de três a quatro meses, as mulheres se dedicam quase que exclusivamente a esse trabalho, além das tarefas domésticas, que, no entanto, não são consideradas trabalho. Quando as visitas às propriedades coincidiram com esse período e eu solicitava para conhecer a horta, recebia resposta de que naquele momento ela estava *largada* ou *abandonada* ou *suja* ou *não tem quase nada*. Outra prática comum, nesse período, é deixar a horta aos cuidados da mulher mais idosa da família, aquela que devido aos problemas da idade já não tem mais condições para classificar o fumo.

Por outro lado, a horta ausente nos desenhos é presente nas atividades práticas das aulas de desenvolvimento rural. No pátio da escola há um espaço composto por uma horta, que possui alguns cultivos a céu aberto e outros em estufa, além de um minhocário.

Enquanto os alunos trocavam a estrutura do minhocário de lugar, Losane, a professora Leni e eu caminhávamos dentro da estufa olhando o desenvolvimento das hortaliças e legumes. Ao mesmo tempo, Leni pedia nossa opinião sobre o espaçamento deixado entre as mudas. Na troca de experiências, chegamos à conclusão de que os espaços tinham sido subutilizados e que poderia haver mais mudas plantadas. A professora Leni então comenta: “*tu vê só, isso que foi o pessoal do SENAR<sup>8</sup> que veio aqui dar a oficina*”. A esse respeito, durante a visita a uma propriedade, um pai comentou: “*pois é, não sei por que chamaram pessoal de fora para ensinar as crianças a plantar, se tem nós aqui*”. O questionamento feito por esse pai também havia atravessado o meu pensamento: afinal, por que, no meio rural, com tanta disponibilidade de pessoas com conhecimento do assunto, se fez necessário vir alguém de fora para ensinar a plantar? Ribeiro *et al.* (2015), ao descrever as experiências do Sítio de Saluzinho, destaca que justamente um dos fatores de sucesso entre as crianças é que

[...] esses assuntos são tratados na toada própria dos agricultores, que oferecem, junto com as oficinas, o sotaque, os gostos, os costumes e as técnicas do lugar. É por isso que, encontrando docentes camponeses no sítio, as crianças muitas vezes se sentem em casa, pois se remetem à sabedoria dos avós, reavaliando assim, noutra perspectiva, a sabedoria doméstica, que agora passa a ser validada tanto pelo agricultor como pela escola e pela universidade [...] (RIBEIRO *et al.*, 2015, p. 18-19).

Diante desses apontamentos, é possível sugerir que, embora a valorização da vida no campo e seu conteúdo relacional com o urbano seja um dos objetivos da disciplina de

---

<sup>8</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

desenvolvimento rural, há um distanciamento entre as aulas e o modo de olhar a vida dos alunos envolvidos. Uma vez que estas aulas são resultantes de uma ação de política pública da SMED, talvez possamos encontrar na obra de Kageyama (2008) acerca do desenvolvimento rural algumas informações que nos auxiliem a entender o contexto narrado. A autora coloca que a formulação de políticas públicas para o meio rural baseia-se nas estatísticas e que, para fins estatísticos, o rural é tomado em oposição ao urbano ou como seu resíduo, não levando em conta sua representação simbólica. Com esse enfoque, o rural e seu desenvolvimento não são vistos como processo complexo e multidimensional, sendo ele tampouco concebido como espaço de vida, fruto de uma ruralidade constituída das interações sociais.

Dessa forma, se o rural no qual objetivam manter o jovem é concebido em oposição ao urbano e as ações partem desse ponto de vista, isso vai na contramão da vivacidade dos jovens e de sua busca por “modernidade”. Assim, não basta o intuito da SMED em proporcionar uma disciplina que estimule o jovem a permanecer na propriedade rural, é necessário ver e conceber este rural como um espaço relacional com o urbano, capaz, então, de contemplar as expectativas juvenis.

A esse respeito, Thum (2009), ao pesquisar e trabalhar com escolas rurais, pondera que a escola enquanto agente cultural deveria fomentar a valorização da identidade social local fortalecendo as raízes rurais. Entretanto, o autor verifica que: “[...] o conjunto de práticas escolares dirigia-se para indicar aos alunos e aos membros da comunidade que o bom e belo era fazer parte do outro mundo, que não o rural e, muito menos, pomerano.” (THUM, 2009, p.31).

Embora o autor faça uma ressalva quanto à escola Martinho Lutero<sup>9</sup>, reconhecendo o esforço de professoras em trabalhar com a cultura local, ele argumenta que, em geral, os professores “trazem” para a escola ideias e saber acadêmicos como verdade única a ser transmitida aos alunos, sem que haja espaço para receber o saber local e assim valorá-lo. A dificuldade de aproximação entre os alunos e os conteúdos programáticos das aulas consiste na prática da educação que apenas deposita e transfere ensinamentos, através da reprodução de textos urbanos no espaço rural (THUM, 2009). Dessa forma, a escola torna-se uma transmissora do ideal urbano, fortalecendo a homogeneização da cultura (THUM, 2009).

Outro ponto que cabe trazer para este debate é o desconhecimento dos alunos a respeito do PNAE, especialmente no que tange às compras da agricultura familiar para a alimentação escolar. Essa constatação foi resultado de um questionário aplicado em 2013,

---

<sup>9</sup> O autor trabalhou com três escolas durante o campo, entre elas a Martinho Lutero.

período em que retornei a campo para responder a algumas questões que surgiram durante a sistematização dos dados. Nessa oportunidade, trabalhei com os mesmos alunos do ano anterior (agora no 8º ano), novamente no espaço da disciplina de desenvolvimento rural. Até então, o tema da alimentação escolar havia apenas sido tangenciado através da pesquisa dos hábitos alimentares, produção da propriedade e perspectivas futuras. Já nessa nova oportunidade e com alguns dados consolidados, o foco do trabalho foi a alimentação escolar. No quadro abaixo, podemos acompanhar as respostas dadas a duas perguntas:

**Quadro 4 – Questionário sobre a alimentação escolar.**

Questões propostas:	Respostas	
	SIM	NÃO
Você sabe onde é comprado o alimento que compõe a merenda escolar?	6	12
Você gostaria de ver na preparação da merenda escolar alimentos que foram plantados na sua propriedade?	16	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Esmiuçando um pouco esses números, temos: dos seis alunos que disseram saber onde era comprado o alimento para a merenda escolar, apenas dois mencionaram os produtores rurais, sendo que um deles é filho de agricultores que fornecem para o PNAE. Dos outros quatro, dois disseram que os alimentos eram comprados na Prefeitura e dois no supermercado. Assim, podemos verificar que, de fato, apenas dois alunos têm algum conhecimento sobre a origem da merenda escolar.

A reflexão que aqui se propõe vai no sentido da possibilidade de articular, no âmbito das aulas de desenvolvimento rural, diversos pontos convergentes entre os princípios da escola, a ementa da disciplina e as diretrizes do PNAE, mas que estão dispersos. Dos princípios da Martinho Lutero, temos: criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais no meio rural, nas quais o aluno aprenda a aprender em situações-problemas e desafiadoras (EMEFML, 2010). Já na ementa das aulas de desenvolvimento rural, consta que se propõe a trabalhar temas voltados a melhorias do rural, valorizando a vida no campo e sua permanência (EMEFML, 2010). Por fim, o programa de alimentação escolar aponta, em suas diretrizes, o fomento ao desenvolvimento local, através de compras, de no mínimo 30% dos recursos, diretas da agricultura familiar.

Assim, trabalhar o tema da alimentação escolar poderia auxiliar a superar a distância que parece existir entre o olhar dos alunos para o rural e o rural apresentado pela disciplina. Isso porque, de acordo com as observações em aula e a análise das dinâmicas propostas, tanto

as crianças como os jovens demonstraram maior facilidade em trabalhar com o concreto, com o que vivenciam no cotidiano. Em contrapartida, apresentaram maior resistência em atividades com algum sentido abstrato, como, por exemplo, ser importante estudar para no futuro administrar melhor a propriedade.

Quando questionados se gostariam de ver alimentos plantados em suas propriedades presentes no preparo da alimentação escolar, cerca de 90% respondeu positivamente. Ao responder por que e como se sentiriam com essa possibilidade, as palavras *tranquilo*, *seguro* e *qualidade* apareceram reiteradas vezes, sempre dando o sentido de que esse alimento é *tranquilo* e *seguro* porque se conhece o que se produz, um alimento de *qualidade sem veneno*.

As respostas positivas à possibilidade de ver no refeitório da escola alimentos oriundos de suas propriedades corroboram com a ideia de que este tema poderia alicerçar o princípio da disciplina: *valorizar a vida no campo e incentivar a permanência nele* e contribuir para a compreensão da complexidade envolvida no desenvolvimento rural e sua multidimensionalidade (KAGEYAMA, 2008). E, para além do momento aula, trabalhar um pouco a ideia de desenvolvimento local a partir do PNAE, pois ter no refeitório um alimento que fosse do conhecimento dos alunos como sido produzido “na vizinhança”, seria o material “concreto” para que eles pudessem visualizar possibilidades para as propriedades. E, ainda, a ideia da alimentação escolar ter sido preparada com alimentos oriundos das propriedades das cercanias da escola, remeteria os alunos ao sentimento de honra do que é produzido na propriedade.

#### 4.1.2 Projeto Eco-Rural: uma ação de múltiplas dimensões

Não quero luxo, nem lixo, quero saúde pra gozar no final. (Composição de Rita Lee e Roberto de Carvalho, 1980)

*A gente não vende o lixo. Porque o que era lixo pra nós, que estava poluindo aqui, é renda para aquelas famílias lá [se referindo às famílias de recicladores].* (Professora Lilian)

No lugar de luxo e de lixo, saúde e solidariedade constituem a tônica do projeto Eco-Rural idealizado pela professora Lilian e construído em parceria com a professora Cláudia.

*Eu sempre tinha essa preocupação com o lixo e eu já tinha experiência de outras escolas [...] a gente explicava para os alunos a separar o lixo e aí vinha o serviço geral e juntava tudo num mesmo saco. E era muito incoerente, porque o aluno vai separar o lixo e depois vai tudo para o mesmo lugar [...] Porque eu fico sempre indignada com a quantidade de lixo aqui na zona rural. Gente, um lugar tão lindo!* (Professora Lilian)

O projeto Eco-Rural surgiu a partir do encontro das preocupações da professora Lilian com o meio ambiente e com o destino dado ao lixo na zona rural – rios, estradas e quintais – com a inspiração vinda de uma reportagem sobre a experiência de uma escola em Santa Catarina que comprava o lixo.

Na Martinho Lutero, o projeto começou em 2008 com o envolvimento dos alunos através de pesquisas temáticas sobre lixo. A segunda etapa contou com a visita ao aterro sanitário de São Lourenço do Sul e também a uma recicladora. Conforme relata a professora Lilian, “*foi uma das coisas mais marcantes para iniciar o projeto*”, pois os alunos se indignaram com o que viram que era posto no lixo. Além disso, segundo o relato da professora, conhecer o valor que tem o lixo para as famílias recicladoras “*foi uma coisa assim de desenvolver consciência*”. A terceira etapa foi marcada pela escolha, em conjunto com os alunos, do nome do projeto: Eco-Rural, eco de ecológico, mas também de ecoar, com o objetivo que ecoe, se propagando em outros espaços, e rural, pela sua localização.

A grande inovação deste trabalho foi a escola não vender o lixo, e sim doá-lo à recicladora. Porém, foi necessário criar um incentivo para que os alunos aderissem à ideia. Para tanto, foi desenvolvido um sistema complexo de cooperação envolvendo alunos, funcionários e comunidade, além de temas como meio ambiente, saúde, alimentação saudável e questões sociais.

Os alunos trazem o lixo nas terças-feiras e recebem em *Estalecas Verdes*<sup>10</sup>, nome escolhido por eles para o dinheiro que circula somente nas ações do projeto. Na sequência, nas quintas-feiras, durante o recreio, o Eco-Bar abre e ali são vendidos lanches saudáveis. O lixo recebido é armazenado no porão da escola, à exceção das latinhas de alumínio, que são vendidas para a Köhler Implementos Agrícolas, empresa localizada próximo à escola. Quando há uma quantidade grande de lixo, ele é doado para a recicladora, sendo o transporte feito gratuitamente pelo caminhão da prefeitura. Em geral sai um caminhão por mês, o que totaliza cerca de três toneladas de lixo. Já o dinheiro gerado pela venda das latas de alumínio é revertido na compra de ingredientes para a produção dos lanches ofertados no Eco-Bar. Para o funcionamento do Eco-Bar, foi necessário o engajamento das merendeiras que, nas quintas-feiras, além de produzirem a merenda escolar fornecida pela escola, produzem também os lanches, como cucas, bolos, enroladinhos, salada de frutas e sucos, entre outros. A professora Lilian explica que, antes de dar início ao projeto, foi feita uma reunião com elas para a

---

<sup>10</sup> O nome *Estalecas Verdes* foi composto a partir da palavra estaleca, utilizada para denominar o dinheiro em um programa de Reality Show e adjetivada com verde pelo propósito de cuidado com o meio ambiente.

apresentação da ideia e elas foram consultadas sobre o interesse em serem parceiras do trabalho.

Ainda segundo Lilian, no início o envolvimento das merendeiras era tão grande que elas traziam sempre novas receitas, inovando: bolo de feijão, espetinho de frango, frutas banhadas em chocolate. Mas, em sua opinião, elas se dedicavam demais e, com isso, ficavam sobrecarregadas, pois mesmo em dia de Eco-bar é necessário preparar a alimentação escolar. Assim, desde 2011, os lanches passaram a não ser tão elaborados. De qualquer forma, o sucesso entre os alunos continuou (Figura 10) e, cabe ressaltar que, com este movimento, as merendeiras sentem-se valorizadas ao verem a fila de alunos para comprar os lanches por elas elaborados.

**Figura 10 – Hora do lanche, hora do *Eco-Bar!***



Fonte: Acervo da autora (2012).

Todo esse interesse pelo lanche acabou gerando uma negociação paralela pelas *Estalecas*. Os alunos maiores, conforme explica Lilian, por vezes têm preguiça de trazer as sacolas com lixo, então trocam uma borracha, um lápis, um brinquedinho por *estalecas* com as crianças menores. Desse modo podem gastar no Eco-Bar. Outro motivo que gerou forte interesse pelas *estalecas* foi a possibilidade de gastá-las na Eco-Variedades, uma espécie de brechó que também fez parte do projeto, mas que foi desativado devido ao excesso de atividades que estavam envolvendo o projeto.

Para evitar esse tipo de prática, foi criado o “Cartão Eco-Rural” (Figura 11). No momento da entrega do lixo, a carteira é carimbada, devendo posteriormente ser apresentada no momento das compras, como comprovante de participação no projeto. Com esse formato, os alunos que mais trazem lixo ficam com muitas *Estalecas*, o que impulsionou, então, a criação do Eco-Banco, para depósito do excedente. Assim, quando um aluno participante do projeto não traz lixo, pode solicitar o saque e realizar suas compras.

Figura 11 – O “caixa” do Eco-Bar, as Estalecas Verde e a carteirinha de sócia do projeto



Fonte: Acervo da autora (2012).

Outro fato relevante é o envolvimento da comunidade no projeto, os pais auxiliam a levar o lixo até a escola: vão de trator, reboque, caminhão e carroça. Lilian conta que os pais dizem: *“meu filho quer estudar lá, por causa das Estalecas”*. O interesse pelas *Estalecas* e seu poder de compra, conforme a professora, não deveria ser o objetivo principal, mas é uma forma de começar e, de uma maneira ou de outra, há um benefício consistente para todos. Baseados neste projeto, as professoras Leni e Cristiane e o professor Roni fizeram seus trabalhos de pós-graduação ampliando o espaço de discussão do destino final de resíduos. No debate levantado por esses professores, uma das principais preocupações é o fato de não haver uma coleta regular na zona rural, *“ninguém se preocupa com o lixo na zona rural, é como se aqui não existisse lixo”*, afirma Lilian.

Desse projeto e seus desdobramentos podemos levantar algumas reflexões. Entre elas a que se refere ao destino do lixo propriamente dito. Ao dizer que *“é como se aqui não existisse lixo”*, Lilian revela a forma como o poder público olha para o rural, o que reforça a colocação de Kageyama (2008), citada anteriormente, de que para as políticas públicas o rural é tomado em oposição ao urbano, seu inverso. Disso é possível inferir que um rural em oposição ao urbano talvez passe a ideia de que os que lá habitam não consomem, diferenciando-se dos moradores da cidade, logo considera-se não haver produção de lixo, justificando a ausência de coleta de lixo no meio rural. Ou ainda, talvez a ideia subjacente seja a de que em lugar com baixa densidade demográfica, como apontado em perspectivas analíticas que tomam o rural como resíduo do urbano (KAGEYAMA, 2008), a natureza se encarregue de resolver a questão do lixo. Seja por esse ou aquele motivo, não deixa de chamar atenção o fato contraditório de uma mesma administração pública que pensa uma disciplina optativa de Desenvolvimento Rural – que traz entre seus objetivos e em sua ementa questões que circunscrevem a qualidade de vida e a permanência no rural – não promove o recolhimento do lixo, certamente condição para que haja efetiva valorização do espaço rural.

#### 4.2 DIALOGANDO COM AS CRIANÇAS: ONTEM, HOJE E AMANHÃ, REALIDADES E PERSPECTIVAS DO RURAL

Por diversas vezes, de diversas formas, mas sob a mesma essência, ouvi que o que nos torna vivos de fato são os desafios, as descobertas, o novo. A vivacidade e o brilho no olhar de uma criança provêm desse encontro com o novo, pois a todo instante ela está aprendendo e apreendendo o mundo, descobrindo, construindo e desconstruindo, para depois dar forma a uma nova realidade.

O olhar da criança para o construto social da comunidade, a partir da comida, pode ser entendido metaforicamente como uma ponte, que representa o presente e liga o passado às possibilidades futuras. Mesclando suas raízes sociais, herdadas das gerações anteriores, com o novo que lhe chega através dos sentidos é que ela dá forma a essa nova realidade. De certa maneira, ao pensarmos as crianças como pontes as colocamos em lugar privilegiado, no qual ao mesmo tempo em que reproduzem o seu mundo social, já estruturado, tem a possibilidade de reinventar novas estruturas, conformando transformações.

Desse modo, as transformações nos modos de comer, que ocorrem no *tempo* e no *espaço*, e que conformam transformações nos modos de viver, encontram solo fértil na infância, uma vez que os valores deste grupo estão em processo intenso de socialização, pois, como aponta Mollo-Bouvier (2005, p. 391), “como sujeito social, a criança participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e da transformação da sociedade”.

Todavia, as transformações no *tempo* são mais facilmente elencadas pelos adultos. Rapidamente as pessoas citam como era a alimentação antigamente, há um *tempo*. Porém, raras vezes descrevem como era o *espaço* naquele tempo. Isso, muito provavelmente, deve-se ao fato de que as transformações no espaço são mais lentas e menos oralmente transmitidas. Mas, no entanto, são as mudanças no espaço que determinam boa parte das transformações ocorridas no tempo e depois relatadas. Ilustrando isso, temos a narrativa de dona Nica contando o motivo pelo qual eles (a comunidade) não produzem mais o pão de milho branco: “[...] a minha vó fazia (pão), mas era de milho branco, hoje (tempo) só tem o amarelo. Hoje em dia não se faz mais”. Explicações como essa e termos como “antigamente”, “naquele tempo”, “hoje em dia”, “agora”, apareceram diversas vezes nas falas das famílias, mas, em nenhum momento, contam sobre o espaço em que era plantado o milho branco, como ele é hoje, onde se localiza na propriedade e o que tem sobre este solo.

Essa discussão sobre a forma de narrar os acontecimentos é pertinente porque, ao olhar agora para as crianças, essas diferenças entre tempo-espaço são pensadas de forma inversa, no

sentido de que, das crianças, pouco se ouve falar de tempo e muito de espaço (entendido aqui, também, como ambiente). Ao falarem de comida, as crianças relacionam-na com o espaço e não com o tempo, “a comida da festa”, “a comida da escola”, “a comida da venda”, “a comida do supermercado”, “a comida de casa”.

Ainda, por absorverem com maior facilidade as novidades percebidas nos diferentes espaços, as crianças parecem ser capazes de amplificar a “mobilidade material e simbólica, entre campo e cidade” (MENASCHE, 2010, p. 195). Essa mobilidade, por si só, já traz implícita a noção de deslocamento espacial.

Assim, no intuito de apresentar, a partir da comida, o que as crianças trazem das gerações precedentes e que possíveis transformações futuras indicam, foi construída esta sessão. Para tanto, ela está dividida em três partes, que tratam: i. dos costumes e hábitos alimentares das famílias; ii. da construção da noção de saudável e iii. das perspectivas futuras em relação à propriedade e ao rural.

#### **4.2.1 Comer em família: o cotidiano sob o olhar das crianças**

Nossas atitudes em relação à comida são normalmente aprendidas cedo e bem, e são, em geral, inculcadas por adultos afetivamente poderosos, o que confere ao nosso comportamento um poder sentimental duradouro (MINTZ, 2001, p. 31).

O fogão, a mesa, a cozinha, o lar e a família compõem, juntamente com a comida, o primeiro ambiente de definição e transmissão das regras sociais do grupo para a criança. Por serem essenciais à vida e fazerem parte dela todos os dias, “a comida e o comer assumem, assim, uma posição central no aprendizado social” (MINTZ, 2001, p.31-32). Ainda que, ao longo do tempo, haja mudanças nos hábitos alimentares, os valores básicos da família estão enraizados através do ato de comer. Pois,

A dimensão afetiva da alimentação, que engloba a relação com o outro, está presente nas refeições familiares, momento de encontro, de conversação e de troca de informações, isto é, da criação e da manutenção de formas de sociabilidade bastante ricas e prazerosas (ROMANELLI, 2006, p.336).

Assim, este tópico foi desenvolvido apoiado no princípio de que a comida nos liga ao sentido de nós mesmos e, dessa forma, à nossa identidade social (MINTZ, 2001) representada pela família. Nesse sentido, o comer em família, narrado pelas crianças e adolescentes, mostra os costumes e hábitos alimentares e suas redes de significados.

As informações apresentadas neste espaço referem-se a três dinâmicas realizadas com o pré-escolar e com o 7º ano. A primeira delas, denominada “Ontem, hoje e amanhã”, consistia em descrever o que havia sido comido no dia anterior, no dia presente e o que desejariam comer no dia seguinte. Para as crianças, essa tarefa foi desenvolvida em forma de desenhos, enquanto que para os adolescentes foi em forma de questionário, em que um colega entrevistava o outro. Esta atividade objetivava duas informações essenciais: os hábitos alimentares da família, revelados na comida de ontem e de hoje, e desejos e vontades dos alunos, contados através da comida de amanhã.

Feijão, batata e carne, nessa ordem, foram as principais comidas que apareceram no relato das crianças e adolescentes sobre a comida de ontem e de hoje, servida no almoço, seguida por arroz e massa e, com menor incidência, saladas de repolho e tomate. Cabe mencionar que as comidas de ontem e de hoje referiam-se à comida de dia de semana (segunda e terça-feira), comida feita e pensada para o trabalho na lavoura.

Outra atividade que contribuiu com dados importantes foi a intitulada “Meu Restaurante”. Nela, a turma do 7º ano<sup>11</sup> foi dividida em quatro grupos e cada grupo foi convidado a elaborar dois cardápios diferentes para atender à demanda de clientes imaginários específicos: café da manhã para clientes que iriam para a lavoura, almoço e jantar para os que voltariam da lavoura, almoço de domingo, almoço de festa de casamento, almoço de festa de confirmação<sup>12</sup> e, ainda, refeição para pessoas que estivessem doentes, necessitando de cuidados. Foram produzidos pelos alunos um total de oito cardápios.

Os cardápios destinados aos clientes que iriam para a lavoura e que voltavam dela ratificam as informações da dinâmica anterior. Novamente apareceram comidas como feijão, batata, carne e arroz. Em outra etapa da pesquisa, em que se saiu da escola e se adentrou a casas de famílias de agricultores, tema do próximo capítulo, essas também foram as principais comidas citadas durante as entrevistas, com o atributo de *simples*, como é referida a comida de dia de trabalho, em oposição à comida mais elaborada do domingo ou dos dias de festa.

A comida “*simples*”, “*o que tem*” também faz referência ao trabalho *simples, como é o dia a dia*. Ela é composta por alimentos que dão energia, como batata e arroz, e que fornecem proteínas e sensação de saciedade, necessárias ao trabalho longo e braçal, como carnes e feijão.

---

<sup>11</sup> Esta atividade não foi realizada com a turma do pré-escolar porque demandava saber ler e escrever.

<sup>12</sup> Cabe destacar que a confissão religiosa predominante nas localidades estudadas é a Luterana. Entre os luteranos, a confirmação marca o final da infância e início da juventude, realizando-se em torno dos quatorze anos.

As características da comida classificada pelas famílias como *simples* são as mesmas da comida tida como *forte*, adequada ao trabalho na lavoura, citada tanto em trabalhos clássicos, como os de Brandão (1981) e dos Woortmann (1997), quanto em trabalhos mais recentes de Ramos (2007), Wedig (2009) e Machado (2014).

Ainda sobre a comida servida no dia anterior e no dia da dinâmica em sala de aula, houve uma diferença marcante entre a turma do pré-escolar e do 7º ano. Além das comidas em comum já citadas, quase todas as crianças desenharam a sopa de galinha, prato que, como discutiremos no próximo capítulo, compõe parte da identidade social do grupo. No horário do intervalo das aulas, comentei com as professoras essa diferença, cogitando a possibilidade de os adolescentes não apreciarem essa sopa. Elas elucidaram o fato explicando que, no dia em que trabalhei com as crianças, havia chovido e, portanto, o trabalho na lavoura foi suspenso, permitindo um espaço de tempo maior a ser dedicado ao preparo da comida, tal como exige a sopa de galinha.

Interessante que as famílias, durante as entrevistas, ao serem questionadas sobre possíveis diferenças da comida ao longo das estações do ano, respondiam não existirem e, ao mesmo tempo, demonstravam que a pergunta lhes parecia vaga. A clareza que esse fato coloca ao estudo é de que a comida revela padrões de comportamento do grupo que não necessariamente são vivenciados tendo-se consciência deles. As regras, o que é adequado ou não para um dado momento, estão incorporadas ao saber fazer de cada dia. Neste sentido, Amon e Menasche (2008) consideram que a repetição da comida servida à mesa no dia a dia gera familiaridade e ausência de reflexão ou questionamento sobre o cotidiano.

Com relação à comida de amanhã, aquela que desejariam comer, as respostas das duas turmas foram semelhantes. Churrasco, sopa de galinha, batata frita, frutas e refrigerante lideraram as respostas. Quando olhamos o conjunto desses alimentos, é possível associá-lo à comida especial, a que se difere da servida nos dias de trabalho. Tanto na tarefa de elaborar cardápios para um restaurante como nas entrevistas com as famílias são essas comidas que aparecem como comida de domingo, festa de casamento e festa de confirmação. Esses achados confirmam a dimensão afetiva da alimentação (ROMANELLI, 2006), citada anteriormente. A novidade foi o desejo de ter feijão no prato junto a essas comidas, pois, para as famílias, o feijão é proscrito em dias de festa ou domingos. Neste caso, a indicação aqui é do espaço de reprodução conformando também o de transformação do construto social (MOLLO-BOUVIER, 2005).

A terceira dinâmica a ser apresentada neste bloco de discussão é a construção do livro de receitas. Cada aluno (do pré-escolar e do 7º ano) levou para casa uma folha pautada e

convidou a mãe ou outra pessoa responsável pela preparação da comida a compartilhar uma receita. No final da página havia uma frase para ser completada, “essa receita é servida ...”, a ideia era saber em que ocasião usavam aquele prato, em que ocasião ou dia da semana.

Entre quase trinta receitas recebidas, apenas cinco eram de pratos pertencentes ao inventário culinário da comunidade: *doss* (espécie de biscoito caseiro), bolacha caseira, *waffel*, carreteiro e sopa de galinha. As demais receitas eram aquelas que costumam vir em embalagens de alimentos como cuca Royal, bolo Lady Goldenglow, cuca de minuto, mousse de abacaxi. A expectativa com essa atividade era receber receitas de família, receitas tradicionais; no entanto, como não dei nenhuma instrução sobre o tipo de receita a trazer, deixando à livre escolha, acabei por receber um material que pode ser analisado sob outro ângulo.

O que se destaca entre os dois grupos de receitas é a diferença na descrição dos ingredientes e nos modos de fazer. Enquanto no primeiro grupo, composto por receitas consideradas do inventário culinário da comunidade, aparece indicações de como untar a forma com toucinho e usar sal amoníaco (como substituto do fermento) e quantidades nem sempre precisas – *um pedaço, uma pitada, farinha até engrossar*; no segundo, os ingredientes referem-se a seus nomes comerciais Sazón, Royal, creme de leite (em vez de nata), e as quantidades são precisas, mensuradas em gramas, colheres e xícaras. Amon e Menasche (2008), ao discutirem sobre memória social a partir de receitas de família, destacam que a forma de grafar as receitas revela o grau de comunhão dos saberes do grupo. A falta de precisão nos ingredientes e no modo de fazer indica, segundo as autoras, “Uma conexão muito forte entre escritor e leitor, que compartilham saberes a respeito de ingredientes e técnicas culinárias, bem como o resultado esperado” (AMON; MENASCHE, 2008, p.16). Essa conexão entre o escritor e o leitor é a conexão entre os membros da família, pois se trata de receitas copiadas “*das cadernetas de receitas*”, como costumam chamar, são receitas que passam de geração em geração.

#### **4.2.2 Com o F de Fruta, de Festa e de Felicidade, não se escreve Saudável**

No tópico anterior, apresentamos o que foi trazido pelas crianças e adolescentes sobre a cultura e a tradição alimentar de suas famílias. Neste, objetivamos discutir, a partir de seus olhares, a concepção de saudável por eles construída. Isso porque entre as diretrizes da Lei 11.947/2009, que trata da alimentação escolar, encontra-se a indicação do emprego de uma alimentação que seja saudável e respeite a cultura e as tradições locais.

Para esse fim foram utilizadas informações captadas em sala de aula, através da dinâmica intitulada “Monte seu Prato” (Figura 12). A atividade foi realizada com as crianças da turma do pré-escolar, situadas na faixa etária entre cinco e seis anos de idade e com o 7º ano, composto por pré-adolescentes e adolescentes. Os alunos foram convidados a montar dois pratos de refeição, utilizando colagem de imagens recortadas de revistas, encartes publicitários e imagens impressas de diversos alimentos (biscoitos, carnes, doces, frango, frutas, geleias, grãos, iogurte, linguiça, maionese, manteiga, mortadela, pães, peixe, queijo, refrigerantes, salgadinhos, sucos, verduras, entre outros). O primeiro prato montado era o de “comida boa e gostosa”, enquanto que o segundo foi denominado “comida saudável, boa para a saúde”. Além de alocarem figuras em cada prato, as crianças foram também convidadas a imaginar em que refeição aquele prato teria sido servido e caracterizá-lo, atribuindo-lhe adjetivos<sup>13</sup>. Entre os objetivos dessa dinâmica estava a apreensão de como as crianças classificam a comida e como constroem a noção de saudável. Mas, para além das respostas a esses questionamentos, outras informações surgiram, trazendo luz à temática.

**Figura 12 – Atividade em aula com o pré-escolar**

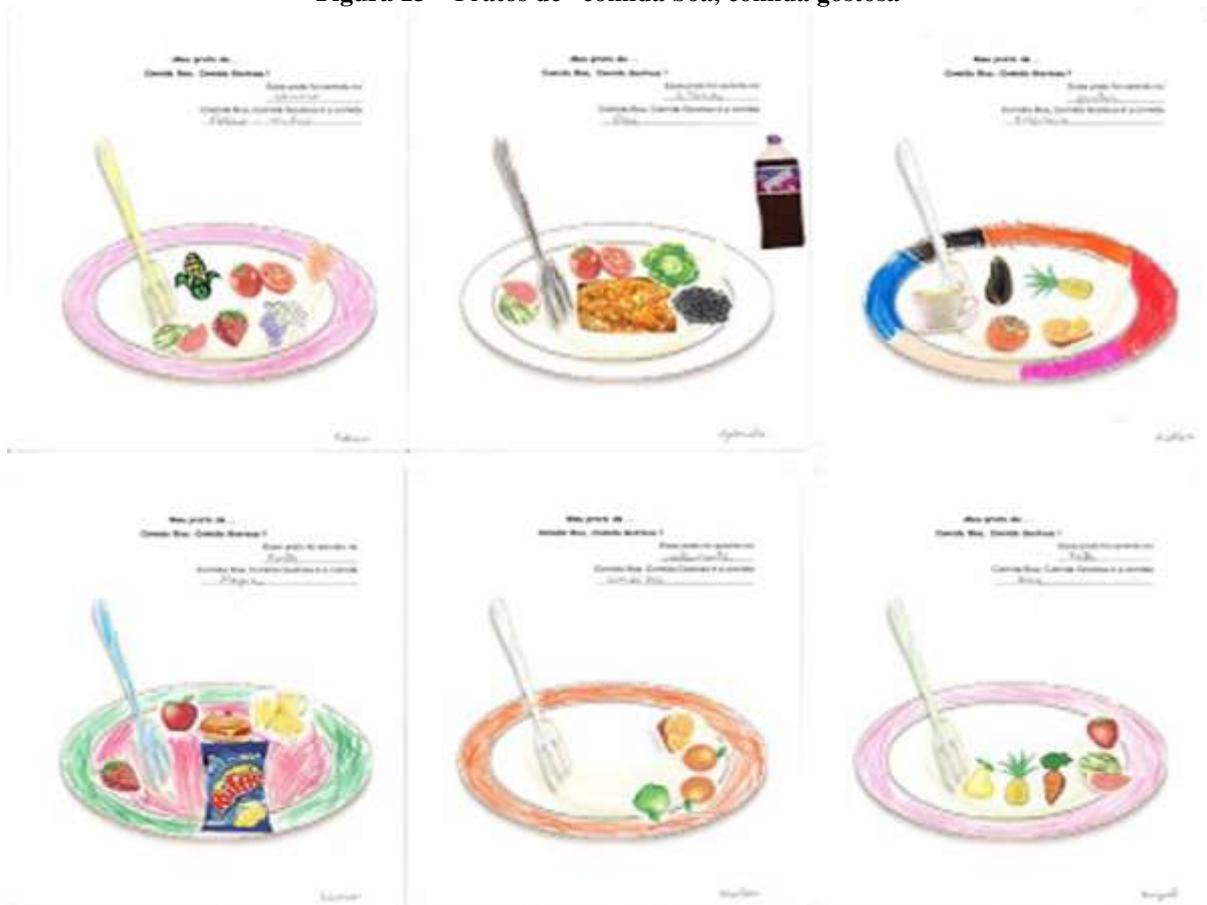


Fonte: Acervo da autora (2012).

<sup>13</sup> Como no pré-escolar as crianças ainda não são alfabetizadas, a ordem da tarefa era explicada por mim, com auxílio da professora da turma e de Losane (colega de pesquisa). As respostas sobre quando o prato havia sido servido e suas características eram fornecidas oralmente pelas crianças e escritas na folha, por uma de nós.

O primeiro prato que as crianças do pré-escolar foram convidadas a elaborar através da colagem de figuras<sup>14</sup> foi o prato de *comida boa, comida gostosa* (Figura 13). Ao acompanhar a execução da tarefa, as primeiras surpresas se apresentaram. As crianças procuravam e rapidamente reuniam um bom número de figuras de frutas - abacaxi, banana, caqui, laranja, melancia, morango, uva - para a sua colagem, ainda que houvesse entre as figuras uma grande quantidade de imagens de encartes de supermercado com chocolates, salgadinhos, balas, bombons, refrigerantes, entre outros que habitualmente não são considerados alimentos ideais pelas recomendações de órgãos da saúde, mas que são notadamente atraentes para crianças.

Figura 13 – Pratos de “comida boa, comida gostosa”



Fonte: Atividade em aula, “Monte o seu prato”, alunos do pré-escolar e do 7º ano (2012).

A observação dessas primeiras ações me conduziram a cogitar que talvez as crianças desejassem, de alguma maneira, demonstrar que sabiam comer *bem*, comer *saudável*. A partir daí, surgiu a indagação: se para o prato de comida gostosa as crianças praticamente não

<sup>14</sup>Para facilitar o desenvolvimento da dinâmica e a distribuição do material, a turma, composta por quinze crianças, foi dividida em quatro grupos. Cada grupo recebeu um conjunto igual de figuras e cada criança do grupo recebeu uma folha com o prato vazio para, individualmente, realizar a colagem das figuras.

colocaram alimentos do grupo tido como restrito – não saudável, então como será montado o próximo prato, com alimentos por elas considerados *saudáveis*?

Mas antes de relatar o que então se deu, observemos um pouco mais as imagens apresentadas na Figura 13, escolhidas de forma a representar o conjunto do trabalho. Além de compor seu prato de comida, também foi solicitado às crianças informar em que momento o prato teria sido servido e, ainda, que lhe fosse atribuída uma qualidade “comida gostosa é...”. Entre as respostas para essa pergunta, as palavras *festa* ou *aniversário* foram citadas diversas vezes, o que faz pensar que um prato com uma boa variedade e quantidade de frutas traz à lembrança momentos de alegria e lazer. Aliás, as palavras *alegre* e *diversão* também foram utilizadas para qualificar a comida desta atividade. Já, as respostas *comida de restaurante* e *comida brasileira* para a questão “comida gostosa é ...” remetem à noção de que frutas são consideradas alimentos exógenos à localidade e, talvez por isso, tão apreciadas.

Essa mesma ideia é trazida por dona Nilva, ao comentar a alimentação do filho, e por dona Júlia, ao contar sobre as *coisas diferentes* que se comem no Natal:

*Antes não era assim, salgadinhos, banana, maçã, iogurte, eu não sei todos, mas o Eliezer, sim. Iogurte, maçã, banana, tu come muito!?*[afirma, perguntando ao filho] (dona Nilva, grifo nosso)

*É, é mais frutas assim. Isso a gente não costumava de comprar, não ia na cidade muito, assim.* (dona Júlia, grifo nosso)

Podemos supor que, para o grupo estudado, frutas são classificadas como supérfluas, por isso aparecerem ao lado de salgadinhos: são tidas pelo senso comum como *bobagens* e também estão listadas entre as coisas que vêm da cidade, como podemos ver nas falas abaixo.

*[...] Mas as festas de comunidade aqui, tanto faz, seja a época que for, as festas de comunidade é aquele, aquelas coisas tradicionais. Écachorro-quente, é pastel, é enroladinho... Mocotó [complementa a sogra] Mocotó eles fazem pra vender, é verdade. O churrasquinho! É isso, basicamente. E seja qualquer época do ano, as festas de comunidade tem isso daí. E refrigerante, cerveja, e os doces assim, esses doces de comprar no supermercado, comprar na venda, né, chocolate, bala, bombom, isso aí né... E **salada de fruta** no copo.* (dona Leonice, grifo nosso)

*Pastel, bolo, **salada de fruta**, doce... Se é almoço, aí é buffet, churrasco com buffet, aí é tudo que tem de comida.* (dona Nica, grifo nosso)

Dona Leonice e dona Nica, ao descreverem o cardápio das festas de comunidade<sup>15</sup>, nos dão algumas pistas de porque as crianças classificam as frutas como comida de festa, comida que remete à alegria. Talvez isso explique a predisposição dessas crianças em comer

<sup>15</sup>Cada comunidade costuma realizar anualmente uma festa, em que há música, dança, comida e bebida e ocorrem os torneios de futebol. Nessas festas, a comida e bebida servidas são, geralmente, as mesmas (citadas acima por dona Leonice), não variando entre as comunidades, e desassociadas das comidas cotidianas locais.

frutas, uma vez que, em certa medida, contraria o comportamento de crianças e adolescentes identificado em diversos estudos – como os de Costa, Vasconcelos, Corso (2012) e de Farias Junior e Osório (2005), realizados respectivamente junto a escolares de Santa Catarina e a crianças menores de cinco anos de Pernambuco –, que apontam como características dos pequenos a baixa ingestão de frutas e a avidez por guloseimas.

Assim como as falas de dona Leonice e dona Nica, as narrativas sobre a comida de domingo de dona Cleci e dona Nilva colocam as frutas em lugar de destaque, ao lado das sobremesas, para recepcionar as visitas:

*Não é muita coisa, pro domingo. Assim, às vezes a gente faz um doce, assim, um arroz doce, uma salada de frutas. (dona Cleci)*

*Aí nós temos mais coisas, muitas frutas, churrasco. Se a gente está em casa, tem visita, aí a gente se arruma, tudo bem direitinho. (dona Nilva)*

As frutas também são mencionadas como presença de destaque nas duas festas mais importantes para esses agricultores, a festa de casamento e a festa de confirmação. É o que evidenciam os trechos de depoimentos reproduzidos abaixo:

*Tem o buffet... [...] Tem o churrasco e tem a sopa e tem muita coisa de fruta, ainda. (dona Vali)*

*A Gabriela, foi bem simples. Na comida também tinha um monte de variedades, verdura, assim. Verdura, e coisa, e frutas. (dona Andréia)*

Essa mesma relação estabelecida pelas crianças, entre frutas e festa (alegria, aniversário), pode também ser percebida no refeitório da escola, no momento em que é consumida a merenda escolar. Nos dias em que o cardápio é composto por frutas, não sobra nada sobre as mesas, quaisquer que sejam as frutas.

É importante destacar que as frutas são simbolicamente valorizadas não por serem compradas, mas por serem associadas a momentos de festa, alegria e descontração. Esse argumento se apoia em observação a campo, durante visitas a propriedades, quando tanto adultos como crianças expressavam satisfação em mostrar o pomar, fazendo questão de elencar as fruteiras que haviam plantado. No entanto, cabe comentar que o pomar é composto por algumas árvores frutíferas, geralmente espalhadas pela propriedade e que não recebem muitos cuidados, o que, de certa forma, coloca as frutas em oposição à lavoura, ao trabalho e, desse modo, associadas a descontração. Cabe ainda refletir sobre a compra de frutas. Pode-se dizer que as frutas não são especiais porque são compradas, mas as compras são especiais porque possibilitam o acesso às frutas. Durante a pesquisa a campo, em nenhum momento houve distinção entre frutas compradas e aquelas do pomar, a menção que as diferencia é

apenas referente à disponibilidade, uma vez que as compradas provem da CEASA (Central Estadual de Abastecimento S/A).

Dando seguimento à análise da dinâmica, ao observar a montagem do segundo prato, o de “*comida saudável, boa para a saúde*”, novas surpresas se apresentam para mim, como podemos observar nos exemplos<sup>16</sup> abaixo, selecionados na Figura 14. Podemos destacar que embora na segunda etapa da atividade tenha sido solicitado às crianças que montassem um prato de alimentos *saudáveis*, as frutas desapareceram – em um único prato, há uma penca de banana. Chama também atenção as palavras empregadas para qualificar esses pratos: comida *saudável* é comida *salgada*, *comprada*. Realmente, ao observar os pratos, percebemos que os alimentos classificados como saudáveis são comprados e, à exceção da banana, do achocolatado e do refrigerante, são alimentos salgados.

Figura 14 – Pratos de “comida saudável, boa para a saúde”



Fonte: Atividade em aula, “Monte o seu prato”, alunos do pré-escolar (2012).

<sup>16</sup> Os exemplos foram escolhidos seguindo a ideia de representatividade do conjunto.

Essas categorias, ter o salgado e o comprado como saudável, são confirmadas no depoimento de uma interlocutora da pesquisa:

*Colesterol, pelo excesso que já comeram de salgadinho. O pai achando que estava muito bom está dando salgadinho, achando que era uma coisa salgada, errado era dar coisa doce, dar chocolate, bala, pirulito, o salgado que era bom, quase mataram os filhos, né?! [...] Dois alunos nossos, lá de famílias bem distantes que tiveram problemas assim, de uma anemia profunda. Depois a mãe me disse assim: “eu achava grande coisa que eu estava fazendo, dando refri, refrigerante, **uma coisa comprada**, porque achava que era tratada, em vez de água da torneira.”* (dona Leonice)

Assim, ao examinar com um pouco mais de atenção esses pratos, temos que doces são tidos pelo grupo estudado como alimentos que fazem mal à saúde, daí seu inverso – os salgados – serem tomados como *saudáveis*. Cabe lembrar que, antes mesmo da obesidade e da diabetes serem problemas de saúde pública, os doces já eram condenados por serem potenciais causadores de cáries e contribuírem, segundo o senso comum, para o aumento das verminoses.

Desse modo, a partir das percepções do comer dessas crianças, podemos perceber duas tendências. Por um lado, se o alimento salgado – ainda que salgadinhos industrializados, que contenham altos teores de sódio, gorduras, conservantes e outros aditivos químicos e, por isso, são potencialmente prejudiciais à saúde – compõe o *prato de comida saudável, comida boa para a saúde*, podemos identificar nesta situação o conceito cunhado por Fischler (1995), a “cacofonia alimentar”. Assim, este fenômeno, comum entre os adultos, que refere-se às dúvidas sobre o comer geradas devido ao excesso de informação (FISCHLER, 1995), apresenta-se também entre as crianças. Por outro lado, podemos observar que há uma estreita relação entre o gosto dos adultos e o gosto das crianças, suas representações da comida e o modo como constroem o mundo, pois como também aponta Fischler (1995), o modo como comemos ordena o modo como nos apropriamos do mundo.

Essa mesma atividade foi realizada com os alunos do 7º ano, mas com resultados divergentes dos apresentados anteriormente. Ao contrário das crianças do pré-escolar, todos os pratos de *comida saudável, comida boa para a saúde* eram compostos por muitas frutas e, em quase todos, havia verduras e legumes. No entanto, mais do que as possíveis diferenças entre os dois grupos, o que mais chama a atenção é o adjetivo leve, usado para qualificar a comida saudável, uma versão do *light*, amplamente usado pela indústria e comerciais de alimentos. Outros dois atributos que apareceram reiteradas vezes foram vitaminado e nutritivo, também bastante utilizados pela mídia de alimentos. Para Seymour (2005), além de

ser determinado por fatores sociais, o paladar também sofre as influências das orientações médicas, do Estado e dos fornecedores de alimento. Daí se pode inferir que para esses jovens a construção e a conformação do mundo social começa a caminhar para além da família e da comunidade, recebendo e processando as informações exógenas.

Mas, por outro lado, um fato chama a atenção: a palavra saudável escrita com L, *saldável*, que aparece como adjetivo da comida gostosa. Essa grafia nos conduz a duas hipóteses, a primeira é o erro ortográfico e a segunda, uma vez que isso se repete várias vezes, é que eles, embora apresentem um alimento saudável alinhado com o conceito hegemônico, no cerne dos seus costumes o relacionem com sal, tal como o fazem as crianças do pré-escolar e as famílias entrevistadas, conforme apresentado anteriormente.

Outro elemento que merece menção é o fato do adjetivo *comprado* ser usado para qualificar o *prato de comida saudável, comida boa para a saúde*, valorando positivamente os produtos alimentares vindos de fora da propriedade: o caldo de galinha em cubo dando sabor à sopa caseira, a margarina besuntando o pão feito no forno de barro, conforme foi observado na mesa dessas famílias. Novamente podemos relacionar essa ideia, de que o comprado é saudável, à publicidade, pois, cada vez mais, o argumento para a venda de diversos alimentos está apoiado ao fato dele ser leve, vitaminado e nutritivo.

Nas várias situações, o que notamos é, por parte das crianças, um olhar para a comida bastante semelhante àquele de seus pares – familiares e amigos –, mas com um espaço para adaptações e reinvenções. Um caso que ilustra isso é como as crianças, diferentemente dos adultos, lançam seu olhar para o feijão, ressignificando-o. Durante a dinâmica realizada em sala de aula, na construção dos pratos, o feijão compôs tanto o prato de comida gostosa como o prato de comida *saudável* e foi o único alimento que motivou, entre as crianças, disputa pelas figuras que o representavam. Para cada grupo de quatro crianças, fora distribuído um conjunto de figuras, contendo dois exemplares de cada alimento. A procura por feijão gerou certa competição entre as crianças, evidenciando a vontade que a maioria delas teve de colocar esse alimento em seu prato. Entretanto, entre as famílias estudadas, o feijão é considerado comida de dia de semana, dia de trabalho, sendo inconcebível servi-lo em domingos, festas ou para visitas. Dessa forma, o feijão não combinaria com comida gostosa, por não ser classificável como comida de final de semana ou comida de festa.

Nesse item do feijão, o mesmo se repetiu com o 7º ano, em que apenas um aluno, dos que representaram um prato de almoço, não colocou o feijão no prato de comida gostosa. Ao contrário, o arroz, não foi colocado em nenhum prato, nem pelas crianças, nem pelos adolescentes. Já, a linguiça e o pão foram acompanhamentos certos que compuseram a

refeição, assim como a batata que apareceu diversas vezes, confirmando a perpetuação dos costumes da família, conforme veremos no capítulo 5.

Aqui, podemos buscar orientação na análise de Woortmann (2007, p. 186), que afirma ser “inegável que os hábitos e padrões alimentares sofrem mudanças no tempo e no espaço”, propondo compreender que essas mudanças e reinvenções de uso acontecem devido a fatores externos, como os já mencionados, mas que também podem surgir da diferença geracional. No caso citado, é a capacidade de adaptação e reinvenção das crianças e jovens que permite um novo olhar para o feijão e, assim, a possibilidade de lhe atribuir novos significados, como, por exemplo, associando-o a dia de festa e não apenas a dia de trabalho, como mencionado pelos adultos.

Essas mudanças caracterizam o período de transição de um modo de fazer e viver para outro e, algumas vezes, servem de base para conformar transformações no modo de comer e ver o mundo. Neste sentido, cabe ressaltar que o termo transformações descrito neste trabalho não é estanque e abrange um espaço-tempo variável, sendo constituído por mudanças em processo e por transformações já consolidadas.

### **4.2.3 Permanências e rupturas no rural**

O termo “nova ruralidade”, apresentado por Kageyama (2008) e por Wanderley (2009), é amplo e complexo, sobretudo se levarmos em consideração a extensão territorial do país e sua diversidade cultural. Mas podemos reter desses estudos o entendimento de que o rural é dinâmico, seus espaços se modificam, assim como seus significados. Ao rural contemporâneo é ainda menos possíveis atribuir adjetivos como atrasado e lento, e, ao mesmo tempo, fica mais evidente que não se pode pensá-lo como um espaço restrito ao agrícola ou agrário.

O cenário do presente estudo, em que filhos de agricultores são encaminhados ao ensino médio e superior, a maioria das casas tem acesso à internet e a telefone, há pluriatividade e espaço para o consumo turístico, que dialoga com o meio urbano e se constitui em lugar de morada para muitos, confirma a ideia de que o rural não pode mais ser visto como simples oposição ao urbano. Entretanto, alguns problemas antigos persistem, como falta de acesso a determinados recursos, dependência do mercado e problemas referentes à sucessão familiar (em contexto em que há crescente número de jovens que deixam o campo em direção a centros urbanos). Ainda que essas questões não conformem os

temas centrais deste trabalho, são aqui elencadas por terem aparecido em diversos momentos da pesquisa e por estarem relacionadas ao desenvolvimento local.

Dessa forma, esses temas serão discutidos, ainda que com brevidade, tomando como dados as informações de mais três atividades desenvolvidas com os alunos do pré-escolar e do 7º ano. Entre elas, a linha do tempo, que buscou através das informações de três gerações (avós, pais e filhos) e uma geração futura (filhos imaginários dos alunos de hoje) capturar permanências e rupturas nos hábitos alimentares. Essas permanências e rupturas na alimentação podem ser estendidas ao arranjo sociocultural da comunidade, pois como pontua Garine (1987, p. 6), “Mesmo que se assista à homogeneização dos modelos alimentares devido à mundialização da economia alimentar, os estilos alimentares locais se mantêm vigentes e os produtos tradicionais continuam a ser elaborados”.

Nesta atividade, os alunos entrevistaram avós e pais para saber qual era a comida preferida deles quando crianças, depois eles próprios responderam à mesma pergunta e foram convidados a imaginar qual será a comida favorita de seus filhos. O quadro a seguir apresenta a sequência (de cima para baixo) em ordem crescente dos alimentos mais citados e no sentido lateral, as diferentes gerações.

**Quadro 5 – Linha do tempo**

<b>Os hábitos alimentares através das gerações</b>			
<b>Avós</b>	<b>Pais</b>	<b>Filhos (alunos)</b>	<b>Filhos no futuro</b>
Pão de milho branco			
Doss			
	Galinhada		
	Arroz	Arroz	
Fruta			Fruta
		Churrasco	Churrasco
Linguiça		Linguiça	Linguiça
Bolo	Bolo	Bolo	Bolo
Carne	Carne	Carne	Carne
Sopa de galinha	Sopa de galinha	Sopa de galinha	Sopa de galinha
Sobremesa	Sobremesa	Sobremesa	Sobremesa
Batata	Batata	Batata	Batata
Feijão	Feijão	Feijão	Feijão

Fonte: Atividade em aula, monte o seu prato, alunos do pré-escolar e do 7º ano (2012).

Os destaques são o pão de milho branco, citados apenas pelos avós e, na outra extremidade, o feijão citado por todas as gerações e pensado, também, como possibilidade de uma comida favorita no futuro de outras crianças. O pão de milho branco não é mais produzido porque esta variedade de milho não é mais plantado: esta ruptura não se relaciona com o gosto das novas gerações, mas sim com uma imposição do gerenciamento do tempo na

lavouira dedicado ao plantio de fumo. Esse debate será retomado, mas para a discussão presente, cabe reter apenas a exclusão desse hábito alimentar.

Já o doss, embora tenha sido lembrado somente pelos avós, é referenciado pelas famílias como sendo uma comida tradicional da páscoa e do natal. Em certa medida, é inaceitável para eles a possibilidade de uma família que por ocasião das festas não prepare e ofereça esses biscoitos para os visitantes.

O feijão chama atenção, tanto por ser citado pelas quatro gerações que participaram da dinâmica como por ter sido o “campeão” em número de citações. Como já mencionado anteriormente, quando entrevistados, os adultos não associam qualquer *glamour* ao feijão, considerando-o apenas como fazendo parte da comida simples do dia de trabalho. No entanto, esses mesmos adultos o mencionaram como comida preferida na infância e para as crianças não há problema em comê-lo no domingo ou no dia de festa. O feijão, segundo DaMatta (1984), compõe o prato básico do brasileiro, o feijão-com-arroz. Nesse sentido, podemos refletir que o feijão foi integrado à cultura alimentar dessas famílias, ressignificado e reinventado em uma nova combinação, o feijão-com-batata. Embora não usem esse substantivo composto para descrever esses alimentos, na prática a batata é tão presente às mesas das famílias estudadas quanto o feijão, o que não ocorre com o arroz. Além disso, a batata é igualmente pensada como a comida preferida dos avós, pais, filhos e gerações futuras, sendo o segundo alimento mais mencionado. A batata, em suas mais diferentes preparações – batata seca, salada de batata, *rievelsback* (espécie de bolinho de batata, sem recheio), acompanha todas as refeições, inclusive nos momentos de festejo.

Mas é na importância dada à sopa de galinha que podemos encontrar o maior indicador de permanências, prato carregado de significados rituais, que serve a festas e aos doentes, que recupera a energia para o trabalho e reúne a família nos dias de chuva. A sopa de galinha remete à próxima atividade, em que as crianças foram convidados a desenhar a propriedade.

**Figura 15 – Desenhos da propriedade**



Fonte: Atividade em aula, “Desenhe sua propriedade”, Alex, Miguel e Gabriele, alunos do pré-escolar (2012).

Podemos observar nessa sequência de imagens (Figura 15), composta por desenhos feitos pelas crianças do pré-escolar, a importância dada às galinhas. Elas aparecerem ao lado das casas (demonstrando proximidade) e têm seu tamanho quase igualado à moradia. A esse respeito, Meridieu (1997, p. 52), que trabalha com análise de desenhos de crianças, explica que, quando as crianças desenhavam casas, em geral o fazem no “estilo *habitat* totalmente codificado: casa de telhado pontiagudo [...] Mas ao lado desses desenhos ditados pelo meio ambiente, encontramos representações mais espontâneas que revelam seus gostos e necessidades [...]”.

Ainda, colocando atenção ao tamanho e à proximidade das galinhas em relação à casa, esse fato leva a refletir sobre o grau de importância atribuído a estes animais pelas crianças e como isso se traduz em uma permanência cultural. Essa afirmação se ancora nas explicações de Derdyk (1994, p.78), que enuncia que podemos ler os desenhos como um espaço contíguo ao corpo da criança em que: “O espaço emocional traz para bem perto ou leva para bem longe os objetos dotados de afeto, independentemente de sua real posição física. O espaço emocional dita as hierarquias afetivas através da dimensão das formas.”. A importância dada às galinhas, demonstrada nos desenhos das crianças, coincide com outras dinâmicas feitas em sala de aula e também com as falas dos interlocutores. A galinha criada em casa, a galinha caipira, é associada à honra da mãe, pois cabe a ela cuidar da criação das aves. Nas festas de casamento, por exemplo, essa honra é posta prova, quando cada família deve levar uma

*galinha de casa* para contribuir com a festa, sendo, conforme relatos de interlocutores da pesquisa, considerado motivo de vergonha levar “*uma galinha de granja, comprada*”.

Ainda na linha de pensamento de Derdyk (1994) de que os desenhos podem ser vistos como uma continuidade do corpo da criança, a casa, por si só, é uma dupla representação da família e do espaço (aqui interpretada como terra), elementos indissociáveis e interdependentes que, junto ao trabalho, caracterizam o campesinato, compondo uma ordem moral (WOORTMANN, 1990). Embora não seja viável colocar aqui todos os desenhos coletados, é possível comentá-los, para que se possa alcançar a dimensão dessa dupla representação nos desenhos. Quando referimos, por exemplo, que a casa representa o espaço e a família, o primeiro está explícito e o segundo pode ser apreendido tanto pelas chaminés que lançam fumaças, denotando a presença humana dentro da casa como pelos jardins do lado de fora, que denotam o zelo dedicado a eles por pessoas.

Ainda, podemos avançar nas reflexões e inferir que nos desenhos a referência é ao feminino, uma vez que a cozinha, a horta e o jardim são espaços marcadamente da mulher, tal como a ela são referentes os cuidados com a casa. Isso se confirma nas explicações de Reichert<sup>17</sup> (2009), que coloca que diante da organização de uma família tradicional, a criança na idade de até 5 ou 6 anos (a mesma idade dos autores dos desenhos), embora tenha admiração pelo pai, encontra na mãe sua principal fonte de provimentos, sejam eles afetivos, de proteção ou de alimentação.

Os adolescentes do 7º ano também foram convidados a desenhar a propriedade, porém imaginando-se seu dono, tendo o poder de determinar o que, onde e como plantar, e também o poder de escolha de não produzir nada, dinâmica que aportou novas reflexões para o debate proposto nesta seção, permanências e rupturas no rural.

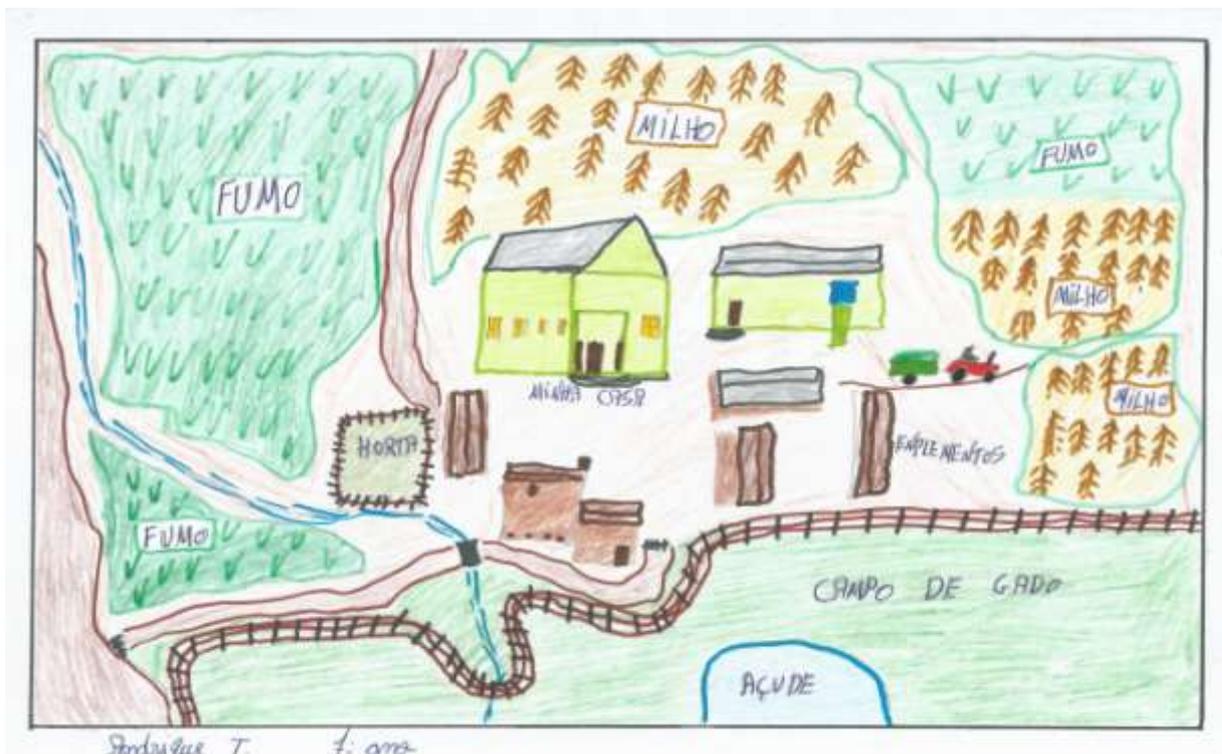
A ordem moral do campesinato, representada pela tríade terra-família-trabalho, proposta por K. Woortmann (1990), que será debatida no próximo capítulo, se faz presente entre as famílias e é assim compreendida pelos filhos. Todavia, se na maioria dos desenhos das crianças aparecem, de forma clara, apenas o valor terra e o valor família, já, nos desenhos dos adolescentes há o complemento do valor trabalho, o que pode ser observado na Figura 16. A ausência de representatividade do valor trabalho nos desenhos dos pré-escolares pode ser

---

<sup>17</sup> Evânia Reichert é pesquisadora sobre as relações entre as fases do desenvolvimento infantil e a formação do caráter, professora e coordenadora de núcleos infantis e de proteção à infância, jornalista, terapeuta reichiana e professora de psicologia dos eneatis.

associado à faixa etária, cinco e seis anos, quando ainda não há uma distinção clara sobre o que é trabalho que gera renda e o que é trabalho relativo aos cuidados com a casa, por exemplo.

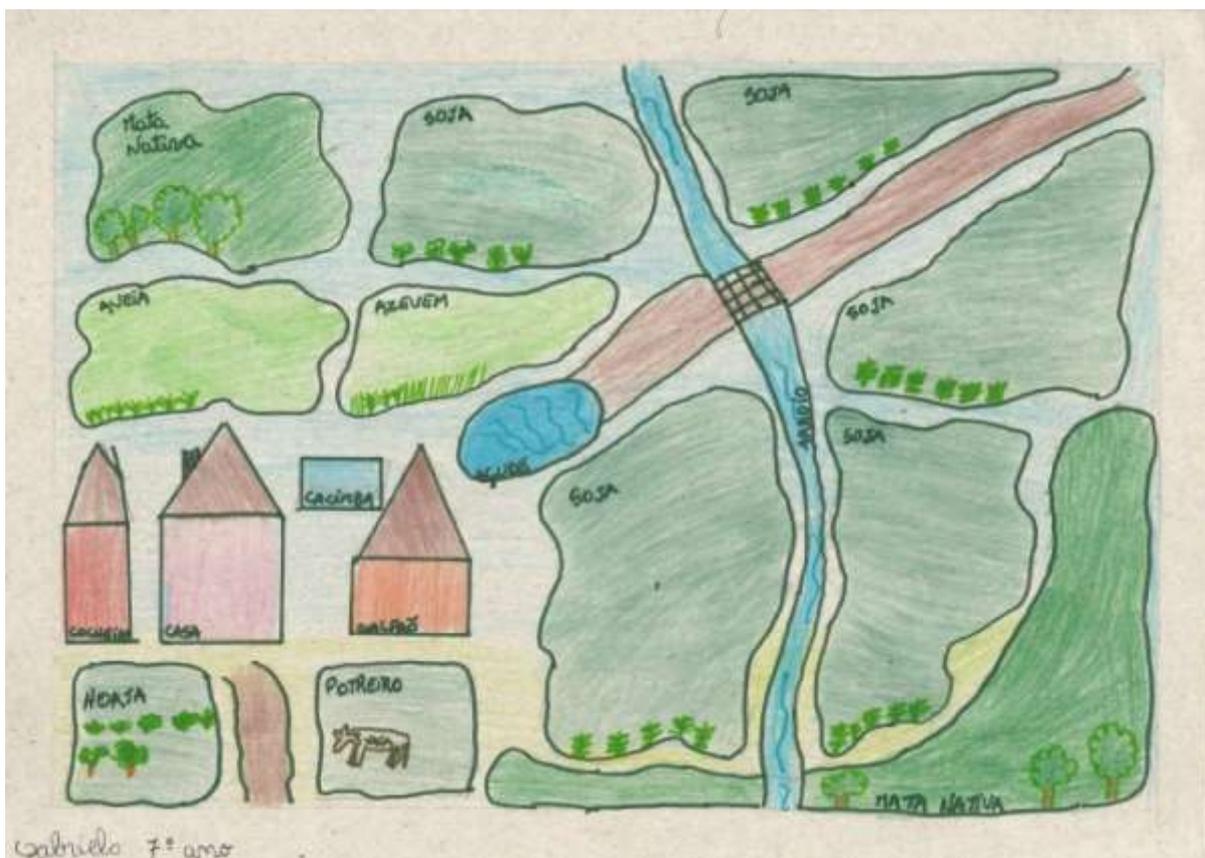
**Figura 16 – O valor trabalho no desenho da propriedade**



Fonte: Atividade em aula, “Desenhe sua propriedade”, Andrique, aluno do 7º ano (2012).

A exemplo da imagem acima, os demais desenhos seguiram o mesmo padrão de distribuição: a casa (geralmente central), as lavouras, principalmente de fumo e milho e, em menor quantidade, batata e soja, o espaço para as criações, sobretudo gado, os galpões para abrigar implementos, as estufas de fumo, água e as plantações de eucalipto para lenha. Em uma primeira análise, a impressão é de existirem apenas permanências, mas quando cruzamos os dados dos desenhos com as informações contidas nas redações - em que os alunos foram convidados a descrever a família e a propriedade “do futuro”, quando então serão os donos da terra - e com as entrevistas, realizadas com as famílias, surgem outras nuances que apontam para possíveis rupturas.

**Figura 17 – A propriedade do futuro**



Fonte: Atividade em aula, “Desenhe sua propriedade”, Gabriela, aluna do 7º ano (2012).

*Quando eu crescer irei comprar um pedaço de terra, mas não vou morar nela, eu vou morar é na cidade. [...] Nos dias de semana irei contratar uma pessoa para cuidar de tudo para mim [...]. (Gabriela, 7º ano)*

A redação da Gabriela (trecho acima) e seu desenho (Figura 17) apontam para a saída da propriedade e, para tanto, há um planejamento administrativo feito por ela. Como estratégia ela substituiu a lavoura de fumo por soja, que de acordo com suas explicações em aula, durante a apresentação dos desenhos e da redação, dá menos trabalho e pode ser executado por empregados. Gabriela está no grupo “dos que gostam de estudar”, conforme indicado pela professora Leni, o que ratifica a relação feita, anteriormente, entre o estudo e a possibilidade de sair do rural. Ainda que entre os alunos do 7º ano com os quais desenvolvi as atividades o caso acima tenha sido a exceção, a questão da sucessão na propriedade mostrou-se ser, durante as entrevistas com as famílias, recorrente. O pensamento de Gabriela respalda o encontrado em outras famílias, sendo bastante presente especialmente entre as moças o desejo de ir para a cidade.

Os estudos de Carneiro (1998), em São Pedro da Serra (RJ) e em Nova Pádua (RS) com jovens rurais apontaram a tendência de sua migração para a cidade em busca, sobretudo,

de melhores condições de vida ou de fazer da vida na cidade um espaço transitório, para se capacitar de forma a retornar ao campo com uma profissão que não a de agricultor. Esse estudo apontou para um possível rompimento entre a associação “terra-família-agricultura como um valor estruturante da ordem moral e econômica dessa geração de jovens”, ainda que a propriedade seja mantida (CARNEIRO, 1998, p. 19).

Ainda, recorrendo aos desenhos e redações sobre como lidariam com a terra sendo eles (os adolescentes) seus donos, há clara intenção de que a terra produza mais renda. O que está em jogo para eles é muito mais o valor dinheiro que resultará do trabalho na terra do que a “terra como uma ordem moral”. Nos desenhos em que foram feitas modificações na lavoura em relação à administração do pai, estas foram ao encontro de maior rentabilidade. Em certa medida, é possível perceber o quanto, para estes jovens, o ganhar dinheiro relaciona-se com desenvolvimento e acesso à modernidade.

Esse possível rompimento também surgiu nas falas das agricultoras e agricultores, ao serem convidados a imaginar a propriedade deles no futuro. Ao ser questionada, dona Voni para, reflete e responde com uma única palavra: “*abandonada*”. Já dona Tecla, vislumbra os filhos morando na propriedade, mas sem nenhuma atividade de trabalho agrícola: “[...] *tem que desmanchar os galpões que a gente tem, deixar só a casa e o jardim em volta, porque acho que eles (a filha e o genro) não vão ter condições de cuidar, porque quem deles conhece alguma coisa de lavoura?*” (a filha é professora de português e de inglês e o genro motorista do ônibus que transporta as crianças). E dona Claci e dona Sirlei, concunhadas que vivem na mesma casa e trabalham juntas na lida da propriedade ao lado dos maridos, ao falarem dos filhos, em relação a ficar propriedade, dizem: “*Ah, acho que não, eles só querem cidade, querem estudar*”.

Para Carneiro (1998) a categoria que mais sofre pela diluição das fronteiras entre o rural e urbano é a juventude, isso porque se antes eles ficavam resguardados por uma fronteira mais consistente, hoje o acesso fácil à cidade aciona neles também o interesse pelo “desenvolvimento urbano”. Nas palavras da autora a juventude rural é:

Invisível para a maioria das pesquisas acadêmicas e projetos de desenvolvimento voltados para o mundo rural, essa categoria imprecisa, variável, construída socialmente, vem, aos poucos, chamando a atenção de analistas das questões rurais. No contexto de crise da agricultura familiar e dos processos econômicos recentes que transformam o rural em um espaço cada vez mais heterogêneo, diversificado e não exclusivamente agrícola, a juventude rural salta aos olhos como a faixa demográfica que é afetada de maneira mais dramática por essa dinâmica de diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, combinada com o agravamento da situação de falta de perspectivas para os que vivem da agricultura (CARNEIRO, 1998, P.1)

Assim, se antes os problemas de sucessão se davam pela falta de terras para a reprodução social de toda a prole, hoje se dão por falta de interesse dos possíveis sucessores. Outra questão antiga que se apresenta no rural atual é a falta de acesso a recursos. Embora haja melhora clara no sentido de existir escola de ensino fundamental (como vimos no início desse capítulo a escola Martinho Lutero é uma conquista recente) e transporte para levar os estudantes até a cidade para cursarem o ensino médio, os jovens rurais, assim como os jovens urbanos, querem mais. Em certa medida é como se os recursos chegassem sempre atrasados no rural, quando chegou o ensino fundamental, por exemplo, para o padrão de desenvolvimento nacional, o mínimo almejado já seria o ensino médio, e este exemplo vale para outras necessidades da comunidade.

Para Carneiro (1998, p.3) os jovens ficam divididos entre “o desejo de ‘melhorarem o padrão de vida’, de ‘serem algo na vida’, e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem (...)”. Sair do meio rural para o urbano em busca de estudo e qualificação é uma realidade entre as famílias ouvidas no presente estudo e, assim como aponta Carneiro (1998), seu retorno à propriedade com vistas a desenvolvê-la e nela aplicar novos conhecimentos depende diretamente do ritmo do desenvolvimento local e das alternativas que venham a surgir.

## 5 ENTRE O PLANTAR-COLHER-COMER E O PLANTAR-VENDER-COMPRAR-COMER: VARIAÇÕES NO MODO DE SER CAMPONÊS

*O plantar-colher-comer*, que dá nome à obra de Carlos Brandão, é apontado por diversos estudos sobre o campesinato brasileiro como parte integrante do modo de ser camponês (K. WOORTMANN, 1990; BRANDÃO, 1981; HEREDIA, 1979). A produção para o autoconsumo, ou produção “*pro gasto*”, contribui significativamente para a autonomia desse grupo social. Neste capítulo, são trazidas informações, geradas a partir da convivência no dia a dia com as famílias, que indicam mudanças na produção para o autoconsumo, o que afeta a forma de conceber, produzir e consumir os alimentos.

Essas mudanças percebidas nas formas de comer não ocorrem de forma isolada entre as famílias rurais estudadas. Outrossim, são reflexos de mudanças nas formas de viver e conceber a agricultura e a organização social do modo de ser camponês, que, neste trabalho, é entendido como uma ordem moral, como aponta K. Woortmann (1990). Para o autor, essa ordem moral refere-se ao campesinato como um grupo que se organiza sob uma ética camponesa que tem nas categorias terra, família e trabalho uma tríade indissociável, na qual uma não existe sem a outra: a terra permite o trabalho que constrói a família, ao mesmo tempo em que é construída pelo trabalho da família.

Para Ploeg (2008), o modo de ser camponês está baseado em uma organização social que privilegia a busca por autonomia, a parceria com a natureza – tendo-a como a base do trabalho –, a subsistência, os padrões de cooperação, a intensificação do trabalho familiar e a pluriatividade como estratégia de reprodução social do próprio campesinato. Ainda que os estudos desse autor não se refiram ao rural brasileiro, as características observadas por ele para definir o modo de ser camponês foram também evidenciadas na presente pesquisa.

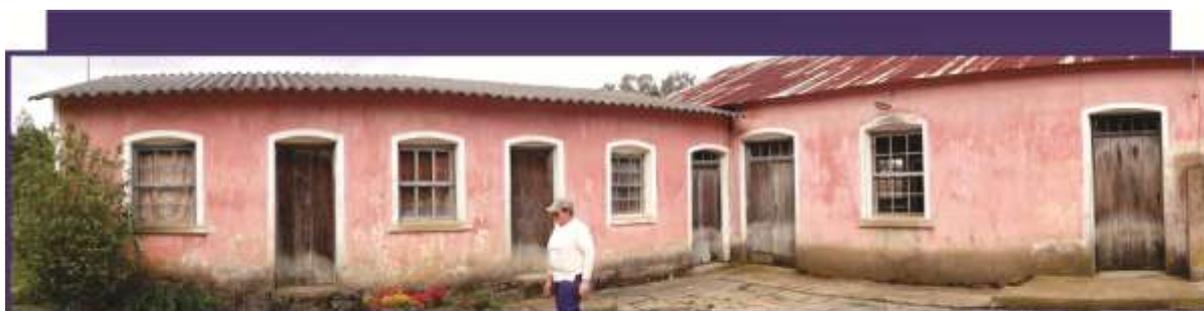
Embora haja divergências no debate conceitual que delimita as sociedades camponesas frente a outras formas de praticar agricultura, não é objetivo ou pretensão desta pesquisa contribuir com essa discussão. De qualquer modo, apesar das divergências que pontuam esse debate, cabe reter que o entendimento aqui é de que, como apontam K. Woortmann (1990) e Ploeg (2008), não há um camponês puro, mas sim graus de campesinidade, e que estes mantêm características que fundamentam o modo de ser camponês, sem que isso os impeça de se relacionar com o mercado. Ainda, como síntese de como o tema é compreendido neste trabalho, atenho-me à colocação de Wanderley (2003) de que no agricultor familiar há espaços de rupturas e de continuidades com a tradição camponesa. Dessa forma, os termos agricultor, agricultor familiar, camponês ou produtor rural, citados ao longo do trabalho,

referem-se a esse ator social que mora no rural com sua família e tem nela e na terra o capital social e ecológico para desenvolver o trabalho e, dessa forma, reproduzir-se socialmente, pautado numa ética e moral camponesas.

Rupturas e continuidades no modo de ser camponês foram apreendidas, neste trabalho, através das observações entre o *plantar-colher-comer* e o *plantar-vender-comprar-comer* expressas nas relações com a cozinha e os modos de comer. Para Lévi-Strauss (1968), a cozinha é uma linguagem que traduz inconscientemente a estrutura de uma sociedade. A partir disso, neste capítulo, expõe-se como a intensificação da monetarização da vida das famílias rurais pesquisadas vem alterando suas relações com a comida e, por conseguinte, com os modos de viver. Para tanto, são apresentados dois blocos que se interconectam: no primeiro, visitaremos moinhos, serrarias, queijarias e outros espaços que apontam para o grau de autonomia e dinamismo que, no passado, havia na comunidade; o segundo trata da importância do saber-fazer nas práticas alimentares como estratégia de segurança alimentar e nutricional e a perda gradativa desse saber.

## 5.1 NO TEMPO DO MOINHO, DA HOSPEDARIA E DO BAILE

**Figura 18 – O casarão família Bierhals**



*“Naquele tempo, os músicos chegavam e, na entrada do salão, tocavam três músicas antes de o sol se pôr (...) e três músicas quando o sol nascia, anunciando o final do baile, que durava a noite toda.”*

*Seu Ermindo, contando sobre o Ritual do Baile.*

Fonte: Acervo da autora (2012).

O antigo casarão de mais de cem anos (Figura 18), de propriedade da família Bierhals, chamava minha atenção e me intrigava toda vez que passava por ele, a disposição dos cômodos e o desenho da casa eram diferentes das demais habitações da região. Uma vez que se localiza próximo à escola, passei diversas vezes na sua frente, quando a caminho de outras

propriedades. Como a pesquisa se propunha a visitar famílias de alunos, ficava torcendo para que ali fosse a casa de um deles... Procurei informações e soube que ali não moravam crianças. Assim, vencida pela curiosidade, decidi bater à porta, explicar quem sou, o fazia por ali e pedir licença para conversar sobre a casa e a história da família.

Dona Zilda foi quem nos recebeu. Da mesma forma, ela também foi vencida pela curiosidade, pois embora guardasse certa desconfiança sobre receber duas estranhas<sup>18</sup>, comentou que já nos vira passar de carro diversas vezes por ali e também tirando fotografias e que desejava saber o que fazíamos. A vontade de nos conhecer e o fato de estarmos hospedadas na casa da diretora e “trabalharmos” na escola possibilitou que adentrássemos à casa.

A entrada da casa não era uma sala, mas sim um espaço que parecia um armazém desativado ou um local que seria transformado em comércio. À direita, havia um balcão expositor, um banco de madeira e algumas mesinhas de madeira com duas ou três cadeiras à volta; atrás do balcão, fardos de latinhas de cerveja, de cachaça e de refrigerante – Pepsi, Sukita e guaraná, sacos de Pastelina e outros salgadinhos. Dona Zilda nos contou que naquele espaço já havia funcionado um armazém que vendia *de tudo*, mas depois as famílias foram adquirindo carro e passaram a fazer as compras principais na cidade. Hoje em dia, o comércio funciona aos domingos, quando os homens vêm jogar carta, beber cerveja e tomar *samba*<sup>19</sup>, comer salgadinho e Chokito.

À frente da peça da entrada, há uma porta grande que dá para uma espécie de corredor e, à esquerda, outra porta, com um marco tão largo que comportaria a largura de três paredes no padrão atual da construção civil. Quando me aproximei dessa porta e perguntei o que fora aquela peça imensa, agora vazia, Dona Zilda informou, sem muito interesse, que ali havia sido o salão de baile. Quando pedi mais informações, ela chamou seu Ermindo, o marido, pois *aquilo tudo começou ainda com o sogro*.

Seu Ermindo é um senhor alegre e falante que demonstra sentir-se honrado em contar a história da casa e da família. Seu pai começara a trabalhar primeiro com a venda, entre 1915 e 1917 (não tem certeza dessa data), que *vendia de um tudo* (dos mantimentos que não eram produzidos, como sal e açúcar, a utensílios para o lar, alguns medicamentos, para pessoas e para a criação), para atender a vizinhança. Depois, no ano de 1937, foi inaugurado o salão de baile. Seu Ermindo conta que então era criança e que gostava de ficar *escondidinho* embaixo

---

<sup>18</sup> Sempre que houver referência à primeira pessoa do plural nas ações de campo, entende-se que foram executadas por mim e Losane, colega de pesquisa, conforme mencionado em nota anterior.

<sup>19</sup> Bebida preparada com cachaça e Pepsi-Cola, na proporção de 50% de cada ingrediente.

na escada do palco dos músicos. Ele lembra, com brilho nos olhos, como era o ritual do baile que, além das três músicas que marcavam o início e o final da festa, tinha outras regras: os homens entravam pelo lado da venda, geralmente bebiam algo e então se dirigiam ao salão (o mesmo caminho que havíamos feito: entramos na venda e depois passamos pela porta à esquerda, que conduz ao antigo salão de baile). Já as mulheres entravam pela porta da frente do salão e não tinham acesso à venda, bebiam refrigerantes que os rapazes ofertavam. No salão, não eram permitidas bebidas de álcool. As marcas das danças no centro do salão ficaram registradas no desgaste do assoalho, as tábuas espessas que formam o chão foram caprichosamente esculpidas pelos arrasta-pés, delimitando um convexo onde a dança ocorria. Enquanto aguardavam para dançar, as mulheres ficavam de um lado e os homens de outro. O som da concertina marcava imponente o início e o fim do baile.

Seu Ermindo relata que os bailes terminaram após o falecimento de sua mãe: *o pai era a alma daquele lugar*, mas não havia mais tanta alegria. Além disso, a casa já não ficava tão cheia, a comunidade aos poucos passava por mudanças. Por um lado, *em volta, começou o costume das festas de comunidade*, que acontecem uma vez por mês, alternando o local. Por outro, houve a diminuição da população de jovens na área rural, sendo que os que ali permanecem muitas vezes buscam diversão na cidade.

Aproveitando a disposição do interlocutor em narrar a história da casa, indaguei sobre um espaço anexo ao salão de baile, que se localiza em direção à estrada. Então ele nos contou que nesse local havia uma hospedaria para caixeiros viajantes: são três quartos enfileirados, que recebiam os comerciantes que traziam mercadorias e novidades para as casas comerciais que existiam nas redondezas. Assim, a casa em que hoje habitam um casal já idoso e o filho solteiro, em outros tempos foi palco da dinâmica comercial e cultural da localidade.

\*\*\* \*\* \*\*\*

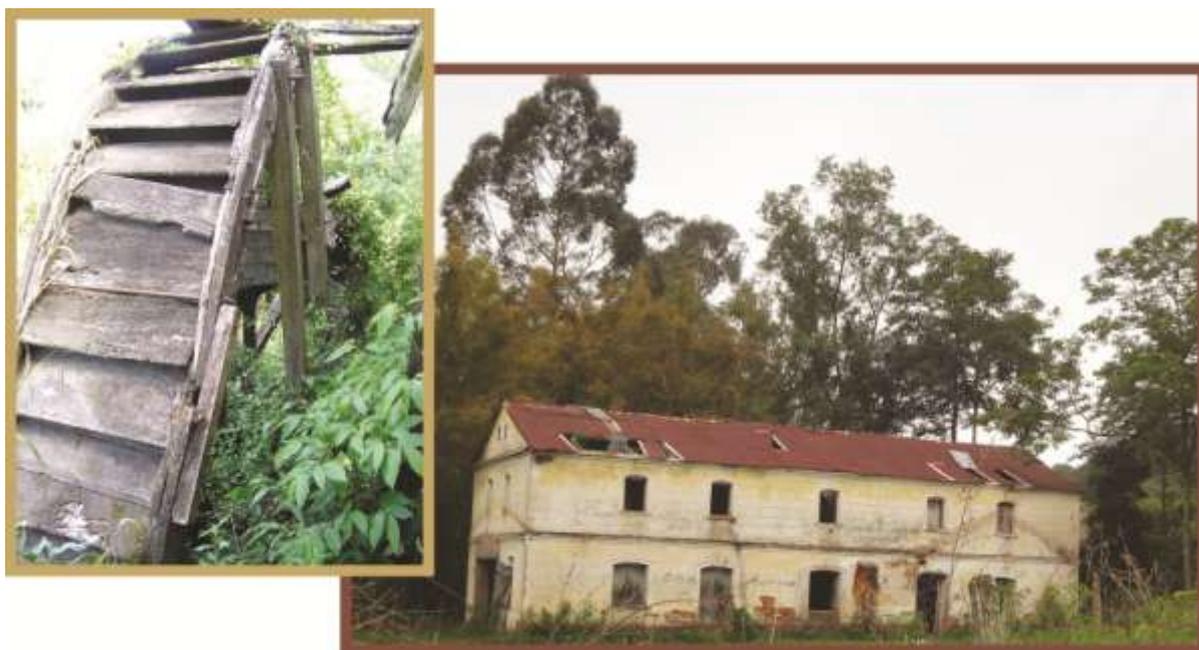
Quando visitei a família Blank pela primeira vez, a convite do filho Eliezer, aluno do 7º ano, meu principal interesse era saber a respeito da produção orgânica de abóboras e morangas para fornecimento ao PNAE e conhecer a horta com cultivo orgânico de alho de Eliezer.

Sentamos na grama, ao lado da casa, comendo bergamotas e conversando. Ainda que eu tivesse insistido para que não parassem o trabalho, pois não desejava atrapalhar, explicaram que naquele dia não estavam com muito trabalho e aproveitariam para descansar. Foi uma tarde diferente das outras tardes de pesquisa, fomos recebidas como parentes distantes que estavam em visita. Olhamos as fotos do casamento da filha que mora na cidade e

fotos antigas, de outras festas de casamento e confirmação. Conhecemos a casa e ouvimos o casal contar as histórias difíceis de suas infâncias, as lutas e vitórias na conquista daquela terra, as inseguranças, os planos para o futuro, os projetos de melhorias na casa e o desejo de um dia trabalhar apenas com as lavouras orgânicas e não depender do fumo, sendo que, *por enquanto, é o fumo que dá* (dona Nilva).

Enquanto caminhava com seu Dário até a lavoura de morangas, reparei algumas construções abandonadas no outro lado da estrada (Figura 19). Seu Dário explicou que a construção próxima ao riacho havia sido uma serraria e que o casario tinha abrigado uma queijaria. Hoje, o espaço que antes fora uma serraria movida pela força da roda d'água é utilizado como galpão. O negócio deixou de prosperar à medida que ocorreram mudanças nas formas de trabalhar a terra. Antes era permitida a derrubada do mato para utilização da chamada *terra boa, terra forte*, e parte da madeira era destinada ao beneficiamento, depois com a proibição do corte de árvores diminuiu significativamente o movimento na serraria.

**Figura 19 – A Roda d'água da antiga serraria e o velho casario que abrigou a Queijaria**



Fonte: Acervo da autora (2012).

Já o casario antes havia sido um moinho de trigo e milho, também movido a água. Este moinho era um dos mais antigos da região, já existente quando a família adquiriu as terras, tendo ficado sob a administração das irmãs de seu Dário. Em 1967, foi transformado em uma queijaria: *se recolhia leite da vizinhança e faziam queijo para vender na cidade* (seu Dário). Depois, na década de 1970, a produção parou, pois, conforme seu Dário, *não conseguiram*

*acompanhar as novas regras e exigências do governo. Adequando-se às exigências sanitárias, entrou a Cosulati<sup>20</sup> em Pelotas e não teve mais condição de continuar com isso daqui, (por causa) da competição de preço e de mercado (seu Dário).*

\*\*\* \*\* \*\*\*

**Figura 20 – Antigo moinho e casa que pertenceu à família Hüttner, no centro dona Celinha no atual comércio da família**



Fonte: Acervo da autora (2012).

O moinho é outra construção que chamou bastante minha atenção, fazendo com que repetisse a ação de procurar os proprietários – já que tampouco tinham filhos na escola – para

<sup>20</sup> A Cosulati foi fundada em 21 de setembro de 1973, a partir da fusão da Cooperativa Regional de Laticínios Pelotense Ltda. – COOLAPEL, fundada em 1932 – e a Cooperativa Regional de Laticínios da Região Sudoeste do RS – COLACTI, fundada em 1955 –, reunindo 7.059 associados. No ano de 1975, a Cosulati adquiriu a fábrica de queijos, no município de Morro Redondo, conforme informações do site: <http://www.cosulati.com.br/site/content/cosulati/memorial.php>.

ouvir sua história. Busquei informações no comércio estabelecido defronte à construção e ali conheci dona Celinha Blödorn Hüttner, filha de seu Jermano Blödorn Filho, já falecido e que havia sido proprietário do moinho (Figura 20).

Ela contou que há 17 anos paralisaram o funcionamento do moinho e que ele havia sido construído em 1956. *Moía milho e trigo, mas o milho era de outra espécie, era o milho branco e a farinha ficava branca, para pão* (dona Celinha). Como essa visita ocorreu no estágio final do período de campo, eu já havia ouvido muito a respeito do pão de milho branco e da nostalgia de não o produzir mais. Fomos levadas pela filha de dona Celinha para conhecer o interior da construção. Entrei então no velho moinho, subi suas escadas, toquei seus maquinários e as tubulações feitas de lona, por onde passavam os grãos. Havia um cheiro único, um misto de farinha e mofo, não era ruim, era como o cheiro da lembrança de um tempo em que o tempo andava mais lentamente e era possível plantar o milho branco.

Ainda segundo dona Celinha, o moinho deixou de funcionar porque as famílias *pararam de produzir o milho branco, a saca não dava nada e o trigo foi atacado por pestes, ano após ano, até que não mais fosse produzido.*

\*\*\* \*\* \*\*\*

Nossa derradeira jornada no tempo em que a localidade pesquisada parecia ter uma autonomia produtiva e econômica foi na casa de dona Geni, mãe da professora Cristiane Neunfeldt, da escola Marinho Lutero. Assim como na visita à casa da família Blank, a visita ali tinha por objetivo seguir o roteiro da pesquisa – conhecer a propriedade, a produção, os hábitos alimentares e realizar a entrevista.

Contudo, foi quando saíamos do local a que dona Geni nos havia conduzido para conhecer o forno de barro e nos dirigíamos às estufas de fumo que ela apontou uma construção e declarou *aqui tinha comércio e aqui tinha açougue*(Figura 21). O antigo comércio ficava numa parte contígua à casa e o açougue – entendido aqui não como o local que se vende carne (como na cidade), mas como o local em que o animal abatido era limpo e as peças de carne cortadas, a linguiça preparada, assim como outros subprodutos do animal – ficava numa construção separada.

**Figura 21 – Local onde funcionava o antigo açougue**



Fonte: Acervo da autora (2012).

Como no caso do negócio da família Bierhals, o comércio da família de dona Geni deixou de compensar, os moradores diminuíram, a produção local de alimentos que circulava também decaiu e, com o aumento do poder econômico das famílias, aumentaram também as facilidades de possuir um veículo e ir até as cidades, *nos mercados modernos*.

O interessante desses achados é que falam de uma dinâmica econômica, social e cultural que existia na região estudada e que possibilitava maior autonomia a esses camponeses. Há uma confluência de circunstâncias – produção de fumo, aumento do poder aquisitivo, migração rural-urbana, entre outros – que contribuíram para a redução da intensidade da vida econômica local que, aos poucos, foi substituída por outra lógica de circulação de mercadorias, centrada no comércio externo à localidade, em centros urbanos.

A lógica atual de circulação de mercadorias, baseada no *plantar-colher-vender-comprar-comer*, conforma transformações no modo de ser camponês e aponta para um maior grau de mercantilização da produção. Segundo Salamoni (2011, p.8),

Uma vez que tinham condições de produzir “em casa”, grande parte do que consumiam, comprando na própria comunidade quase tudo o de que necessitavam para complementar suas necessidades, o capital gerado pelos agricultores circulava exclusivamente na zona rural. As vendas coloniais ofereciam, além de gêneros alimentícios, também ferramentas, tecidos, utensílios domésticos, combustível, entre

outros. Na própria colônia haviam serrarias e carpintarias que fabricavam móveis, carroças, caixões, janelas, portas, etc (SALAMONI, 2011, p.8).

Para a autora, esses camponeses buscavam autonomia, conquistada através do policultivo e do envolvimento de todos os membros da família nas tarefas da propriedade, dispensando, assim, mão-de-obra externa. Todavia, como discutiremos no terceiro tópico da próxima seção, a produção de fumo, embora seja um dos fatores que contribuiu para essas transformações, comporta em sua forma de produção elementos que apontam que essa busca por autonomia, do modo de ser camponês, coexiste com o crescente grau de mercantilização da produção.

## 5.2 SABER, FAZER E SABER-FAZER: SITUAÇÕES DE SEGURANÇA E INSEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Saber é uma palavra de múltiplos significados que ora desempenha papel de substantivo, ora de verbo, a depender do contexto em que esteja inserida. Assim, remete ao conhecimento em si e ao ato de conhecer, à informação e à capacidade de fazer algo. O verbo fazer, por outro lado, remete à ação, à realização. A partir dessas definições, temos diversas possibilidades de combinações: pessoas que sabem (algo), mas não o fazem – como o engenheiro que conhece cada parte da obra, mas não a executa; pessoas que fazem, mas não sabem (o todo a que estão inseridas), apenas reproduzem as ações que lhes foram ensinadas sem conhecer seu funcionamento ou propósito – como os trabalhadores em uma linha de montagem; e, pessoas que sabem e fazem – como dirigir um carro, trabalhar em programa de computador ou tocar um instrumento musical.

Entretanto, o saber-fazer conjugado remete a uma dimensão mais ampla e complexa do que saber e fazer. O saber-fazer, do francês *savoir-faire*, é um conjunto de conhecimentos, aptidões e técnicas adquiridas através da experiência (SABER..., 2003-2016) acumulada e repassada através de diversas gerações (CRUZ, 2012; RAMOS, 2007). Nesse sentido, o saber-fazer está interligado à comunidade que o domina, não pertence a uma pessoa, mas à identidade social do grupo. Conforme apontam os estudos de Krone (2009) e Ramos (2007), o saber-fazer é constituinte do patrimônio histórico e cultural de um grupo específico e é carregado de lógicas simbólicas e materiais.

O saber-fazer é o fio condutor das discussões apresentadas neste tópico, que se desdobra em três partes. Na primeira, é apresentado o saber-fazer ligado às práticas alimentares como forma de enraizamento e reprodução social dos camponeses que compõem

este estudo. Na sequência, o objetivo é discutir como o discurso científico do setor saúde afeta esse saber-fazer, colocando-o em dúvida, gerando incertezas que culminam em insegurança alimentar. E, por fim, na terceira parte, é apresentada e discutida a produção de fumo como fator de redução das práticas do saber-fazer, acarretando interrupções na transmissão dessas práticas para as novas gerações ao mesmo tempo em que a esta mesma produção constrói um novo saber-fazer.

### 5.2.1 O saber-fazer na produção e nas práticas alimentares

As primeiras visitas às propriedades eram agendadas a partir da disposição dos alunos em me apresentar a sua família e mostrar a propriedade. Em geral, nesse primeiro momento, a prioridade era conhecer a propriedade, a produção e construir laços iniciais de confiança para dar seguimento à pesquisa. A seguir, eram agendadas outras visitas para acompanhar tarefas, como carneação, preparação de *schmiers*<sup>21</sup>, de silagem, entre outras. A entrevista acontecia somente na última visita. Entre o período da primeira visita e o momento da entrevista, muitas coisas já haviam sido respondidas em conversas ocorridas entre uma *lida* e outra. Todavia, a riqueza do saber-fazer era apreendida na observação do cotidiano: no plantar, carnear, classificar (o fumo), elaborar um doce e/ou separar sementes.

\*\*\* \*\* \*\*\*

O convite para conhecer a família Nörnberg e a propriedade partiu de André, do 7º ano, que queria mostrar-me o processo de preparação de silagem de milho, motivo de honra para ele e para o pai. Fomos recebidas por seu Nildo, que, junto com o filho André, nos mostrou a propriedade, apresentou a criação e nos levou de trator para vermos a silagem que havia sido feita na entrada do outono. Ele nos explicou um pouco a lógica da produção de milho, que *quase não tem retorno, mas uma pessoa faz sozinha*, e, além disso, é necessária para a criação, *pois aqui se faz de tudo: gado, galinha caipira, pato e porco*. E complementou narrando um pouco das dificuldades enfrentadas, sobretudo na produção leiteira, *uma época a gente estava querendo desistir, o leite está muito barato, não fiz os cálculos ainda* (referindo-se ao valor do litro de leite e o custo para produzi-lo: adubo para a pastagem, ração, hora de máquina para preparar a silagem). Contudo, a família segue produzindo leite, *vamos fazendo enquanto dá*.

---

<sup>21</sup> Doce pastoso usado para passar no pão, preparado à base de frutas e açúcar e cozido por longo tempo.

Nessa família, tal como apontado pelo casal Woortmann (1997) em estudo realizado entre sítiantes sergipanos, a lavoura, o “fora” da casa, é de domínio do pai, que ocupa o topo na hierarquia familiar. É ele quem decide os negócios da família e trata com estranhos: talvez por esse motivo tenha sido necessária certa insistência para conversar com a esposa, pois, segundo ele, *ela não sabe muito sobre a propriedade, não gosta muito de falar*. Diante de um leve impasse, resolvi a questão fazendo a ele perguntas acerca da alimentação da família, do preparo, da lida da cozinha, dessa forma, entrei no “espaço da mulher”, o espaço de “dentro” da casa (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997) e, então, fui levada até ela.

Porém, antes de apresentar como foi o encontro com dona Eli, cabe refletir sobre o lugar da mulher na família pomerana. Entre as famílias visitadas, a Nürnberg não é a regra no que se refere a esse tema. De modo geral, os dados desta pesquisa permitem vislumbrar uma mulher mais atuante nos negócios da família, assim como apontaram Schwartz e Salamoni (2009), em estudo sobre a reprodução social da agricultura familiar entre descendentes de pomeranos:

Na maioria das vezes, são atribuídas aos homens as decisões mais importantes sobre a lavoura, mas as mulheres também opinam. Na maioria das famílias, as decisões são tomadas em conjunto, e mesmo quando tomadas pelos homens, as mulheres opinam (SCHWARTZ; SALAMONI, 2009, p.14).

Embora, assim como apontam Ellen e Klaas Woortmann (1997), haja demarcação entre os espaços de fora e de dentro, ao falarem do trabalho da mulher não chamam de “ajuda”, como na pesquisa desses autores. Quando questionados sobre a divisão de trabalho, costumam dizer que *o trabalho por aqui é parelho*. Mas vale aprofundar alguns achados e refletir sobre esse *parelho*.

Um dos pontos que chama a atenção é que embora homens e mulheres afirmassem que trabalham parelho, quando questionados sobre os detalhes do que cada um faz, pode-se verificar que o trabalho é parelho no que se refere ao que gera renda para a família. Porém, no que se refere aos deveres de dentro de casa são, são apenas das mulheres, assim como os cuidados com a horta. Neste sentido, como podemos interpretar suas falas? Que houve avanço no reconhecimento de que a mulher na lavoura não está “ajudando”, mas sim trabalhando como o homem? Ou que, se afirmam que homens e mulheres trabalham o mesmo, ao mesmo tempo que é sabido que eles não fazem o trabalho “de dentro”, cozinhar, tirar leite, cuidar da horta, fazer pão, carrear os pequenos animais, que estes afazeres não seriam considerados trabalho?

Outra reflexão possível é o porquê é dito que *hoje a mulher e o homem trabalham parolho* ao falarem da lavoura, que na maioria das vezes é de fumo: A partir das observações em campo é possível sugerir que a importância dada hoje ao trabalho da mulher esteja associada ao aumento de rentabilidade agregado por elas ao plantio de fumo, por meio de uma classificação feita com zelo e capricho. O preço do fumo varia de acordo com sua qualidade. Em especial duas etapas definem as características finais do fumo, a secagem – feita pelos homens, e a classificação – feita pelas mulheres.

Dona Eli estava no pátio ao lado da casa com a filha mais velha, que em suas palavras, *ainda não tinha dado um jeito de casar*, embora estivesse noiva, já que as *duas irmãs mais novas já estavam encaminhadas* (casadas). Elas estavam depenando as galinhas que haviam sido abatidas naquele dia, conforme Figura abaixo. Ela conta que, em sua casa, só comem galinha criada no terreno, que não as alimentavam com ração, *só canjica, que daí não prejudica a saúde*, e explica que matam várias, umas sete ou oito de cada vez, para economizar tempo, guardando-as no freezer.

**Figura 22 – Carneação de galinha caipira**



Fonte: Acervo da autora (2012).

Fomos depois conduzidas a uma área coberta, onde elas continuaram o trabalho. Ao lado da mãe, Gabriela, a caçula de 10 anos, aprendia o saber-fazer, através da observação. Rapidamente abriam a galinha, separavam em uma bacia os rejeitos – fel, cabeça, tripas e pés –, em outra, os miúdos – fígado, ovas, coração e moela – e, por fim, partiam a galinha ao meio para ser congelada (Figura 22). Aos poucos, dona Eli começou a conversar e contou que ela ainda comia os pés de galinha, mas que as crianças não. Atualmente, ela explicou,

*Está tudo mudado, antes os filhos iam para lavoura, a gente colocava o nenê num caixote. Meus filhos iam com cinco meses comigo. Hoje, se dá outro jeito, essa aí (aponta para Gabriela) que não foi, ficou com a vó. (Dona Eli)*

Essa prática de levar os filhos pequenos junto para a lavoura é parte constituinte da identidade camponesa que, ao mesmo tempo em que possibilita a socialização das crianças na lida diária e a transmissão do saber-fazer (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997; MARTINELLO, 2010), também soluciona a ausência de outras possibilidades que existem na cidade para o cuidado com os filhos, como creches, escolinhas e babás.

No campesinato, a educação, aqui entendida como a transmissão do saber, se dá através do trabalho, Ellen e Klaas Woortmann (1997, p.179) reforçam essa ideia: “Transmitir o saber é tão essencial para a condição de pai como transmitir a terra. Propagar o saber é transferência de valores”.

Partindo-se do pressuposto de que, na tradição camponesa, o valor do trabalho e as técnicas que compõem o saber-fazer específico de cada região são transmitidos desde a infância até a idade adulta, em diferentes graus de intensidade e de acordo com as habilidades de cada idade, cabe refletir sobre as interrupções nesse modo de viver, impostas por leis de proteção à infância. A ajuda das crianças não é entendida pelas autoridades como meio de educação e socialização, mas sim como exploração do trabalho infantil, acarretando mudanças na transmissão do conhecimento. Muitos dos agricultores, ainda que de uma forma velada, mostram-se descontentes com esse impedimento. É consenso entre eles que, dessa forma, os filhos *não tomam gosto pelo trabalho* e que depois, quando jovens, *não têm interesse em tocar a propriedade*.

Especialmente nesta região, produtora de fumo, há uma fiscalização mais intensa sobre essa questão. A tensão é tão forte acerca do tema que percebi, em algumas visitas iniciais, a desconfiança de que meu objetivo pudesse ser a fiscalização em vez da pesquisa. Tendo claro ser condenável a exploração do trabalho infantil, não se pode deixar de registrar que acompanhar os pais na lavoura, ajudar ou ter seu próprio roçadinho não pode ser

caracterizado como tal. Cabe ressaltar, ainda, que entendo como uma perda, sob diversos aspectos, a privação desse espaço de socialização e convivência direta da família. Causa estranheza que, em nossa sociedade, observamos atores, cantores, chefs de cozinha mirins, isso não sendo considerada exploração de trabalho infantil. Esse não é um debate fácil e não é o caso de fazê-lo aqui, mas fica o convite à reflexão.

Dona Eli conta também sobre a sopa de galinha dos casamentos, preparada com a galinha que cada família convidada leva. Antigamente levavam a galinha viva, hoje, dada a praticidade do freezer, já a levam carneada, mas deve ser galinha *de casa*. Ela conta que, de vez em quando, acontece de uma família levar uma galinha de granja, comprada. Mas que as mulheres, encarregadas de preparar a sopa, ao perceberem que é *uma galinha branca, não colocam isso na sopa*, separam e, para não ser desperdiçada, usam-na no churrasco, *mas na sopa não pode*.

Como mencionado no capítulo anterior, quando da análise dos desenhos das crianças, a galinha é indicadora da honra da mãe, ela demonstra o zelo que esta tem com a criação, com o cuidado com a casa e com a família, que é de sua responsabilidade (BAHIA, 2000). Levar para a festa de casamento uma galinha branca *não pega bem*, corre-se o risco *de ficar falada*. Thies e Thum (2015), ao pesquisar a alimentação como estratégia de resgate de memória entre pomeranos do Rio Grande do Sul, destacam a importância cultural e simbólica da galinha criada no terreiro, presenteada à noiva no casamento, para auxiliar na festa. O casamento é “um dos ritos de passagem mais importantes na reprodução da identidade étnica e social do grupo” (BAHIA, 2002, p.1111), daí podemos inferir a importância dada à qualidade da galinha que será dada de presente à noiva. Nesse mesmo sentido, Schneider (2015) ressalta o prestígio da mulher que, auxiliada por outras, prepara a sopa para os convidados do casamento.

\*\*\* \*\* \*\*\*

A família Roloff é composta pelos pais e o irmão da professora Gilvânia, que leciona português e inglês na Martinho Lutero, e seu esposo. Dona Tecla e o esposo, seu Nelson, estão aposentados e já não trabalham na lavoura. Deixaram de produzir fumo no ano anterior, pois a filha e o genro trabalham fora e por isso não dariam seguimento à produção, enquanto que o filho tem restrições de saúde para o trabalho na lavoura.

Dona Tecla se dedica especialmente ao jardim, que é sua paixão e para o qual, na época do fumo, não tinha tempo, *antes não tinha, de jeito nenhum [...] agora é colorido*. Ela nos conta que a *schmier* de melancia não pode faltar à mesa, seu Nelson não abre mão. Em

uma das visitas à propriedade, fomos agraciadas com a possibilidade de acompanhar o preparo desse doce<sup>22</sup> (Figura 23).

**Figura 23 – Preparo tradicional de *schmier* de melancia de porco**



Fonte: Acervo da autora (2012).

A melancia de porco é cultivada em todas as propriedades, cada família seca e guarda as sementes para plantar na safra seguinte. A foto das sementes, acima, mostra um punhado que ganhei de presente de dona Tecla, para que eu também pudesse produzir em minha casa.

Depois, as famílias preparam a *schmier*, pois, como costumam dizer, *os outros doces a gente faz se tem frutas, mas aquela* (referindo-se à *schmier* de melancia) *não pode faltar*. O preparo é tradicional, a *schmier* é cozida em tachos de cobre sobre o fogo de chão e mexida com pás de pau. As famílias costumam guardá-la em embalagens plásticas, sem estrutura de vedação e fora da geladeira. Para fins de conservação acionam um saber-fazer passado entre as gerações, o uso de grandes quantidades de açúcar e o suco de uma fruta ácida, geralmente limão, o que confere ao *schmier* um *gostinho melhor*. Quando perguntadas, as mulheres não sabem a respeito da origem dessa fruta, mas contam que *sempre foi feita*, as senhoras idosas

<sup>22</sup> Assista no vídeo Saberes e Sabores da Colônia o preparo desta *schmier*, disponível na página do GEPAC: <https://vimeo.com/106583243>.

dizem que suas avós já preparavam este doce, é um saber-fazer, desde o cultivo até a elaboração final, cuja origem se perdeu no tempo.

**Figura 24 – Melancias “guardadas” pela propriedade**



Fonte: Acervo da autora (2012).

A melancia de porco tem um destaque especial nas propriedades. Aos poucos, fui reparando que, ao caminhar por entre as lavouras, hortas ou no terreiro em volta da casa, encontrava uma melancia de porco “solta no meio do nada” – no meio do mato, do capim alto, embaixo de uma carreta desativada(Figura 24)... O fato despertou meu interesse e, ao indagar o porquê de a melancia estar ali, recebia respostas vagas: *está guardada* (guardada ao relento?!), *a gente colhe e deixa por aí* (espalhada em lugares diferentes?!).

Aos poucos, conforme fui conquistando a confiança dos interlocutores, foi-me explicado que a melancia estraga se for colhida e guardada em um galpão, que ela precisa ficar ao relento, mas que, por outro lado, elas precisam ficar espalhadas, *para evitar os sumiços, vez que outra as melancias podem desaparecer e ir para o tacho de outra propriedade...*

\*\*\* \*\* \*\*\*

A batata e suas diversas formas de preparo, como vimos no capítulo anterior, encontra-se entre os alimentos mais citados, tanto pelas crianças e adolescentes como nas entrevistas que fizeram com os pais e avós. Assim, a batata se faz presente no cotidiano das famílias e também nos momentos de festa, variando apenas o modo de prepará-la. Batata frita e salada de batata são mais presentes no domingo e nas festas. Já a batata cozida em água e sal, a batata seca (cozida e depois amassada sem o acréscimo de outro ingrediente, formando uma espécie de farofa seca de batata), e o *rievelsback* (espécie de bolinho de batata ralada, sem recheio) são mais comuns na semana. A batata seca é utilizada principalmente à noite, quando então é aproveitada a batata cozida do almoço e algum molho de carne, também do almoço.

Foi quando ficamos hospedados na casa da família Schwartz que, em uma das noites, pudemos acompanhar o preparo do *rievelsback* (Figura 25), feito por dona Voni, mãe de Losane (minha colega de pesquisa de campo). A batata é descascada e logo depois ralada, diretamente em uma bacia, depois são acrescentados sal e ovos crus, algumas famílias ainda acrescentam salsinha como tempero. O preparo final acontece com a fritura em banha de colheradas da massa, formando porções individuais no formato de bolinhos.

**Figura 25 – Preparo do *Rievelsback***



Fonte: Acervo da autora (2012).

Dona Voni relata, assim como outras famílias, que antes plantavam batata para o consumo e que, inclusive, vendiam ao comércio próximo, mas que *depois, com a chegada dos venenos e dos adubos químicos*, os comerciantes passaram a preferir a batata da CEASA, *mais limpinha, mais lisinha*. Então a produção se restringiu ao consumo doméstico e, com a dedicação ao trabalho na lavoura de fumo, a exemplo de outras famílias, também a família de Dona Voni parou de produzir.

\*\*\* \*\* \*\*\*

**Figura 26 – O “sagrado” pão**



Fonte: Acervo da autora (2012).

*Nem aqueles que são bem pobrezinhos, ficaram com cara de nojo. Mas uma criança não comer o pão<sup>23</sup>, o que tem de mais sagrado!* (professora Leonice, relatando na sala dos professores como havia sido a reação de alguns alunos frente à merenda escolar servida naquele dia, pão com *schmier*. Grifo nosso).

O pão (Figura 26) é considerado sagrado entre os imigrantes de origem pomerana, sendo, em menor grau, atribuída uma importância especial aos derivados do trigo. Assim,

<sup>23</sup> No decorrer da pesquisa esse fato foi elucidado. Os alunos rejeitaram o pão, naquele dia, porque estava com *schmier* de pêssego que, como será discutido no capítulo seguinte, não faz parte de suas preferências alimentares. Entretanto, a fala da professora Leonice foi apresentada no intuito de destacar a dimensão do sagrado atribuída ao pão.

embora no uso cotidiano consumam bolachas industrializadas, compradas no mercado, em festas como Páscoa e Natal é preciso ter sobre a mesa o *doss* e outros biscoitos caseiros.

Em épocas de maiores dificuldades, financeiras ou por pragas nas plantações de trigo, o pão branco, feito somente com farinha de trigo, era reservado à Páscoa e ao Natal. Durante o ano, o pão era preparado misturando-se farinha de trigo com farinha de milho ou era feito o pão de milho branco.

Bahia (2000), ao analisar as “narrativas fantásticas” que fazem parte da tradição oral dos descendentes de pomeranos que habitam o estado do Espírito Santo, destaca, em uma das histórias, que teria sido o tamanho dos pães e linguças que despertou a curiosidade e a cobiça dos camponeses.

Essa autora (2015) também destaca que, entre os pomeranos do Espírito Santo, o pão tem uso ritual e é acionado como símbolo de abundância. Por ter essa dimensão do sagrado, o pão caseiro, carregado de representações simbólicas, não é destinado ao comércio local: fazer o próprio pão é constituinte de um saber-fazer ligado à honra feminina. No entanto, essa lógica só foi desvelada e apreendida próximo à conclusão do campo, não tendo, assim, me impedido de, certa vez, percorrer entre 60 e 70 quilômetros (ida e volta) à procura de pão caseiro para comprar nos comércios locais. Naquele dia, havia ganhado uma *schmier* e tive o desejo (lembrando que estava grávida nesse período) de comê-la com pão caseiro. A cada comércio em que parava e repetia a pergunta “tem pão caseiro para vender?”, também se repetia certa fisionomia de espanto em relação a minha pergunta, à qual respondiam: *Não! Só temos o pão do mercado* (referência ao pão industrializado)”. Fomos vencidas pela fome: Losane e eu comemos um “xis” na lancheria da localidade de Boa Vista.

\*\*\* \*\* \*\*\*

Neste espaço de diálogo sobre alimentos emblemáticos, culturalmente valorados e que conformam identidade, “construindo e mantendo a memória social” (AMON; MENASCHE, 2008, p.15) do grupo, é necessário também apresentar a linguça. Mesmo que a linguça não seja exclusiva da cultura pomerana, o valor dado ao saber-fazer linguça a torna objeto de pertencimento ao grupo. Embora não tenha se destacado pelo número de citações nas dinâmicas desenvolvidas com os alunos – descritas no capítulo anterior –, a linguça tem realce por ter sido citada em todas as dinâmicas. Ela aparece tanto na comida de ontem como na de amanhã (a comida desejada), aparece no prato de comida gostosa e no prato de comida saudável e também na comida da infância, de três gerações.

Figura 27 – A linguiça sobre o fogão à lenha, pronta para o uso



Fonte: Acervo da autora (2012).

Nas famílias, a linguiça (Figura 27) é usada com maestria pela mãe, como um alimento coringa: dá sustento no café da manhã quando vão para a lavoura; compõe, junto com o pão, a merenda da tarde, quando o trabalho é distante de casa; como opção de carne que não estraga sem refrigeração nos dias longos de verão, em que ficam até mais tarde no trabalho fora de casa; soluciona a urgência da janta: linguiça frita com batata seca, preparada com a batata cozida que sobrou do almoço.

Vale comentar que, no roteiro de entrevista, não havia nenhuma questão voltada à linguiça e sim ao peito de ganso defumado, que, no caso, assim como a linguiça, presta-se à conservação da carne sem refrigeração. Minha questão era motivada por leitura anterior à chegada em campo, em que o peito de ganso defumado é apresentado como um prato típico pomerano, na Festa *Südoctoberfest*.

No entanto, as respostas para a pergunta “você(s) preparam o peito de ganso defumado?” colocavam-se na contramão da ideia apresentada desse prato como tradicional dos pomeranos: *Não! (enfático) Isso faziam muito antigamente! Não fazemos mais, era a*

*minha sogra que fazia. Não, não, ninguém gosta, só o vô aqui em casa é que comia.* Assim, de todas as famílias pesquisadas, apenas uma informou que ainda faz o peito de ganso defumado, em determinada época do ano. O estudo de Krone (2014) sobre a *Südktoberfest* elucida o assunto:

A eleição do peito de ganso defumado como prato símbolo da festa é construída de fora para dentro do grupo, baseada no discurso de uma “retórica da perda”, em que o prato é convertido em objeto de consumo para um público exterior, essencialmente urbano, motivado em consumir o que lhe é apresentado como singular, específico e autêntico (KRONE, 2014, p.119).

O comentário da professora Ileia, enquanto eu entrevistava sua sogra, dá a dimensão de como o peito de ganso defumado não faz mais parte do inventário culinário da comunidade:

*Eu sempre achei que o peito de ganso não era coisa de pomerano. E fui descobrir agora, quando a Bruna veio com aquele tema pra casa* (Bruna é sua filha, estuda no pré-escolar da Martinho Lutero e havia levado para casa a tarefa de entrevistar a avó sobre os alimentos de sua infância, para compor a atividade da Linha do Tempo).

A explicação para não mais produzirem o peito de ganso defumado é que agora existe o freezer e, assim, já não é mais preciso usar tal recurso de conservação. No entanto, o mesmo argumento valeria para a linguiça, uma vez que também a carne poderia ser posta no freezer em vez de processada para a conservação sem refrigeração. O fato é que, diferentemente de outros pratos – como é o caso, por exemplo, do pão de milho branco –, não lamentam não fazer mais o peito de ganso defumado, na verdade nem o citam, apenas falam a respeito quando convidados.

No entanto, a linguiça, além de ser produzida por quase todas as famílias, é também vista como um aspecto de honra para a família. Esta honra está associada ao homem por ser responsável pela criação e carneação dos animais de grande porte da propriedade, e à mulher por produzir a linguiça. Esse aspecto pode ser apreendido por comentários tecidos por entrevistados como, por exemplo, *imagina que tem gente que compra linguiça*. Não tive a oportunidade de presenciar o preparo de linguiça, apenas ouvi algumas explicações de como é fabricada. Na casa de dona Leonice me foi mostrada a bacia em que a preparação estava *descansando*, o objetivo desse *descanso* é que a carne, já moída, absorva bem os temperos, que em geral são sal, salsa, cebola, alho e pimenta. Há um modo de preparo comum, mas não uma receita exata, cada família coloca os temperos de acordo com o gosto pessoal.

\*\*\* \*\* \*\*\*

Figura 28 – Café da tarde na família Roloff, lado a lado na mesa alimentos caseiros e industrializados



Fonte: Acervo da autora (2012).

As práticas alimentares tratadas neste tópico são calcadas em um saber-fazer associadas a um sentimento de pertencimento das pessoas ao grupo. Todavia, a pesquisa se deu em um contexto de transformações no comer, em que estão cada vez mais presentes à mesa produtos industrializados e comidas semiprontas e produtos refinados, com conseqüente redução no consumo de grãos integrais e da produção destinada ao autoconsumo (Figura 28). Tais transformações afetam a confiança no saber-fazer, transmitido através das gerações, acarretando desconfiança e desconforto frente aos alimentos, caracterizando, em certa medida, uma situação de insegurança alimentar e nutricional, tema do próximo tópico.

### 5.2.2 Entre o S de Sabor e o S de Saudável, onde fica o S de Saber?

Saber e sabor são expressões que no latim derivam da palavra *sapor*, que se relaciona com o verbo *sapere*, que tanto pode significar ter gosto, sentir gosto ou compreender, saber (CÓRDULA, 2013). Sobre essas duas expressões o autor ressalta ainda que tanto o saber

como o sabor são armazenados na memória. Neste mesmo sentido, para Amon e Menasche (2008), a dimensão comunicativa da comida estabelece uma relação desta com a memória, do que podemos inferir que o sabor (da comida) aciona a memória do saber e do saber-fazer.

No tópico anterior, apresentei práticas alimentares ligadas ao saber-fazer, adquirido através de diversas gerações. Neste objetivamos discutir o processo de renúncia do sabor em prol do saudável e como esta perda do sabor dos alimentos está intrinsecamente ligada à perda do saber-fazer.

Inicialmente, a investigação da concepção de alimento saudável era para ser trabalhada somente em aula com os alunos. Entretanto, o termo saudável e o conjunto de pressupostos sobre seus significados apareceram reiteradas vezes nos discursos dos informantes, nas reuniões de professores na escola e, principalmente, como explicação do porque não comiam mais determinados alimentos. Neste contexto, as falas a respeito do saudável contribuiram, significativamente, para compreender parte das transformações nos modos de comer e suas relações com os modos de viver.

*Pão de milho é muito bom, também. A gente bota suco e cozinha batata, **bota banha** e fica muito gostoso. (dona Vali, grifo nosso)*

*Antes era banha. Se a gente carneia o porco assim, graxa logo no primeiro dia, mas a gente usa um pouquinho de banha. Isso não é muito bom, faz mal pra gente, **não pode... mínimo, mínimo, mínimo.** (dona Júlia\*<sup>24</sup>, grifo nosso)*

*Nós não misturamos batata com arroz, essas coisas, que **dizem que dá os triglicérides, essas coisas.** (dona Elisandra, grifo nosso)*

Observando os trechos grifados dos depoimentos, temos que no pão de milho se *bota banha* e fica gostoso, mas esta banha *não pode, faz mal para a gente* e, ao mesmo tempo, sabe-se que o que dá sabor faz mal, porque as informações *dizem que*. Os trechos destacados falam, respectivamente, de sabor, de *saudável* e de saber. Ao analisar essas falas, podemos intuir que o *saudável* parece, por vezes, não conceder sabor aos alimentos, além de eventualmente sujeitar o saber local a dúvidas e inquietações. Assim que, ao cumprirem com proibições alimentares que lhes chegam como orientações de *pode / não pode*, sem antes passarem por mediações com seu universo de significados, o discurso medicalizado apresenta-se como arbitrário, colocando-se em contradição com o saber local, pois aquilo que parece não ser bom à saúde é, ao mesmo tempo, bom ao paladar, tem sabor. Além disso, há outra contradição relevante, argumentada por muitos dos entrevistados: *pois é* (reticente e pensativo), *agora não pode, mas nós nos criamos assim, também nossos pais, todos com*

---

<sup>24</sup> Nome fictício escolhido pela interlocutora.

*saúde*<sup>25</sup>. A desconfiança dos interlocutores perpassa o mundo das ideias e acarreta insegurança alimentar e nutricional, pois o alimento que durante gerações cumpriu com seu papel nutricional agora é apontado como potencialmente nocivo à saúde.

Diferentes autores – tais como Fischler (1995), Ramos (2007), Woortmann (2007) e Barbosa (2009) – indicam que novas concepções sobre alimentação *saudável*, propagadas pelas ciências da saúde, em especial a medicina e a nutrição, estão entre os fatores que têm contribuído para transformações no comer.

Ao contextualizar essas transformações, Woortmann (2007) chama atenção para o fato de que, além de mudanças sociodemográficas e tecnológicas ocorridas, também novas concepções de saúde e de corpo conduziram a transformações no comer. Nesse sentido, ao referir-se sobre novas percepções de corpo, a autora conduz a refletir que esse novo olhar remete a uma nova noção de estética corporal, que interfere no modo de comer, transformando-o. A resposta de dona Cleci, interlocutora da pesquisa, quando indagada a respeito das diferenças no modo de comer entre homens e mulheres, evidencia esse processo:

[...] *eles* [referindo-se aos homens da casa] *tão com fome é* [de] *pão. Mas, sempre dizem que não é muito bom pão, fica gordo né?* (dona Cleci, grifo nosso)

Por outro lado, expressões como *não pode, faz mal pra gente e mínimo, mínimo, mínimo*, ao manifestar preocupação, revelam postura reflexiva em relação à alimentação; responsabilidade, construída a partir dessa reflexividade; e regulação, para dar conta daquilo de que se tem consciência e de que se é responsável. Termos semelhantes são citados por Barbosa (2009) ao discorrer sobre a complexidade do comer nos dias atuais, quando de ato natural, corriqueiro e prazeroso, o comer tornou-se também momento de grande apreensão sobre o que se está comendo e quais as consequências do que se está comendo. Para essa autora, consciência, responsabilidade e regulação no comer vêm de diferentes fontes, entre elas e de interesse desta pesquisa, o conhecimento científico sobre a nutrição humana e a medicina.

Neste sentido, cabe destacar dois fatores que marcam as tendências na alimentação contemporânea, como apontados por Barbosa (2009): medicalização da alimentação e saudabilidade. O primeiro refere-se ao discurso médico oficial com foco no nutriente em detrimento do alimento (BARBOSA, 2009), ou seja, ao invés de falar em comida, fala-se em nutrientes, o que, em certa medida, configura uma dissecação do alimento. Desta forma o

---

<sup>25</sup>Esse depoimento não é a fala de uma única pessoa, a citação representa um conjunto do que foi falado por diversos interlocutores ao longo da pesquisa.

porco passa a ter colesterol, no lugar de banha; o pão passa a formar triglicerídeos, no lugar de ter massa, a *schmier* caseira passa a elevar a taxa de glicose e não mais adoçar o pão. Os termos médico-científicos tendem a colocar em dúvida o saber local, transmitido de geração em geração, devido às diferenças entre a linguagem científica e a linguagem local. A fala de dona Elisandra, ao explicar o motivo pelo qual sua família deixou de produzir e consumir queijo, remete a essa linguagem, absorvida de informações recebidas da médica e da nutricionista do *posto de saúde*, conforme relatado:

*Nós fazíamos[o queijo], mas agora, por causa do colesterol, nós não consumimos mais.* (dona Elisandra)

No mesmo sentido, o estudo de Ramos (2007), realizado entre agricultores familiares de Maquiné, município situado no litoral norte do Rio Grande do Sul, aponta para inseguranças dos agricultores em relação ao saber local diante do jargão que privilegia os nutrientes em detrimento da comida. Em certa medida, é como se a comida que se consumia *ontem* – referência a um passado recente – estivesse agora contaminada pelos nutrientes e, portanto, perigosa. Assim como no presente estudo, o de Ramos (2007) apontou o perigo do colesterol como um dos motivos para as transformações do comer.

A saudabilidade, segundo fator apontado por Barbosa (2009) como tendência da alimentação contemporânea, dá amplitude ao termo *saudável* para além dos nutrientes. É o alimento visto de forma mais ampla, incluindo, além de sua produção e preparo, também a noção de bem-estar (BARBOSA, 2009). Neste sentido, podemos analisar o que conta dona Leonice:

*Isso dia de semana! E aquele molho é uma delícia! O Emanuel [filho] gosta demais! Tem que fazer quase todos os dias pra ele! E é bem saudável, né?! Porque tu vê, tem a cebola, tem o alho, tem a linguicinha, tem a batata...* (dona Leonice, grifo nosso).

*Cebola, alho, linguicinha e batata* são os ingredientes que tornam *aquele molho* uma delícia e, ao mesmo tempo, *saudável*. Mas na pequena lista de ingredientes há bem mais em jogo. É necessário lançar mão das observações de campo para compreender o que torna esse prato *saudável* na visão da interlocutora. Os ingredientes, além de oriundos de produção própria (inclusive a carne de gado, matéria-prima para a fabricação da *linguicinha*), também reúnem sabor e saber-fazer, conduzindo à concepção de bem-estar descrita por Barbosa (2009). O bem-estar aqui se reporta à noção ampliada de *saudável*, em que a alegria de produzir o próprio alimento, de conceder-lhe sabor e dar continuidade ao saber-fazer local – no caso, referente à produção de linguíças –, servem de alimento ao filho.

Dona Leonice tem cuidados com a saúde da família, mas comenta que *não se deixa levar por essas coisas de não pode isso ou não pode aquilo*. Para ela o alimento bom, o alimento saudável é aquele que é produzido em casa, o que fortalece a ideia de que o saber-fazer também é fonte de segurança alimentar e nutricional.

A horta de dona Leonice é, ao mesmo tempo, fonte de sabor, de saber e de saúde, pois como ela nos contou ao caminharmos pela propriedade, *aqui só vai esterco da criação, não tem esses químicos que botam por aí*. No entanto, a dinâmica dessa propriedade não pode ser tomada como exemplo das demais. Diversas situações operam para terem uma horta, lavoura e pomar diversificados e com bom potencial para o autoconsumo. Primeiramente, a família não produz fumo, conseguindo acompanhar melhor os períodos de safra<sup>26</sup>; a renda da família não depende da agricultura – dona Leonice é professora na escola, o marido trabalha com transporte e a sogra é aposentada; dona Alice se dedica em tempo integral para a horta e o marido de Leonice trabalha meio turno na lavoura com a ajuda do filho.

Neste ponto podemos retomar a discussão do quarto capítulo acerca dos desenhos das propriedades, feitos pelos adolescentes do 7º ano, em que as hortas estão ausentes. Embora todas as propriedades tenham uma horta, o que estes desenhos indicam é o quanto as hortas, hoje, estão relegadas a segundo plano. Na maioria das propriedades, quando solicitava para conhecer a horta ouvia que ela estava *um pouco suja* (com muito mato), ou que tinha pouca coisa, pois ficava à cargo das mais idosas (que, em geral, não conseguem classificar bem o fumo). Entre tantas propriedades, uma se destacou, evidenciando a falta de importância atribuída às hortas. A visita à propriedade da família de Gabriela, aluna do 7º ano, foi conduzida por sua avó, que com honra e entusiasmo me levou até a horta para mostrar a diversidade de verduras e legumes que cultivava, sendo ela a responsável por esse espaço. Primeiramente estranhei a distância da casa, pois é comum que as hortas se localizem no espaço próximo à moradia e, a seguir, fiquei perplexa ao saber que essa senhora molha as plantas com um regador, carregado uma distância razoavelmente grande. A seguir continuamos a caminhar pela propriedade e visitamos o espaço de produção de mudas de fumo, esse sim próximo à casa e com água disponível para irrigação, o que reforça a ideia do *plantar-vender-comprar-comer* se sobrepondo ao *plantar-colher-comer*. Na maioria das propriedades a prioridade da produção que pode ser convertida em dinheiro e não daquela voltada ao autoconsumo.

---

<sup>26</sup> Veremos no próximo bloco de discussão como a produção de fumo diminuiu substancialmente a produção para o autoconsumo.

Voltando à narrativa de dona Leonice, em que o *saudável* se afirma sob a ótica do sabor e do saber local, é importante destacar que discursos como este foram poucos. O que correntemente surgiu, tanto nas conversas ocorridas no acompanhamento de tarefas cotidianas realizadas nas propriedades como durante as entrevistas, foram assertivas que apontam a disjunção entre o *saudável* e o sabor e, por vezes, também o saber-fazer. Dona Júlia\*, por exemplo, ao explicar que sua família, *por causa da saúde*, não come mais carne de porco, conta, ao mesmo tempo, que devido à falta de sabor causada pela ausência dessa carne, acrescenta *caldo*:

*É, o mundo moderno, acho eu [risos]... Eu não sei como é que pode, eu acho que não é mais tão gostoso, aí bota mais outra coisa, caldo, tudo junto, aí é mais gostoso. Tem que ser isso. (dona Júlia\*)*

Assim, no exemplo do depoimento de dona Júlia\*, temos que, para conceder sabor à comida, ela coloca *caldo*, espécie de tempero pronto, industrializado, em cubos, que contém, conforme consta no rótulo, altos teores de gordura e sódio, ambos inimigos de uma dieta tida como *saudável* a partir dos padrões convencionais de saúde. Segundo ela conta, esse sabor teria sido perdido pela retirada – *por causa da saúde* – da carne de porco da dieta. Aqui, podemos notar o que Fischler (1995) denomina cacofonia alimentar: o excesso de informação gerando confusão ao invés de esclarecimento, resultando na troca de um produto por outro que, de acordo com informações nutricionais vigentes, converge em perigo à saúde, talvez maior do que aquele que seria decorrente do consumo de carne de porco.

Ao discorrer sobre o comensal do século XX, Fischler (1995) caracteriza como “cacofonia alimentar” a esse emaranhado de informações, contradições e dúvidas. Na noção de cacofonia alimentar reúnem-se as dúvidas em torno do comer, geradas pelo excesso de informações transmitidas pelos meios de comunicação e amplamente divulgadas pelos profissionais do setor saúde e – por vezes, com intenção duvidosa – pela indústria de alimentos. O autor menciona, ainda, a perda de segurança no saber local, transmitido pela tradição gastronômica inerente a cada cozinha<sup>27</sup>, devido à quantidade excessiva de informações e das diversas linguagens utilizadas.

Também dona Nilva, ao explicar o que pode e o que não pode fazer em termos de comida, devido a restrições alimentares recomendadas ao marido, que sofre de alta taxa de *triglicédeos*, ilustra a ideia de cacofonia alimentar:

---

<sup>27</sup> Cozinha, aqui, refere-se à seletividade cultural do que, como e porque comer, englobando diversos elementos do cotidiano dos indivíduos, bem como suas histórias e percursos.

*Porque ele tem triglicérido, né? Aí ele não pode comer muita **verdura**, assim, frituras, aí eu não faço muita coisa com óleo. Um tempo assim cozinhar a carne com água, assim, nem botar óleo, mas isso a gente não gosta todo dia. Sabe quando é coisa assim bem simples, também não dá. (dona Nilva, grifo nosso)*

No entanto, ocorre uma distorção da informação no sentido inverso do exemplo anterior. Se antes o *caldo*, por conferir sabor ao alimento, é utilizado em substituição à carne de porco e, desse modo, ainda que também prejudicial à saúde – conforme anteriormente explicado –, assume papel de alimento inócuo à saúde; aqui são as *verduras* que devem ser banidas, por serem identificadas como prejudiciais à saúde. A confusão neste caso acontece porque, como explicou a interlocutora, ao ser informada pelo médico sobre as proibições alimentares, *os temperos* foram mencionados (certamente de maneira genérica). Com base nas conversas com as pessoas entrevistadas e nas orientações nutricionais vigentes nos acordos de saúde, pode-se supor que, ao banir temperos, o médico se referisse a temperos prontos (com alto teor de sódio) e ao sal de cozinha. Entretanto, essa orientação, por vezes de mão única, do profissional da saúde em direção ao paciente, desconhece as classificações e linguagem locais referentes à alimentação. Neste caso, ocorre que as verduras que podem ser cozidas formando um caldo são tidas, nas classificações êmicas da comunidade estudada, como temperos. Logo, se médico ou nutricionista proibiram temperos, essa proibição é estendida às verduras, já que essas dão sabor à comida. Na fala abaixo, fica claro o uso de verduras como temperos:

*Botava **batata**, **cenoura**, um pouco de **couve**, aquilo não ficava nem bem sopa e nem bem **tempero**, ficava assim, uma coisa meio ajuntada... (dona Ingrid, grifo nosso)*

Ainda nessa linha de excesso de informação que gera desinformação, no discurso dos interlocutores, ora o *saudável* apresenta-se como forte, remetendo à comida natural, a produzida em casa, carregada de *vitaminas* e também de significados simbólicos da garantia de bem comer; ora se apresenta como a comida *light* que, nos relatos, significa a comida leve, com pouco ou nenhum teor de gordura e que, assim, não faz mal à saúde e, por isso, não tem sabor. Podemos encontrar, numa mesma família, o uso da margarina *light* – para evitar o colesterol – e o uso de uma galinha caipira na preparação da sopa de galinha, pois só essa dá a *cor amarelinha e sabor* ao caldo. Essa cor e sabor são decorrentes justamente do micronutriente colesterol – que buscam evitar, encontrado em grande quantidade na pele de galinhas, principalmente nas criadas *soltas*.

Essas reflexões não objetivam julgar o uso ou não de gorduras que contenham colesterol. Afinal, é necessário ter em conta que até mesmo o setor saúde ruma para o

consenso de que o pernicioso à saúde é o desequilíbrio entre o gasto e a ingestão de energia. Nesse sentido é possível inferir que: i. Em geral a alimentação das famílias que se dedicam ao rural requer, devido ao elevado esforço físico dedicado ao trabalho, uma densidade calórica elevada; ii. Existe doenças que de fato exigem uma dieta alimentar restrita a fim de evitar maiores danos e complicações à saúde. Posto isso, podemos retomar as reflexões anteriores. O que está em jogo e que se busca aqui destacar é o fato de que a forma como as informações são conduzidas, seja pelo médico, pela nutricionista ou/e ainda pelos meios de comunicação, acabam por gerar desinformação e, muitas vezes, culpa pelo que está sendo ingerido. Cabe, ainda, ressaltar que na busca pelo saudável são realizadas substituições nas quais os alimentos comprados (com a publicidade de *light* e *diet*) ganham espaços frente a alimentos produzidos na propriedade, acarretando perda no saber-fazer local.

A análise realizada até aqui conduz a duas perspectivas: por um lado, o alimento tido como aquele que confere sabor à comida, oriundo da propriedade, produção própria destinada ao autoconsumo é, por vezes, também o alimento proscrito pelo discurso médico-oficial, por ser considerado prejudicial à saúde humana. Por outro lado, o alimento comprado, que substitui aquele da produção própria, além de caracterizar-se pelo que Álvarez e Pinotti (2000<sup>28</sup> *apud* MENASCHE, 2010, p. 206) denominam gosto médio, o gosto da industrialização – citado por nossos interlocutores como falta de sabor –, também incorre, por vezes, em perigos à saúde. Nesse cenário, mais uma vez se coloca a ideia de cacofonia alimentar, pois entre a busca pelo sabor, com o acréscimo de alimentos industrializados, e a tentativa de seguir as orientações do comer saudável, evitando determinados alimentos oriundos da propriedade, ocorre a sujeição do saber-fazer local a dúvidas e contradições.

As transformações no comer são influenciadas por uma gama diversa de fatores e cada um desses se ramifica em outros. Até aqui, discutimos a construção da noção de saudável como agente de tais transformações e alguns de seus desdobramentos, principalmente sob a ótica do discurso médico-oficial. Vale registrar ciência da influência de outros fatores na noção e construção do saudável, tais como os veículos de comunicação, o ensino escolar e as informações virtuais, mas que, no entanto, não foi possível abarcá-los nesta discussão. Cabe reter, das discussões acima, o fato de que tais transformações no comer configuram situações de insegurança alimentar caracterizadas pela diminuição na confiança do saber-fazer. Da mesma forma, a busca pelo saudável não é causa única das transformações no comer da comunidade estudada, assim, a próxima discussão debruça-se sobre o fator tempo dedicado à

---

<sup>28</sup> ÁLVAREZ, Marcelo; PINOTTI Luísa. 2000. **A la mesa: ritos y retos de la alimentación argentina**. Buenos Aires: Grijalbo.

fumicultura como agente de reorganização da produção para autoconsumo e da elaboração de determinadas comidas.

### 5.2.3 Tempo Fumo, Tempo Dinheiro e a comida da necessidade

*É... plantando o fumo não dá tempo para tudo.* (dona Júlia\*)

A frase de dona Julia se repetiu tantas vezes ao longo da pesquisa a campo que, por vezes, parecia ser um disco arranhado que repete o mesmo estribilho. Além de ser citada por praticamente todas as famílias visitadas<sup>29</sup>, a frase era repetida diversas vezes na mesma entrevista, como explicação para não produzir mais isso ou aquilo, não comer mais isso ou aquilo, ou ainda para justificar, por exemplo, porque, apesar de mais gostoso quando assado no forno de barro, o pão passou a ser feito no forno elétrico.

O “tempo fumo” refere-se, na análise aqui desenvolvida, à falta de tempo ocasionada pela grande demanda de trabalho que a produção fumageira exige. O cultivo de fumo ocupa de nove a dez meses de trabalho, divididos em cinco fases: canteiro (semear, adubar, tratar e podar as mudas), lavoura (preparo do solo, transplante das mudas, adubação e tratamentos), capação ou desponta (quebra do botão floral e controle de brotos), colheita e cura (recolhimento manual das folhas, preparação das estufas e secagem) e classificação (separação das folhas de acordo com tamanho, cor, textura).

*É o que toma **todo tempo**, é **domingo**, é **feriado**, é...* [referindo-se ao período de colheita e secagem do fumo]. (dona Nica, grifo nosso)

*Sempre à **noite**, meu marido chega e já tem que levantar, pra botar fogo de novo,* [pra não deixar cair a temperatura da estufa e, assim, garantir maior qualidade ao fumo]. (dona Júlia\*, grifo nosso)

Nos trechos dos depoimentos reproduzidos acima, os interlocutores referem-se à fase de maior intensidade de trabalho, o período de colheita e secagem do fumo. Do cuidado constante, durante os cerca de três meses que compõem esse período, depende a qualidade final do fumo. O termo *constante* é referente às 24 horas do dia e aos sete dias da semana: uma vez que seja iniciado o processo de secagem, as estufas só param quando todo o fumo esteja pronto. A colheita e a secagem acontecem em paralelo, o fumo não deve passar do tempo na lavoura e, a fim de evitar manchas nas folhas, tampouco deve ficar esperando para ir para a estufa. Uma vez que o fumo esteja na estufa, é necessário rigor no controle da

<sup>29</sup> Dentre as 17 famílias visitadas, apenas uma, entre as que vivem da agricultura, não cultivava fumo.

temperatura, tarefa geralmente destinada aos homens, para que a retirada da umidade fique no ponto ideal e a folha ganhe coloração adequada. O calor muito intenso torra a folha, conferindo-lhe cor marrom, com perda de sabor e aroma; já, em caso de queda de temperatura, além de levar mais tempo para concluir a estufada, as folhas ficarão com manchas esverdeadas, indicando secagem incompleta. Todo esse cuidado é necessário, pois as empresas fumageiras, que compram a produção, estipulam valor para o fumo de acordo com a qualidade das folhas, avaliada a partir de tamanho, cor, textura, grau de umidade e uniformidade da tonalidade. Separar as folhas de fumo de acordo com esses itens compõe a fase chamada de classificação, tarefa geralmente de responsabilidade das mulheres. Esse período dura em torno de três meses e acontece entre novembro e março, dependendo de quando a família iniciou a fase de canteiro, quanto fumo plantou e quantas colheitas serão executadas.

Considerei classificar fumo um espaço privilegiado para a pesquisa. Em um dos períodos em que estive na casa de Márcia, participei dessa atividade com ela, a mãe e a avó dela, sentadas dentro do galpão, classificando fumo, conversando e ouvindo causos. A avó, devido à idade e a pouca visão, não classifica fumo, mas costura as *manocas*, que são os montes de fumo já classificados. A primeira vez que me coloquei à disposição para auxiliar fui olhada com certa incredulidade, agradeceram a oferta e me disseram que a tarefa era difícil e exigia experiência. Insisti um pouco, contei que quando morei no interior já tinha trabalhado classificando maçã e então me deram a oportunidade de aprender. O fumo é classificado por letras de A a H, de acordo com os critérios antes mencionados.

Ainda que a fumicultura tenha se instalado tardiamente no município de São Lourenço do Sul quando comparado a outras regiões fumageiras do estado – como a de Venâncio Aires e Santa Cruz do Sul –, tendo se constituído entre as décadas de 1980 e 1990, atualmente é a principal fonte de renda dos agricultores familiares do município (SCHWARTZ; SALAMONI, 2009; RENDIN, 2015). Naquelas décadas, o fumo surgiu em meio a forte êxodo rural, como solução à descapitalização da agricultura familiar, carente de infraestrutura e tecnologia. Esse cultivo encontrou na auto exploração da mão-de-obra familiar a força de trabalho necessária para atender as demandas da fumicultura. O instrutor de fumo, pessoa da comunidade contratada pelas empresas fumageiras, geralmente com alguma formação específica – como a de técnico agrícola – foi o ator chave para o sucesso desse cultivo na região. O instrutor de fumo é o intermediário entre os agricultores e as empresas que compram fumo, a ele cabendo ensinar as técnicas de cultivo, apresentar novas tecnologias, firmar contratos com os agricultores e avaliar empréstimos junto às empresas. O saber

classificar fumo, inicialmente transmitido pelo instrutor, aos poucos foi se transformando em um saber-fazer, transmitido de geração em geração.

Ainda, nesse dia em que trabalhei na classificação de fumo, mais para o final da tarde, também auxiliei a mãe de Márcia a semear aveia para fazer pastagem para o gado. Ao entardecer, retornando para a casa de Renata, onde estávamos hospedadas, passamos no comércio Karnopp, da professora Leni, para comprar algo para preparar a janta. Leni veio toda sorridente me contar que eu tinha sido considerada uma boa classificadora de fumo. De imediato estranhei por ela já saber do fato. O pai de Márcia já havia subido para beber algo e contado as novidades, que logo se propagaram, a fama de trabalhadeira se espalhou na vizinhança. Foi somente após ler o trabalho de Ramos (2007), em que dialoga com Comerford (2003) sobre o “controle coletivo informal” exercido por todos para com todos em comunidades rurais, que compreendi o que havia se passado na ocasião. Vale dizer que esse “controle” não é um sinônimo de fofoca, ele é o meio pelo qual as pessoas cuidam umas das outras e, sobretudo avaliam os estranhos, no intuito de buscar segurança. O comércio Karnopp se constitui em local perfeito para o exercício desse controle. Ao meio dia servem refeições para pessoas que passam por ali a trabalho: representantes comerciais, funcionários das empresas fumageiras, da EMATER, de empreiteiras que estejam trabalhando em obras da estrada e, eventualmente, pesquisadoras, como nós. Além disso, o comércio vende alguns alimentos e serve bebidas no balcão, à noite, onde os homens da comunidade se reúnem para conversar.

Devido à dedicação exigida para a produção de fumo com qualidade, há escassez de tempo para a produção diversificada voltada tanto ao consumo do grupo doméstico como para a comercialização:

*Aqui na propriedade muita coisa a gente já não produz mais, por falta de tempo e [por]que não dá mais dinheiro. Antigamente tudo tinha valor. Antigamente tudo era mais valorizado, agora é só, o mais valorizado é o fumo. Aqui a gente trabalhava com muitos animais. A gente tinha uma criação de porcos, que tinha uma época que a gente tinha mais de cem porcos, e vendia leite [...] a gente plantava muita batata doce pra vender. (dona Voni)*

*É tudo por conta do fumo, que dava mais dinheiro, assim. (dona Nica)*

Cabe ressaltar que o período de colheita e secagem do fumo coincide com o período de plantio e colheita de outros cultivos, uma vez que compreende o fim da primavera e o

verão<sup>30</sup>. Assim, a escassez de tempo e a desvalorização econômica dos produtos agropecuários atingem também a produção para autoconsumo. Isso porque parte da produção *pro gasto* era também destinada à comercialização. Com a desvalorização comercial desses produtos e o pouco tempo para dedicar-se ao plantio meramente destinado ao auto abastecimento e, sobretudo, com o significativo aumento do poder aquisitivo advindo da produção fumageira, tornaram-se comuns, na região estudada, as compras em vendas ou mercados locais, para atender às necessidades alimentares da família. Com isso, houve significativa diminuição das variedades vegetais e animais produzidos, resultando em redução da base alimentar e em maior presença de produtos industrializados à mesa das famílias, o que pode ser considerado como fator de insegurança alimentar e nutricional.

*É... sempre tinha cuca, né? [...] Agora é tudo comprado. (dona Ileia)*

*Eu acho que não compensava mais, eu acho... que veio outras coisas que davam mais dinheiro [...] aqui em casa, pelo menos, eu acho que carneada não vai ter mais, linguiça também não, só vão comprar [...]. (dona Nica)*

A fumicultura prejudica a produção *pro gasto* sob dois aspectos. Por um lado, como já demonstrado, há redução no tempo de dedicação ao plantio e à criação de animais. Por outro lado, a etapa de classificação do fumo ocupa as mulheres quase que em tempo integral, diminuindo o tempo dedicado por elas a atividades como preparo de alimentos, produção de pães,ucas e biscoitos, repercutindo na transformação do que é servido à mesa. A falta de tempo para dedicar à produção para autoconsumo e preparo de alimentos atinge diretamente a garantia da origem do que é produzido e consumido, o que é considerado pelos interlocutores como fator de desconfiança. Essa desconfiança em relação à alimentação pode ser caracterizada como um aspecto de insegurança alimentar e nutricional.

Cabe, entretanto, refletir que embora a produção para o autoconsumo, essencial para a conquista de autonomia dos camponeses (K. WOORTMANN, 1990; BRANDÃO, 1981; HEREDIA, 1979), tenha sofrido uma significativa redução, a busca por autonomia permanece importante característica desse grupo social, que deslocou sua busca por independência na produção de alimentos para a produção de fumo. Na medida do possível, os agricultores da região estudada buscam, por meio da autonomia, parceria com a natureza e intensificação do trabalho familiar assegurar a reprodução social do próprio campesinato, assim como apontado por Ploeg (2008), transferindo essas características à produção de fumo. Confirma o

---

<sup>30</sup> Na região Sul, diferentemente de outras regiões do Brasil, devido às baixas temperaturas de outono-inverno, poucos cultivos são adequados a essa época do ano. Assim, o período de mais intenso trabalho agrícola é o que compreende a primavera-verão.

acima citado a organização e planejamento familiar depender o mínimo possível do mercado e das empresas fumageiras. Entre essas ações, está a produção própria de mudas de fumo (há a opção de comprá-las), o cultivo de eucaliptos e acácia para lenha que irá alimentar as estufas e o taquaral para ser usado como estacas dentro das estufas. Assim, se no passado a honra da família podia ser medida, em parte, pela produção para o autoconsumo, hoje é demonstrada pela autossuficiência na produção de fumo e, sobretudo, pela qualidade da produção das mudas, pois é corrente que *um agricultor caprichoso produz boas mudas*.

Nas localidades estudadas, a produção voltada ao autoconsumo fora farta e os produtos processados variados. Entre os grãos, estavam o trigo, o milho branco (especial para a produção de farinha para pão), o arroz e a soja (que agora começa novamente a ser cultivada, devido a seu recente elevado valor comercial); já nas criações, havia uma diversificada gama de aves: patos, marrecos, gansos, galinhas, pombas, codornas, além de suínos e gado bovino; no processamento de alimentos são citados as *schmiers* de diversas frutas, conservas, linguiça, peito de ganso defumado, toucinho, banha, queijo<sup>31</sup>, manteiga, cucas e biscoitos.

Nem todos os alimentos citados no parágrafo anterior desapareceram completamente das propriedades, mas, em geral, o que ocorre é a produção de um ou outro e o abandono da maioria, como na explicação dada por dona Júlia\*, que abre a discussão deste item. *É [...] plantando o fumo não dá tempo para tudo*. Já arroz, café, milho branco, queijo, toucinho e trigo não são mais produzidos entre as famílias estudadas.

Dentre esses produtos, o que as pessoas mais lamentaram não ser mais produzido é o milho branco, grão antes destinado exclusivamente à produção de farinha para fazer pão, o *pão de milho branco*. Diferentemente de alguns produtos que deixaram de ser produzidos ou processados em função da busca pelo *saudável*, com discutido no tópico anterior, o desaparecimento do milho branco, conforme narrado pelos interlocutores, foi influenciado pelo plantio de fumo. Por tratar-se de *um milho do cedo*, ocorre coincidência entre o período de sua sementeira e o de transplante das mudas de fumo do canteiro para a lavoura definitiva. Ainda, o milho branco precisa ser plantado manualmente, o que implica em grande necessidade de mão de obra. Vale ainda lembrar que na região havia diversos moinhos destinados à moagem desse milho e de trigo, hoje desativados.

---

<sup>31</sup> Quando os interlocutores mencionam queijo, referem-se a uma massa de leite não curada, que se assemelha a um requeijão mais firme, próximo a uma ricota, porém com sabor semelhante ao queijo curado. Em seu preparo eram utilizados o soro de leite que sobrara da preparação da manteiga, leite fresco e leite talhado. Dessa forma, essa espécie de queijo se constitui em um alimento diferenciado, entre *käschmier*, requeijão e ricota.

*É difícil... a farinha de milho não tem mais aqui. A minha avó fazia, mas era de milho branco, hoje só tem o amarelo. A gente plantava lavoura de milho branco só para fazer farinha [...] a gente plantava ainda à mão. (dona Nica)*

Se, por um lado, o trabalho com o fumo consome mais tempo quando comparado com outros cultivos, por outro a escassez de mão de obra devida à redução do tamanho das famílias é outro elemento que contribui para a falta de tempo para a produção *pro gasto*. O que se passa com a família de Evelton (aluno do 7º ano) reforça essa ideia: embora produzam fumo, eles conseguem manter uma produção para autoconsumo diversificada – horta, lavouras, animais e produtos caseiros, como, pão, *doss*, linguiça –, graças ao fato de serem muitos. Na casa são seis adultos aptos ao trabalho e dois adolescentes que auxiliam: o casal mais idoso e os dois filhos com as esposas e os dois rapazes. Dona Ingrid reconhece que na casa deles é diferente do que, em geral, tem sido praticado em outras famílias:

*Aquele, a maioria já compra, do doss[espécie de biscoito caseiro]... Não te dá mais tempo, eles já vão comprando. Muitos dizem: “Ah, tem muito serviço no fumo, a gente compra”. Mas nós aqui, eu não sei, eu e a Sandra agora a gente tem aquele hábito, a gente faz. (dona Ingrid)*

Segundo Woortmann (2007), essas mudanças caracterizam o período de transição de um modo de fazer e viver para outro e, algumas vezes, servem de base para conformar transformações no modo de comer e ver o mundo. Neste sentido, cabe ressaltar que o termo *transformações* descrito neste capítulo não é estanque e abrange um espaço tempo variável, sendo, dessa forma, constituído por mudanças em processo e por transformações já consolidadas.

No presente estudo, é perceptível que o modelo antigo, em que era produzido *de tudo um pouco* para o abastecimento da família e alguns cultivos e criações destinados à comercialização, foi substituído pelo novo modelo, de maior monetarização (trazida pela produção de fumo), capaz de suprir as demandas alimentares da família através de aquisição de alimentos, em vendas locais ou em mercados na cidade.

*Acho que é o serviço, cada vez mais serviço, é que, eu vendo assim, é o fumo que ocupa muito e acho que tá deixando... a gente deixa de... se não é enroladinho [salsicha enrolada em massa de pastel industrializada e frita], né, é **mais rápido**. A linguiça tu tem que carnear, tem que moer, tem que... (dona Márcia, grifo nosso)*

*Aí eu compro [schmier] de morango ou de cana-de-açúcar [...] então a gente deixa o leite pra ele [filho], assim já são seis pacotes [caixinhas], assim por semana [que são comprados], de leite... (dona Tecla)*

Todavia, vale destacar a tensão que se forma diante deste novo modelo. Se, por um lado, os alimentos são comprados para atender às necessidades de praticidade e rapidez exigidas pela absorção da força de trabalho da família no fumo, por outro existe uma preocupação em comer de forma *saudável* (discutida no tópico anterior), como podemos ver na fala de dona Eli:

*Semana passada eles tinham que trazer merenda e eles não queriam levar pão e linguiça, eu disse: “Levem! Porque é comida caseira e é **saúde!** E se vocês compram salgadinho, uma coisa na venda e comem, **isso é porcaria!**” (dona Eli, grifo nosso)*

Interessante que, dessa maneira, surge um paradoxo, semelhante ao observável entre consumidores urbanos, como relatado por Menasche (2010) em referência a moradores de Porto Alegre e suas percepções em relação à comida e ao rural. Da mesma forma que as famílias rurais aqui analisadas, os consumidores ouvidos por Menasche (2010) demonstram insatisfação e desconfiança diante da comida industrializada e valoram positivamente a comida de origem conhecida, ou seja, a comida produzida na zona rural. Adjetivos como *natural* e *saudável* apareceram nos dois grupos; no entanto, embora reconheçam que possa não fazer bem à saúde, dada a necessidade de otimizar o tempo de trabalho, abastecem suas despensas com esse tipo de alimentos. “O alimento **natural** não seria apenas considerado o de melhor gosto. Em oposição ao alimento industrializado, seria apontado como **puro** e, dessa forma, **saudável.**” (MENASCHE, 2010, p. 205, grifo do autor).

A economia de tempo certamente não é a única motivação para ter na despensa uma grande quantidade de alimentos vindos de fora da propriedade, diversos estudos (FISCHLER, 1995; BARBOSA, 2009; MENASCHE, 2010) aprofundam essa temática. No entanto, para a análise aqui proposta, o cruzamento entre o aumento da produção de fumo e correspondente poder aquisitivo e a diminuição da produção para autoconsumo, nos deteremos na aquisição de gêneros alimentícios originários de fora da propriedade sob o ponto de vista da praticidade.

Os estudos de Woortmann (2007) e de Wagner, Marques e Menasche (2007) junto a camponeses de origem alemã e italiana do sul do Brasil, assim como a presente pesquisa, indicam a redução da produção para autoconsumo, tanto no que diz respeito aos cultivos e criações como no que se refere ao processamento de alimentos. Assim, se o tempo fumo aumentou o poder aquisitivo, ele também diminuiu o tempo dedicado à produção voltada ao autoconsumo. No entanto, mesmo entre as famílias rurais para quem a maior parte dos alimentos advém do mercado, há a valorização daquilo que é produzido na propriedade e na casa, como referência de sabor, de saúde e de confiança.

[...] *pro meu sentir, eu gosto mais do que a gente cria aqui mesmo. Ali eu sei com que que a gente trata, as outras de granja, é, eu acho assim muito tratamento, muito... um animal, novo assim, ele pega ração, ele tem que, ele tem que crescer dentro dos quarenta e cinco, cinquenta dias, ele tem que tá grande, aí ele é abatido. Aí eu acho que a gente consome aquela carne depois... a gente... aquele tratamento, aquilo tá dentro do frango ainda, a gente absorve aquilo também. Eu acho que pra mim é melhor esses, esses aí [se referindo às galinhas caipiras que foram carneadas e estão sendo depenadas durante a conversa]. (seu Nildo, grifo nosso)*

A fala do seu Nildo, em especial o trecho em que afirma que *aquilo tá dentro do frango ainda, a gente absorve aquilo também*, parece ilustrar o que Fischler (1995) denominou “princípio da incorporação”, movimento através do qual o alimento transpassa a fronteira entre o mundo e nosso corpo, constituindo o que somos, tanto no plano biológico como no simbólico. A ressalva de seu Nildo em comer apenas o que ele conhece, *ali eu sei com o que que a gente trata*, garante não só a segurança de sua vida e de sua saúde como também fortalece sua identidade, pois, ainda segundo Fischler (1995), ao não se saber o que se come, estão em risco não apenas a saúde e a vida, mas também a identidade.

Ao longo do período de pesquisa a campo escutei diversas narrativas a respeito de tempos difíceis, tempos de escassez de dinheiro, de recursos como energia elétrica e, por vezes, até de alimentos, devido a dificuldades de produção por questões de seca, por exemplo. Nesses tempos, como narrado, comiam o que tinha, aproveitavam todas as partes do animal abatido, de sangue a vísceras, cozinhavam com o que se tinha e com o saber-fazer que detinham, de modo a suprir as necessidades nutricionais da família. Era o tempo de *plantar-colher-comer*. Hoje, em comparação com aqueles tempos, vivem o tempo da fartura de dinheiro, de alimentos e de recursos – em praticamente todas as casas visitadas há carro, celular, computador, internet –, esse tempo mais próspero é vivido, em grande medida, devido à renda proveniente da produção de fumo. Entretanto, hoje ainda impera a comida da necessidade, porém agora se caracteriza pela necessidade de tempo, que é suprido com a comida comprada, semipronta, prática. Essa comida gera, como vimos, incertezas e inseguranças em relação à qualidade da alimentação ingerida. É o tempo de *plantar-vender-comprar-comer*.

Utilizando a comida como fio condutor para apreender os modos de viver da comunidade estudada e como as diretrizes do PNAE que tratam da sua interface com a adequação cultural da alimentação escolar pode contribuir para o desenvolvimento local é que se chegou à problemática do fumo. Neste capítulo, essa questão foi tratada principalmente sob o ângulo da segurança e da insegurança alimentar e nutricional. No próximo, daremos

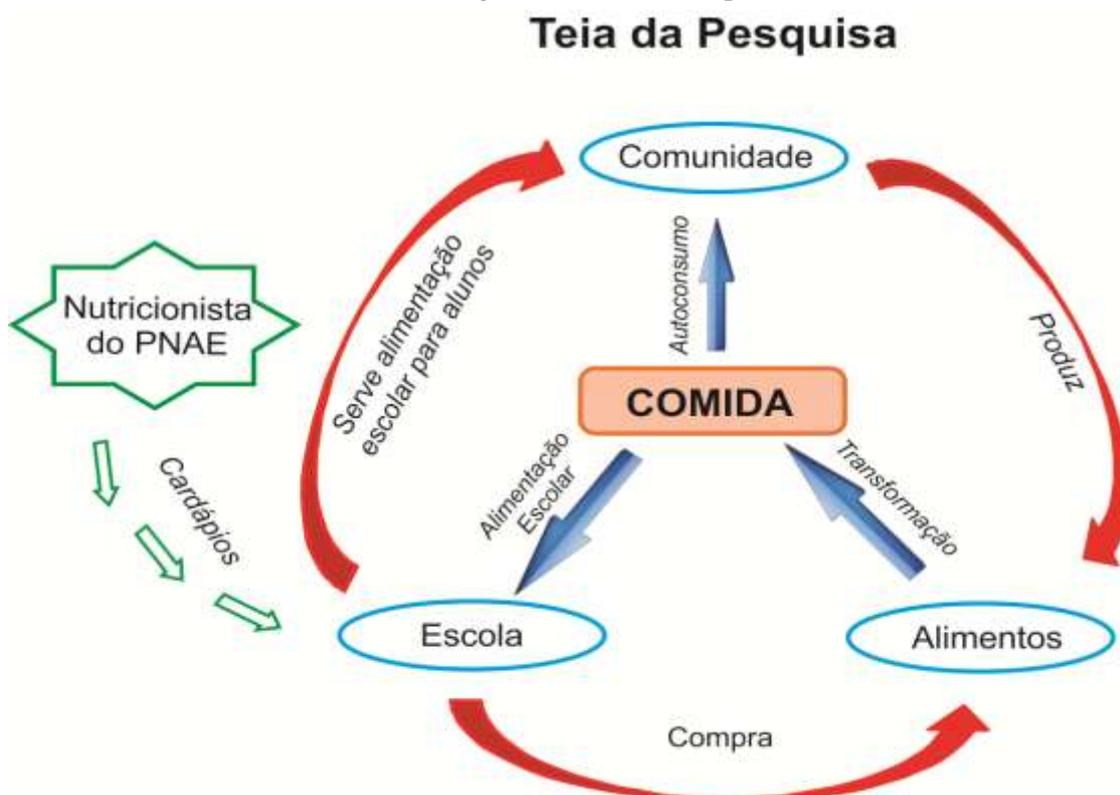
seguimento à temática do PNAE, da fomicultura, das questões culturais envolvidas e ações da nutricionista responsável pela alimentação escolar no município.

## 6 ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: ENTRE QUEM PRODUZ E QUEM CONSOME

Neste ponto da jornada, todos os percursos trilhados nesta pesquisa se inter cruzam e se interconectam, convergindo para a análise da alimentação escolar frente aos hábitos alimentares locais e seu diálogo com as possibilidades de desenvolvimento local. O ponto zero desta jornada foi a reflexão sobre a base legal do Programa Nacional de Alimentação Escolar, bem como as leis e diretrizes que dão sustentação, norteando-o. A caminhada empírica iniciou na escola, dela saímos e percorremos os arredores na busca de conhecer, a partir da comida, a trama social da comunidade. Agora é o momento de retornar para a escola, completando o circuito de *chegar-partir-retornar*. Esse retorno, bem mais que ato físico, constitui-se principalmente em olhá-la com foco na alimentação escolar, relacionando-a com quem a produz e com quem a consome, agricultores e alunos. Ou seja, olhar para a tríade proposta como desenho síntese desta pesquisa: escola-comunidade-alimentação.

Esta discussão debruça-se sobre a premissa do respeito às tradições e cultura alimentar local e o atendimento às necessidades nutricionais dos alunos, bem como das compras diretas da agricultura familiar como forma de fomento ao desenvolvimento local, conforme propostas nas diretrizes do PNAE.

Figura 29 - Teia da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Para apresentar as relações propostas na teia da pesquisa (Figura 29), o capítulo está dividido em três blocos interligados. No primeiro, o debate central são as questões culturais que cercam os modos de comer da população atendida pelo programa na escola Martinho Lutero, o que conduz à análise dos cardápios sob a ótica dessas questões. No bloco seguinte, o debate foca na nutricionista, entendida aqui como a pessoa chave para a execução do programa. Neste sentido, as reflexões atêm-se às propostas da Lei, desde as atribuições da nutricionista destacada para atender o PNAE *in loco* até a viabilidade (ou não) do cumprimento de algumas das diretrizes previstas na Resolução nº38 do FNDE, em especial as que se referem à execução de cardápios que contemplem, ao mesmo tempo, o respeito à cultura e tradição alimentar local, o atendimento às demandas nutricionais da população atendida e as compras diretas da agricultura familiar.

O terceiro bloco trabalha a alimentação escolar a partir da perspectiva de quem a produz, a construção dos espaços para inserção nesse mercado e as tensões existentes, bem como os principais entraves e enfrentamentos dos agricultores pesquisados. Há, ainda, um olhar para a trajetória desses alimentos, desde a propriedade até a chegada à escola, e um cruzamento desse trajeto com a possibilidade de valorização cultural da alimentação escolar. Ainda, referente à temática de produção de alimentos, é necessário discutir a produção de fumo, uma vez que essa questão emergiu espontaneamente das falas dos interlocutores. Nesse debate, estão em jogo as possibilidades de desenvolvimento local através do PNAE frente à produção fumageira, uma vez que ela é, hoje, a principal fonte de renda da maioria das famílias. Ainda, tendo claro que este estudo tem o olhar para o PNAE sob o ponto de vista da cultura e da tradição alimentar local, se faz necessário refletir acerca da influência da fumicultura nas transformações das práticas alimentares e na diminuição da produção para autoconsumo, uma vez que estes seriam os alimentos centrais para o abastecimento da alimentação escolar.

## 6.1 CADÊ A LINGUIÇA, A BATATA SECA E O TEMPERO DA SOPA? *MERENDA ESCOLAR*, INTERFACES COM A CULTURA ALIMENTAR LOCAL

A execução da adequação da alimentação escolar de forma a respeitar a cultura alimentar e as tradições locais, assim como os hábitos alimentares saudáveis, exigida em uma das diretrizes da Lei 11.947 do PNAE (BRASIL, 2009a), é ação complexa, cujas dificuldades

são associadas a múltiplos fatores. Primeiramente, para que haja tal adequação, faz-se necessário conhecer quais alimentos são valorados culturalmente e como se manifesta a tradição dos grupos a que pertencem os alunos. Uma vez solucionada essa questão, apresenta-se o que, muitas vezes, pode parecer um conflito: unir, no mesmo cardápio, os alimentos culturalmente valorados com as noções de saudável, previstas na forma da lei, e o cumprimento das orientações nutricionais, com vistas a atender os percentuais preestabelecidos de proteína, carboidrato, gorduras totais, saturadas e trans. A banha, alimento pertencente às práticas alimentares no local deste estudo, exemplifica esse conflito, pois, embora seja culturalmente valorada, não é nutricionalmente recomendada, segundo os órgãos da saúde, devido ao alto teor de gordura saturada. Ainda, um terceiro fator de dificuldade, seria encontrar na agricultura familiar a oferta dos alimentos culturalmente valorados. Essa dificuldade reside no fato de que, conforme apontaram os dados deste estudo, a produção de alimentos destinados ao autoconsumo e que são, ao mesmo tempo, alimentos culturalmente valorados, vem decaindo significativamente ao longo das últimas décadas, devido, principalmente, às transformações no modo de produção agrícola.

Posto isso, podemos avançar na discussão de quais são os alimentos culturalmente valorados entre a comunidade pesquisada e sua presença ou não no cardápio da alimentação escolar. A expressão “alimentos culturalmente valorados”, utilizada diversas vezes ao longo deste trabalho, refere-se aos alimentos que são marcadores de identidade e remetem à noção de pertencimento do grupo social em questão.

O conceito de cultura, da forma como o entendemos hoje, foi usado pela primeira vez por Edward Tylor (1832-1917) por meio do vocábulo inglês *culture*, que sintetizava o significado dos termos *Kultur* – do germânico, que simbolizava todos os aspectos espirituais de uma comunidade, e *civilisation* – do francês, que se referia às realizações materiais de um povo (LARAIA, 1986). Nessa síntese, Edward Tylor definiu cultura como “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, [1958]<sup>1</sup>apudLARAIA, 1986, p.25).

Entretanto, na atualidade, sobretudo nas ciências sociais, o conceito Tayloriano já foi superado. Para Geertz (1989) “este todo complexo” dispersa a importância e a profundidade inerentes à cultura, portanto, para ele é necessário atribuir ao conceito a dimensão justa, específica e que lhe dê limite. Isso porque, para o autor (1989, p.15), “O ecletismo é uma

---

<sup>1</sup>TYLOR, Edward. 1871.**Primitive Culture**. Londres, John Mursay & Co. [1958, Nova York, Harper Torchbooks.]

autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher”. Geertz, a partir da ideia de Max Weber de “que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu”, assume “a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p15). Dessa forma, a interpretação de uma determinada cultura se dá no porquê e não no o quê, o que exige densidade na descrição dos acontecimentos no lugar da superficialidade.

Vale ressaltar que essa interpretação dos sinais, a semiologia, não possui um manual técnico: o mesmo símbolo pode assumir diferentes significados, dependendo do contexto e do grupo social em que esteja inserido. Isso equivale a dizer que as estruturas de significados são socialmente construídas e que não necessariamente são coerentes.

Segundo Laraia (1986), a cultura seria o meio pelo qual é possível entender o dilema da unidade biológica da humanidade em contraposição à sua grande diversidade na forma de ver e conceber o mundo. No entanto, embora haja um consenso de que o que nos diferencia uns dos outros, enquanto sociedade, é a cultura, o mesmo não ocorre em relação ao conceito do termo. Para o autor (1986, p.63), o debate que cerca o conceito de cultura, que já dura mais de um século, “[...] provavelmente nunca terminará, pois uma compreensão exata [...] significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”, entretanto, já há entendimento comum de que: “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam.” (LARAIA, 1986, p. 48).

Posto isso, ressalto que assumimos para este trabalho a cultura tal qual proposta por Geertz (1989), como sendo uma teia de significados e de estruturas simbólicas em constante interação e trânsito, que precisa ser interpretada. Nesse sentido, a cultura condiciona a visão de mundo do homem, constituindo-se em lentes através das quais cada sociedade vê e concebe o ambiente que a rodeia, dentro de um sistema de lógica próprio. Assim, a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence.

Mas que da riqueza desse debate, entre os apontamentos feitos por Laraia (1986) há dois que interessam de forma mais específica ao proposto por este estudo: o primeiro é que a cultura interfere no plano biológico. Nesse aspecto, a comida é o melhor exemplo, pois, embora ela se destine a atender uma necessidade vital, alimentar e nutrir o corpo, e sendo o homem um onívoro, ainda assim nem tudo o que é alimento lhe serve de comida. Dessa forma, a cultura opera até na classificação do que é ou não considerado fome pelo grupo

social, permitindo que o termo Segurança Alimentar e Nutricional comporte distintas classificações, a depender de sob qual lente cada situação é vivenciada.

O segundo ponto é que o homem produz cultura e a cultura produz o homem, num movimento contínuo e dinâmico de modificações. A esse respeito, Laraia (1986) chama a atenção para o fato de que estas modificações ocorrem a partir de duas fontes: a interna, vinda do próprio grupo, através do aperfeiçoamento de técnicas ou do acúmulo de conhecimento, por exemplo; e a externa, através do contato com outras sociedades. Como regra geral, as modificações de origem externa são mais abruptas e, por vezes, podem significar perdas importantes para o grupo social.

Assim como ocorre com a cultura, ocorre com a comida que é parte do inventário cultural: o homem produz comida e a comida produz o homem, tanto no corpo biológico como no corpo social. Dessa forma, a comida é um dos elementos centrais nas diferenciações culturais de cada sociedade e entre distintas sociedades.

A alimentação escolar busca valorizar essa diferenciação cultural, entretanto, dentre os objetivos do PNAE, por razões auto explicáveis, o que recebe prioridade é o combate à fome e a busca do equilíbrio nutricional com vistas a combater os males da chamada transição nutricional, atendendo assim os preceitos de SAN com relação ao acesso a alimentos em quantidade suficiente e de qualidade<sup>2</sup>. Todavia, o atendimento ao corpo biológico nem sempre é garantia de satisfação das necessidades do ponto de vista cultural.

Não se pode mudar o fato de que a vida tem seu componente material e objetivo, expresso pelo organismo biológico, mas também não se pode desconhecer sua natureza imaterial, que nos seres humanos se complexifica por sua condição societária. Portanto, não seria possível torná-lo objeto de uma única visão do conhecimento, reduzindo a vida a meros processos químicos e físicos (LEOPARDI, 2002, p.26).

Ao responder à pergunta sobre o que não gostavam na alimentação escolar, os alunos mencionaram salada de cenoura cozida e sopa. Essas respostas levaram a outros questionamentos, uma vez que essas comidas são encontradas, com frequência, nas mesas de suas famílias. As explicações estavam na ponta da língua, o problema não era a cenoura nem a sopa, mas sim a forma de temperar a cenoura e a falta de *tempero* da sopa. Seymour (2005) ressalta que, mesmo o homem sendo biologicamente preparado para comer de tudo, serão as regras culturais que definirão o que é *comível*, pois: “[...] a maneira de preparar os alimentos,

---

<sup>2</sup> A qualidade dos alimentos a que se refere a SAN relacionam-se às características organolépticas, nutricionais e à garantia de inocuidade ao consumo.

cozido ou não, de servi-los e de comê-los, variam de acordo com a cultura.” (SEYMOUR, 2005, p.1).

A rejeição à salada de cenoura se deve ao fato de que, segundo explicaram os alunos, ela é temperada com vinagre e salsinha picada. Esse exemplo ilustra o conflito, anteriormente mencionado, em unir, em um mesmo cardápio, o alimento culturalmente valorado com as diretrizes nutricionais. A salsa, por exemplo, por ser rica em vitamina C<sup>3</sup> e ferro, é um alimento bastante utilizado como complemento nutricional para atingir as recomendações diárias desses micronutrientes, por isso, é prática comum, entre as nutricionistas, o acréscimo de salsinha nas preparações finais dos alimentos. Já a falta de *tempero* da sopa, como visto no capítulo cinco, não tem relação única com sal e condimentos, mas sim com o sabor. Conforme relatado, esse sabor pode ser conferido aos alimentos a partir dos *temperos*, que podem ser sal e condimentos, como também pode ser um caldo resultante da fervura de diversas verduras. No caso específico da sopa, a falta de *tempero*, ou de sabor, muito provavelmente se deva à falta da galinha *de casa*, aquela que confere o *caldo amarelinho*. Vimos, nos relatos anteriores, que a sopa de galinha *tem que ser com galinha de casa*, caso contrário *não tem gosto*. Talvez uma solução que ocorra ao leitor seja colocar a salsa na sopa, auxiliando no sabor e utilizando suas propriedades nutricionais, entretanto, a vitamina C presente na salsa é oxidada na presença de calor e, dessa forma, não há a ação de tornar o ferro não-heme biodisponível e, assim, este não será absorvido e as recomendações diárias desses micronutrientes estarão sujeitas a não serem atendidas.

O motivo de entrar em discussão tão específica é fazer notar o quão complexa é a diretriz que orienta conciliar o respeito à cultura alimentar e tradição local com as recomendações nutricionais diárias. Por outro lado, o leitor poderá se perguntar: como essas pessoas viveram até o momento sem o uso “correto” dessas combinações nutricionais? O fato é que, em geral, cada grupo possui, em seu inventário culinário, o conhecimento empírico da melhor forma de obter os nutrientes de que necessitam. O arroz com feijão do brasileiro, por exemplo, é a mistura perfeita em termos de melhor absorção de aminoácidos essenciais. Outra combinação que ilustra esta discussão é a laranja e a couve, que acompanham a feijoada, formando o par ideal em termos de absorção de ferro não-heme. A problemática emerge

---

<sup>3</sup> A vitamina C ou ácido ascórbico aumenta a biodisponibilidade de ferro não-heme (ferro de origem vegetal), promovendo sua maior absorção e utilização pelo organismo.

quando os alimentos são descontextualizados, não só do conjunto de alimentos que compunham o *menu*, como da forma de viver do grupo que o utilizava.

No caso específico dos pomeranos, a questão do ferro é resolvida pela presença constante de carne à mesa, que fornece este mineral em abundância, sem a necessidade de alguma combinação específica que o torne biodisponível. A presença de carne na mesa camponesa desta região é marcante, o que explica a resposta dos alunos, quando perguntados o que gostariam que tivesse na alimentação escolar: *mais carne no cardápio, sobretudo de galinha*.

Entre ingredientes e a forma de prepará-los, entra em jogo a cultura local em que estão inseridos os alunos atendidos pelo programa, pois é a partir dela que se poderá avaliar se a alimentação oferecida é ou não adequada. De outra maneira, será a lente com que cada grupo concebe o mundo que irá indicar se a alimentação escolar ofertada cumpre com seu objetivo sob a ótica de SAN.

Ao analisar os cardápios do período de março a julho elaborados pela nutricionista da Secretaria de Educação frente aos alimentos que se destacaram como parte das práticas alimentares do grupo pesquisado, não foram encontradas as comidas presentes à mesa das famílias pesquisadas e aos quais atribuem um valor especial. A fala de Eliezer, sobre como se sentiria ao encontrar no refeitório os mesmos alimentos que são servidos em casa, reforça essa ideia:

*Eu me sentiria surpreso, porque os alimentos que eu como em casa comeria na escola. (Eliezer, aluno do 8º ano, grifo nosso)*

O depoimento acima expressa, através da palavra *surpreso*, o quão distante o cardápio da alimentação escolar está da *comida de casa*. Todavia, as duas comidas em discussão, a salada de cenoura e a sopa, se diferenciam muito mais pelo modo de preparo do que pelos ingredientes em si, ou seja, pela cozinha que transforma o alimento, sendo a cozinha o próprio ingrediente cultural (LÉVI-STRAUSS, 1979; FISCHLER, 1995).

Nos capítulos quatro e cinco, através da investigação na escola, com as crianças e com os adolescentes, e, nas propriedades, com as famílias, retemos que, na comida que compõe a mesa do dia a dia, destacam-se diversas carnes, batata, linguiça, feijão, *schmier* de melancia de porco, pão, sopa de galinha (nos dias chuvosos, nos domingos e nas festas de casamento) e frutas diversas. Já a comida de domingo e de festa diferenciam-se pela forma de preparação da batata, quando então é feita a salada, pela ausência do feijão e pela presença do churrasco

(preparado pelos homens) e da sobremesa. Por ora, a ideia é retomar a composição da cozinha das famílias de origem pomerana, observada e apreendida neste estudo como o alimento culturalmente valorado e, assim, olharmos para os cardápios da alimentação escolar (Quadro 6), elaborados pela nutricionista da Secretária Municipal de Educação, a partir desta referência.

**Quadro 6 – Cardápio dos meses de Março e Abril de 2012**

<b>Março de 2012</b>				
<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Leite e café Biscoito de chocolate Fruta: maçã	Carreteiro e Feijão Quibebe de abóbora Salada de couve ralada com laranja picada Fruta	Suco de fruta natural Pão com doce de frutas Fruta	Arroz, frango e batata picada Feijão Salada de repolho com cenoura e maçã	Suco de fruta Bolo de laranja Fruta
Suco de bergamota Torta de bolacha Abacaxi picado	Ensopado de batata, cenoura, chuchu molho de guisado Arroz e lentilha Salada de verduras Mamão picado	Café e leite Pão com doce de leite Salada de frutas	Macarrão com frango desfiado Feijão Salada de beterraba e cenoura Manga picada	Batida de banana e mamão com aveia Pão com mel Maçã
Leite com chocolate Biscoito salgado integral Mel, doce ou margarina Fruta	Macarrão, molho e frango, Feijão Salada de beterraba, cenoura, batata, chuchu Fruta	Suco de fruta Pão com margarina ou doce Fruta	Ensopado de abóbora com guisado e molho Arroz e feijão Salada de brócolis, couve ou espinafre	Salada de fruta quente Bolacha de chocolate Fruta
Leite com chocolate Biscoito de milho Fruta	Frango e molho Salada de massa: cenoura, chuchu, milho e ervilha, maionese de leite, Salada de verduras com TV, Fruta	Batida de banana Pão com margarina Fruta	Jardineira (guisado com legumes diversos picados) Arroz e feijão Salada de frutas	Suco de fruta Bolo de chocolate Fruta
Café com chocolate Biscoito salgado Geleia Fruta	Carreteiro com couve e Feijão Quibebe de abóbora Salada de alface e laranja, Fruta	Batida de mamão com aveia Pão com margarina Fruta	Risoto de frango com milho e ervilha Salada de cenoura, beterraba e laranja picada Feijão	Suco de fruta natural Bolacha integral Fruta
<b>Abril de 2012</b>				
<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Leite, café e biscoito salgado com geleia Fruta: maçã	Macarrão com molho de carne e cenoura picada Arroz e feijão Beterraba cozida com TV, Alface	Leite com chocolate Torta de bolacha Fruta	Frango desfiado com molho Arroz e lentilha Chuchu com ovo Couve refogada Frutas picadas	FERIADO
Leite, café e biscoito salgado com geleia Fruta	Macarrão com molho, almôndegas Arroz e feijão Salada de cenoura, brócolis, beterraba	Leite com chocolate Torta de bolacha Fruta	Torta de batata com frango desfiado Arroz e lentilha Couve ou espinafre refogado com ovo	Suco de frutas Bolo de chocolate com aveia Fruta

	Fruta		Cenoura ralada	
Leite com chocolate Biscoito <i>cream-cracker</i> com doce ou margarina Fruta	Risoto de frango com molho, milho, ervilha e ovo Feijão, Salada de chuchu com cenoura, Fruta	Batida de banana com mamão Pão com margarina ou mel Fruta	Macarrão, molho de guisado e brócolis ou espinafre Salada de beterraba e cenoura Fruta	Sagu com suco Fruta
Café com chocolate Biscoito salgado com geleia Fruta	Arroz com frango Feijão Couve-flor ou brócolis refogado Cenoura picada	Batida de mamão com aveia Pão com margarina Fruta	Macarrão e carne moída Arroz e lentilha Salada colorida Salada de verduras	Sagu com suco Bolacha integral Fruta

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço do Sul (2012).

Ao observar a sugestão de cardápio acima, em um primeiro momento o que fica mais evidente é que não há muitas diferenças entre os ingredientes que compõem a “mesa pomerana” e a mesa da escola: como já dito, as diferenças residem, sobretudo, no modo de preparo. A batata, componente quase obrigatório das refeições das famílias estudadas, aparece nos cardápios da escola nas seguintes preparações: picada com arroz, ensopada com outros legumes, na torta de batata. Nenhuma dessas preparações contempla a culinária local, que, como visto anteriormente, prepara este tubérculo através do *rievelsback*, da batata fervida em água e sal, da batata seca ou da salada de batata. O frango, ou *galinha*, como é chamado entre as famílias, é bastante apreciado na forma de galinhada (arroz com galinha), de sopa de galinha ou assado, no entanto, as preparações sugeridas no cardápio da escola incluem receitas diferentes, como frango com molho, frango desfiado com molho, torta de frango, entre outros. Além das diferenças nas preparações, existe a ausência de alimentos específicos, como é o caso da linguça, item importante do saber-fazer local, que, além de encabeçar a lista de preferências alimentares, também apareceu reiteradas vezes como resposta dos alunos sobre o que gostariam que tivesse na alimentação escolar.

O pão com *schmier* do cardápio da escola está também presente na alimentação de casa e, portanto, é apreciado. Entretanto, há uma recusa sistemática a certos *schmiers*, principalmente o de pêssego, embora apreciem a fruta, conforme relata Rosane, merendeira da escola, quando indagada sobre quais alimentos os alunos não gostam:

*Aí depende o que coloca em cima do pão, tipo doce, assim, de fruta que vem. Esse doce de pêssego que vem, eles não gostam muito, aí também eles não...* [comem].  
(Rosane)

Entre as preferências de complemento para passar no pão, está o doce de leite que, conforme relatado também pelas famílias, tem um espaço privilegiado nas compras do

mercado, e o *schmier* de melancia, neste caso, item fundamental do saber-fazer dessas famílias.

Figura 30 – Ingredientes que compõem a alimentação escolar e preparações já elaboradas



Fonte: Acervo da autora (2012).

Além do que foi analisado referente aos alimentos culturalmente valorados e o cardápio escolar sugerido, há outras variáveis que dificultam o reconhecimento da cultura local na alimentação escolar. Esmiuçando um pouco mais a análise, temos o exemplo das frutas, que, como vimos nos capítulo quatro, são bastante apreciadas pelas crianças e adolescentes e compõem a lista do que gostariam que tivesse mais na escola, havendo, ao mesmo tempo, nos cardápios, indicação de que sejam ofertadas de quatro a cinco vezes na semana. Entretanto, é difícil cumprir essa orientação, pois as frutas

*Vêm nas quartas de tarde, lá pelas duas e meia, quase todos já merendaram. Aí, quinta eu dou as frutas, e na sexta também, pra não estragar, tem que dar[tudo].*  
(Rosane)

Dessa forma, os alunos acabam recebendo frutas apenas duas vezes na semana, razão de sua solicitação por mais frutas ao responderem ao questionário. O interessante nesse

cenário é que frutas são, ao mesmo tempo, culturalmente valoradas e atendem às diretrizes nutricionais de alimentação saudável. No entanto, devido a dificuldades de logística, deixa de ser explorado todo o potencial dessa dupla adequação.

Os gêneros alimentícios para a elaboração da alimentação escolar chegam somente na quarta-feira à tarde na Martinho Lutero porque, conforme explicou a nutricionista Mabel, há apenas um caminhão para realizar a distribuição nas vinte escolas do município que recebem alimentos semanalmente. Além disso, o mesmo caminhão também precisa atender a outras trinta escolas multisseriadas, que recebem apenas alimentos secos (arroz, feijão, massa) e enlatados (salsicha, molho, carne), uma vez por mês, devido à distância.

Rosane ressalta que, em decorrência do dia e horário em que chegam os alimentos, torna-se necessário fazer algumas adaptações nos cardápios sugeridos. Além das frutas, as verduras também precisam ser usadas com rapidez, entre quinta e sexta-feira, pois a maioria não se conserva até a semana seguinte. Então, para adequar o tempo de validade de cada alimento, na semana seguinte, de segunda até quarta-feira, são fornecidos, principalmente, bolachas, pães, complementos, leite com achocolatado e, como alimentos cozidos, é o momento de usar as carnes que foram armazenadas no freezer, nas formas de carreteiro, risoto e massas.

Como Rosane é de origem pomerana, eu lhe perguntei se alguma vez havia no cardápio uma “comida pomerana”. Recebi uma resposta monossilábica, sem qualquer comentário: *não*.

Conforme discutido anteriormente, a dupla adequação entre o respeito à cultura e às tradições locais e os hábitos alimentares saudáveis no cardápio da alimentação escolar é uma ação complexa. Mabel relatou que ainda desconhece a diversidade do tecido cultural que compõe a população de São Lourenço do Sul. Esse desconhecimento apontado pela nutricionista se deve a diversos fatores, porém todos relacionados ao tempo.

Figura 31 – A hora da Merenda Escolar



Fonte: Acervo da autora (2012).

Entre eles, o fato de que, na época em que foi entrevistada, Mabel ocupava há cerca de três meses o posto de nutricionista da Secretaria de Educação, encontrando-se ainda em fase de adaptação. De acordo com suas informações, não houve dificuldades em iniciar o trabalho, pois *“o pessoal aqui é bem organizado, o sistema de compras, a administração dos empenhos, fornecedores e pedidos, e já havia cardápios para os meses seguintes”*. Entretanto, essa questão da adequação à culinária local apresentava-se como um assunto que não havia sido avaliado nem por ela nem pela nutricionista que a antecedeu. Os aspectos que dificultam a atenção às questões culturais da alimentação podem ser associados ao excesso de

atribuições da nutricionista destacada para atender ao programa de alimentação escolar e serão discutidos no próximo tópico deste capítulo.

Todavia, há dois aspectos no que concernem às práticas de respeito à cultura e tradição alimentar local que merecem ser destacados e debatidos. Para tanto, tomo como referência o estudo de Thum (2009), realizado na Serra de Tapes, sobre cultura e memória de descendentes de origem pomerana. Nesse estudo, o autor demonstra como foi renegada e silenciada a cultura pomerana, evidenciando tal situação a partir de informações coletadas em fontes como literatura especializada sobre imigração, fotografias e documentos antigos, entrevistas, rodas de diálogo e vivência na comunidade pesquisada.

O primeiro aspecto referente às práticas de respeito à cultura e tradição alimentar local foca novamente na elaboração do cardápio escolar. Embora, conforme informou Mabel, não tenha sido dada atenção à composição cultural do município, com vistas a inserir no cardápio escolar alimentos da tradição alimentar local, constam nesses cardápios alimentos culturalmente valorados pelos remanescentes quilombolas. A inserção desses alimentos, inclusive, contribuiu significativamente para a conquista do Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar, no ano de 2011. Mabel relata que a equipe avaliadora das gestões candidatas também considerou positivas outras iniciativas da Secretaria de Educação, mas que foi fundamental o fato de terem sido incluídas preparações alimentares que utilizassem produtos característicos dos remanescentes quilombolas, como abóbora e batata-doce, para todo o município. A partir desse contexto, colocou-se como questão: por que a identidade pomerana não é percebida pela nutricionista e, dessa forma, alimentos de seu inventário culinário não constam do cardápio escolar?

O estudo de Thum (2009) colabora para refletir sobre essa questão. O autor coloca que, ao longo de cerca de 150 anos de imigração pomerana, houve um duplo processo de silenciamento desta cultura. Por um lado, a cultura germânica se colocava como cultura superior, fato que tem sua origem no período em que viviam na Europa e que não será detalhado neste trabalho; e, por outro, houve um entendimento por parte dos imigrantes pomeranos de que poderiam obter melhores condições de vida, no novo país, se buscassem aproximar-se dos modos de ser e viver alemães.

Todavia, os costumes pomeranos foram, em certa medida, resguardados, mas de maneira velada, construindo, assim, a ideia de uma cultura de menor valor frente à cultura alemã. Thum (2009) baseia-se nas expressões “falar grosso” e “falar fino”, usadas, respectivamente, para designar as línguas pomerana e alemã, para demonstrar a pretensão de superioridade de um grupo sobre o outro. Assim, foi através do ensino e da religião que,

principalmente, o germanismo criou espaço e até mesmo raízes entre os pomeranos, pois inicialmente a educação formal era ministrada pelos pastores luteranos, através da língua alemã, assim como a administração dos cultos religiosos.

Hoje há um esforço de valorização da cultura pomerana. Entretanto, Thum (2009) destaca que não existe reflexão profunda sobre a riqueza cultural desse grupo social e que a tendência é a busca, por parte da administração local, pelo exótico da pomeraneidade. Nesse mesmo sentido, Krone (2014), ao pesquisar sobre a construção da pomeraneidade, pontua que

(...) boa parte das ações e políticas de valorização do patrimônio cultural pomerano não encontra correspondência no modo de vida das comunidades rurais pomeranas contemporâneas, na medida em que estão baseadas em uma visão preservacionista do passado (KRONE, 2014, p.5)

Esses autores apresentam a ideia de que os esforços do poder público de valorização da cultura pomerana passam pelo entendimento que esta cultura é estática e não sofre transformações no tempo e, assim, baseiam-se no discurso do resgate do que foi perdido. A partir dessas constatações é possível inferir que as consequências do longo período de “silenciamento” da cultura pomerana, apontadas por Thum (2009), ainda se fazem sentir, uma vez que a valorização é pelo que foi e não pelo que é.

Diante do exposto, a responsabilidade pela ausência de alimentos culturalmente valorizados pelos pomeranos na elaboração do cardápio escolar, apontada anteriormente, não deve recair apenas sobre a nutricionista. Mabel, além de exercer há pouco tempo essa atividade, é natural de São Borja, na região Sudoeste do estado, não tendo familiaridade com os grupos culturais desta região. Outrossim, essa questão revela, para além de desconhecimento, certo descaso da Secretaria de Educação para com a identidade cultural local. Ainda, mais do que questão restrita à SMED, no quesito “silenciamento” da cultura pomerana houve, conforme aponta Thum (2009), negligência sistemática da historiografia local. Assim, conciliar o respeito à cultura e tradição alimentar com as demais exigências das diretrizes que regulamentam o fornecimento de alimentação escolar se configura em desafio para a nutricionista responsável pelo programa, debate da próxima seção.

## 6.2 DESAFIOS PARA A NUTRICIONISTA DIANTE DO PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Dentre as dificuldades para que haja a adequação do cardápio escolar à cultura alimentar local, foi destacada a pouca disponibilidade de tempo da nutricionista para investir

na valorização da identidade social dos grupos atendidos. Essa escassez de tempo relaciona-se, sobretudo, a duas questões específicas: as múltiplas tarefas sob sua responsabilidade e o limitado número de funcionários destinados a essa função. Assim, neste tópico, o objetivo é apresentar e discutir as possibilidades e limites das atividades, estabelecidas em lei, da nutricionista destacada para atender ao programa de alimentação escolar.

Para a reflexão sobre quantidade ideal de nutricionistas para atender o programa cabe apresentar o parâmetro mínimo de referência para contratação de nutricionistas por unidade executora do programa de alimentação escolar do ensino fundamental, definido pelo Conselho Federal de Nutricionistas, através da Resolução 465/2010, conforme quadro reproduzido abaixo:

**Quadro 7 – Parâmetro mínimo de referência para contratação de nutricionistas.**

Número de alunos	Número de nutricionistas	Carga horária
Até 500	1 Responsável Técnica (RT)	30 horas
501 a 1000	1 TR + 1 Quadro Técnico (QT)	30 horas
1001 a 2500	1 TR + 2 QT	30 horas
2501 a 5000	1 TR + 3 QT	30 horas
Acima de 5000	1 TR + 3 QT + 1 QT a cada fração de 2500 alunos	30 horas

Fonte: Resolução 465/2012 (Conselho Federal de Nutricionistas, 2010).

Tendo presente que, segundo dados do IBGE (2012), o município de São Lourenço do Sul somava, à época da pesquisa, 3474 alunos matriculados na rede municipal, de acordo com o quadro acima a SMED deveria contar com quatro nutricionistas, das quais uma destacada como responsável técnica. Neste sentido, Mabel, única nutricionista que atende ao programa no município estudado, pondera que, além da sobrecarga decorrente do cumprimento de atividades obrigatórias (que serão discutidas na sequência), há ainda a falta de três nutricionistas. Embora os dados aqui analisados façam referência somente à localidade estudada, a realidade desse volume de trabalho ocorre na maioria das secretarias de educação, dessa forma, partimos de um caso específico para tratar o geral.

A nutricionista é o agente fundamental para o alcance dos objetivos do programa. Em primeiro lugar, porque é a profissional designada como responsável técnica do programa nos municípios e estados e, também, por ser a responsável pela elaboração dos cardápios e pela elaboração das chamadas públicas para compra de gêneros alimentícios (BRASIL, 2009a; 2009b). Assim, é pertinente afirmar que para que haja ações de melhorias como a valorização da cultura, por meio da alimentação, e um possível impacto positivo no desenvolvimento local, é necessário também o cumprimento da lei no sentido de realizar as contratações necessárias.

Além da responsabilidade técnica em relação aos cardápios, competem à nutricionista, segundo o artigo 3º da Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) nº 465/2010, as seguintes atividades obrigatórias, listadas no quadro abaixo (FNDE, 2010; CFN, 2010):

**Quadro 8 – Atividades obrigatórias do nutricionista no âmbito do PNAE**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos escolares da educação pública;</li> <li>• Estimular a identificação de escolares com necessidades nutricionais específicas;</li> <li>• Planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar, observando:             <ul style="list-style-type: none"> <li>I. Adequação às faixas etárias e ao perfil epidemiológico da população atendida;</li> <li>II. Respeito aos hábitos alimentares e à cultura alimentar de cada localidade, à sua vocação agrícola e à alimentação saudável e adequada;</li> <li>III. Utilização dos produtos da agricultura familiar e dos empreendedores familiares rurais, priorizando, sempre que possível, os alimentos orgânicos e/ou agroecológicos; local, regional, territorial, estadual ou nacional, nesta ordem de prioridade.</li> </ul> </li> <li>• Propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar;</li> <li>• Elaborar fichas técnicas das preparações que compõem o cardápio;</li> <li>• Planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição dos alimentos;</li> <li>• Planejar, coordenar e supervisionar a aplicação de teste de aceitabilidade quando se fizer necessário;</li> <li>• Interagir com os agricultores familiares e empreendedores familiares rurais e suas organizações;</li> <li>• Participar do processo de licitação e da compra direta da agricultura familiar para aquisição e gêneros alimentícios;</li> <li>• Elaborar e implementar o Manual de Boas Práticas para serviço de alimentação de fabricação e controle para Unidade de Alimentação e Nutrição;</li> <li>• Elaborar o plano anual de trabalho do PNAE;</li> <li>• Assessorar o Conselho de Alimentação Escolar.</li> </ul> |
|---|

Fonte: CFN (2010); FNDE (2010).

A partir da observação das atividades obrigatórias da nutricionista no âmbito do PNAE, elencadas acima, o convite é refletir e discutir sobre a viabilidade do cumprimento dessas múltiplas tarefas e inferir os desdobramentos possíveis da realização ou não dessas ações:

A primeira tarefa citada é o diagnóstico nutricional dos alunos, que consiste na avaliação antropométrica realizada através das medições, principalmente, de peso e estatura e análise de seus percentis (VITOLLO, 2003). Para que possamos realizar de forma ampla o exercício de mensurar essa tarefa, é necessário levar em consideração dados que foram citados anteriormente: são cerca de 3.500 alunos matriculados em 20 escolas de ensino fundamental e 30 escolas multisseriadas, que se encontram distribuídas entre a zonas rural e urbana do município. Juntamente a esses dados, é relevante lembrar que Mabel, devido ao fato de estar envolvida com a seleção, compra, recebimento, armazenamento e distribuição de alimentos, dispõe apenas de um dia na semana para sair da secretaria de educação e ir em visita às escolas. Além disso, para realizar a avaliação nutricional são necessárias ações

periódicas, no mínimo duas ao ano para que possam ser construídas as curvas de crescimento e peso. Nessa lógica, seriam cerca de sete mil avaliações por ano, ou seja, a nutricionista deveria avaliar cerca 180 crianças e adolescentes a cada dia de visita às escolas.

Outra atividade a ser executada pela nutricionista do programa e que requer um dia específico de visitação às escolas é a educação nutricional. Mas para além da questão de inviabilidade temporal, esse ponto requer uma reflexão à parte. A educação alimentar e nutricional é, em si, questão delicada em relação à cultura e às tradições alimentares locais. Muito embora o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas tenha em seus princípios a valorização da cultura alimentar local, o fato de em seu conceito conter o termo “promover a prática (...) de hábitos alimentares saudáveis” (BRASIL, 2012), possibilita que esse espaço de educação, que deveria ser dialogado, se torne via de mão única. Ainda há muito que avançar para que educação alimentar e nutricional não seja apenas uma vasta lista de certo e errado em relação ao comer. Promover hábitos saudáveis, no intuito de evitar danos à saúde e minimizar agravamentos de certas doenças e, ao mesmo tempo, o fomento à autonomia, respeitando a história cultural dos distintos grupos sociais (BRASIL, 2012) requer um novo olhar para o lugar da nutricionista, que passa por transformações em sua formação acadêmica. Os atuais currículos, que privilegiam praticamente apenas o discurso médico-oficial, com base na saúde apenas como ausência de doença, ainda estão distantes de oportunizar espaço para o debate do papel da cultura na formação dos hábitos alimentares e, por conseguinte, nas determinantes de saúde. Assim, para que a educação alimentar e nutricional ocorra de forma exitosa, sendo capaz de promover saúde de forma preventiva, através da formação de hábitos saudáveis, é necessário conhecer e respeitar os hábitos alimentares locais e seus significados. Como aponta Romanelli (2006),

Não basta ter acesso ao saber científico para modificar costumes alimentares, pois eles não estão fundados tão somente na racionalidade humana. Esta certamente existe, mas convive tensamente com valores simbólicos e com prazeres propiciados pela comida, sejam eles gustativos, psicológicos ou sociais, isto é, provenientes das relações criadas em torno das refeições (ROMANELLI, 2006, p. 336).

Vale ressaltar que, considerando que se visitasse uma escola por semana, levaria mais de um ano para que todas as cinquenta escolas fossem visitadas e, ainda assim, essa visita não poderia ser considerada como educação nutricional, na medida em que, para tal, seriam necessárias ações educativas continuadas e não anuais. Todavia, perante a lei que rege o programa, o próprio cardápio oferecido na alimentação escolar pode ser considerado como ação de educação nutricional, o que é questionável, levando-se em consideração que no

Marco Regulatório de Educação Alimentar e Nutricional consta que esse espaço de educação deve ser dialogado e problematizado junto a cada grupo social (BRASIL, 2012).

O que nos remete a outra questão: como vimos no tópico anterior, devido às dificuldades já expostas, o cardápio atende apenas parcialmente ao princípio de respeito à cultura e à tradição local. Neste contexto, a reflexão que se coloca é: como conciliar essas duas diretrizes, respeito à cultura local e educação nutricional? Como é, para alunos da Martinho Lutero, majoritariamente de origem pomerana, não receber, através da alimentação escolar, comidas presentes em sua cultura alimentar? E, ainda, como é, para eles, saber que estes cardápios são elaborados por uma nutricionista, uma “autoridade” em alimentação, situação da qual decorre que tais alimentos são os considerados adequados e, por dedução, aqueles ali ausentes não o sejam? Enfim, para uma política pública que visa atingir, entre outros objetivos, a educação nutricional, o respeito à cultura alimentar e o fomento ao desenvolvimento local, temos aí alguns gargalos.

A esse respeito, Triches (2015) discorre que a opção pela compra de alimentos sazonais e tradicionais constitui em si uma ação de educação nutricional:

Em relação ao consumo, a aquisição de alimentos mais naturais, sazonais, tradicionais e ecológicos promoveria qualidade alimentar e saúde pública, garantindo o direito ao ato pedagógico. Institucionalizando o processo, o Estado ainda teria a oportunidade por meio da alimentação escolar de educar gostos para alimentos locais, contrapondo-se ao marketing e a cultura do consumo massificado de produtos industrializados (TRICHES, 2015, p. 185).

Ainda, além de realizar o diagnóstico nutricional e a educação alimentar e nutricional, existem outras atividades que devem ser realizadas no único dia em que Mabel não está “presa” em ações na Secretaria de Educação, como assessorar o Conselho de Alimentação Escolar, elaborar e implementar o Manual de Boas Práticas de Fabricação, supervisionar a aplicação de teste de aceitabilidade, elaborar fichas técnicas das preparações que compõem o cardápio, ou seja, realizar o cálculo da composição nutricional (carboidratos, proteínas e lipídios) da porção de cada preparação de alimento e, ainda, interagir com os agricultores. Nesse sentido, Mabel relata sua preocupação a respeito de possíveis cobranças: *“Ah, tu não faz isso, tu não faz aquilo! Mas de que jeito eu vou fazer sozinha?!”*. Ela conta que, no sentido de suprir essas demandas, tem buscado articular, junto ao curso de Nutrição da Universidade Federal de Pelotas, projetos de extensão e estágios.

Possivelmente a análise feita até aqui já seja suficiente para demonstrar o argumento de incompatibilidade de tempo para a realização de tal demanda, sendo dispensável prosseguir

detalhando as demais atividades. O objetivo é demonstrar que o que está posto na lei, na realidade atual, em relação ao número de nutricionistas para atender o programa, constitui-se em proposta não realizável. Outra conclusão possível é que nesse panorama é necessário priorizar e, nesse caso, o peso recai sobre a funcionalidade do programa: cardápios, compras, distribuição, armazenamento e execução, relegando as questões culturais a último plano. Esse quadro consolida perdas para o programa, mas, principalmente, desperdiça algo que lhe é tão caro, a interação com os agricultores familiares e empreendedores familiares rurais. Quando indagada, Mabel informou que ainda não foi possível, pelos motivos já elencados, realizar visitas às propriedades rurais.

O reduzido número de nutricionistas para o desenvolvimento das atividades pode ser associado à busca de economia por parte do setor público. Triches (2015, p.186) coloca que “entre as barreiras existentes para a compra da alimentação escolar local de qualidade está a economia de menor preço e não de maior qualidade [...]”. A autora, neste caso, refere-se mais diretamente à compra de alimentos, mas a ideia pode ser estendida também à falta de investimento em pessoal.

Outra questão, também pontuada por Triches (2015), com relação às dificuldades para a execução de compras de alimentos de qualidade para a alimentação escolar é o desconhecimento e despreparo das equipes que estão à frente do programa. Essa falta de conhecimento e de qualificação tem sua raiz, entre outras causas, lá na graduação, com cursos de nutrição focados principalmente nas questões sanitárias dos alimentos e no binômio saúde-doença, negligenciando a produção, distribuição e consumo dos alimentos. Há um hiato entre agricultura e as questões nutricionais, em que se deixa de discutir a qualidade do alimento do ponto de vista de quem o recebe, assim como não há uma reflexão crítica com relação ao sistema agroalimentar hegemônico, sendo negligenciadas as questões sociais e ambientais.

Cabe, ainda, refletir sobre a fiscalização na aplicação da lei. Essa se dá, principalmente, em função da aplicação dos recursos e, secundariamente, pela questão sanitária dos alimentos. No entanto, questões como qualidade, no sentido amplo, e adequação à cultura alimentar local são negligenciadas, da mesma maneira que a observância da execução ou não execução (e seu porquê) das ações destinadas às nutricionistas. Uma fiscalização mais minuciosa nesse sentido apontaria deficiências importantes no atendimento das diretrizes do programa, abrindo espaço para a busca de soluções.

As reflexões deste tópico não negam, de forma alguma, os avanços do programa, sobretudo na última década. O próprio advento de ter a nutricionista como responsável técnica da execução do programa é fato recente que se constitui em múltiplos ganhos. Todavia, para

que atinja o objetivo de ser uma política pública de ações locais, específicas e estruturantes – beneficiando, desse modo, o público-alvo, garantindo segurança alimentar e nutricional, e, o público periférico, fomentando o desenvolvimento local –, é necessário um processo continuado de avanços para vencer gargalos. Dando continuidade, o próximo tópico deste capítulo aborda desafios e perspectivas do PNAE e o desenvolvimento local, sob a ótica do respeito à cultura alimentar e às tradições locais.

### 6.3 ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: UM LONGO PERCURSO PARA TRILHAR UM CURTO CAMINHO

Fatores como o desconhecimento dos alunos sobre a origem dos alimentos que compõem a alimentação escolar, a falta de inclusão de hábitos alimentares locais no cardápio desta alimentação e as dificuldades<sup>4</sup> da nutricionista para interagir com as famílias de agricultores e para abarcar aspectos culturais da população atendida, conforme previsto no PNAE, tornam o curto caminho que os alimentos percorrem – da propriedade rural até o refeitório da escola – um longo percurso. Esse longo percurso – aqui entendido não como distância física, mas como distância simbólica – se dá em consequência de dois fatores específicos. Um deles diz respeito ao “silenciamento” da cultura pomerana, conforme discutido no primeiro tópico deste capítulo, fazendo com que os cardápios da alimentação escolar não contemplem alimentos dessa cozinha.

Outro fator é que, antes de chegar ao refeitório da escola, muitos dos alimentos comprados pela SMED para a alimentação escolar, oriundos da agricultura familiar local, passam pela Cooperativa Mista dos Pequenos Agricultores da Região Sul Ltda. (COOPAR) ou pela Pomerano Alimentos ou pela Cooperativa Sul-Riograndense de Laticínios (COSULATI), perdendo a identificação do produtor de origem. Tomemos como exemplo o caso do feijão. Os produtores entregam-no à COOPAR, que o embala e vende aos clientes, entre eles a SMED. Desse modo, embora o feijão seja cultivado em propriedades do entorno, por não ser enviado diretamente à escola, crianças e adolescentes acabam por não saber que este alimento, servido à mesa do refeitório, saiu de alguma propriedade próxima. É importante destacar, para que esse exemplo não seja tomado como observação ingênua, que a discussão posta é sobre o desconhecimento, por parte dos alunos, da origem dos alimentos servidos no

---

<sup>4</sup> Estas dificuldades são relativas à falta de disponibilidade de tempo, conforme argumentado e debatido no tópico anterior.

refeitório da escola. Nesse sentido, conduz a um alerta no sentido da reflexão sobre as propostas do PNAE, lembrando que essas buscam atender ações específicas (alimentar e nutrir os estudantes) e ações estruturantes, com vista ao desenvolvimento local. As políticas estruturantes, conforme discutido no capítulo três, visam a resultados a médio e longo prazo. O foco da reflexão é sobre esse espaço de tempo, pensando todos os elementos que já foram aqui tratados, entre eles o sentimento dos alunos de atribuírem pouca importância ao rural e a aposta em buscar mais qualidade de vida no espaço urbano e o sentimento das famílias relativo à falta de alternativa para substituir a fumiicultura.

Assim, esses dois fatores colocam um distanciamento entre quem produz e quem consome, ora pelo desconhecimento por parte dos alunos sobre a origem dos alimentos – como indicado nas respostas ao questionário, comentado no capítulo 4 –, ora pelo distanciamento do cardápio escolar em relação à cultura alimentar da população atendida.

No entanto, não há como negar os avanços do município em relação a comprar alimentos locais. Em 2012, segundo informações da nutricionista, o volume de compras da agricultura familiar foi de 70% do total dos recursos gastos e, segundo a prefeitura, esse percentual subiu para 95% no ano de 2014. Mas cabe mais uma vez ressaltar que esses percentuais não se dão na forma de compra direta dos agricultores, pois muitos dos alimentos passam por cooperativas (COOPAR, COSULATI). De qualquer forma, o intuito do município é adquirir produtos locais, fazendo com que os recursos circulem dentro da própria cidade. Como relata Mabel,

*Eu acho que compras de produtos da agricultura familiar só tendem a favorecer o município em si, porque daí o recurso que vem para a agricultura familiar fica no município, fica com os agricultores rurais do município, isso dá um up na economia do local, [...] favorecendo emprego e renda local. (Mabel Alves, Nutricionista da Secretaria Municipal de Educação)*

Todavia, embora haja benefícios ao município e, em certa medida, valorização da produção local, esse sentimento não faz parte do modo como os alunos olham para a alimentação escolar. Ao responderem como se sentiriam ao ver na alimentação escolar produtos de suas propriedades, eles demonstraram, entre outros sentimentos positivos, o de honra, em ver outras crianças comendo o que teria sido ali produzido. Nos debates em sala de aula, ficou implícita a ideia de que fornecer alimentos para a escola tornaria o trabalho da propriedade *importante*. Vejamos alguns depoimentos:

*Eu me sentiria **feliz** porque com os alimentos que vou plantando eu mato a fome de várias pessoas. (Gabriela, 8º ano, grifo nosso)*

(eu me sentiria) *Mais seguro, porque a gente sabe o que está comendo.* (Marlon, aluno do 8º ano, grifo nosso)

*Eu me sentiria feliz, porque o alimento que eu iria produzir iria matar a fome de muitas crianças.* (Damile, aluna do 8º ano, grifo nosso)

Rendin (2015), que estudou a reprodução social de famílias fumicultoras em Arroio do Tigre, Rio Grande do Sul, do início da fumicultura na região até o momento atual, em que o estudo recai sobre os jovens rurais dessas famílias, também evidenciou esse sentimento de realização por ver o resultado do trabalho na lavoura destinar-se a alimentar pessoas. Maiara dos Santos, uma das interlocutoras de sua pesquisa, relata que: “Ser jovem rural é um orgulho, pois é da gente que o mundo todo precisa, sem jovens rurais não existirá alimentos no futuro” (RENDIN, 2015, p.213).

No entanto, esse sentimento de honra, importância e realização referente à produção de alimentos não ocorre em relação à produção de fumo. Em dinâmicas realizadas em sala de aula, em que os alunos eram convidados a imaginar e desenhar a propriedade no futuro, ou seja, sua propriedade quando adultos, com família constituída, quando fossem “donos da terra”, o fumo continuou aparecendo na maioria dos desenhos. Porém, nas redações que detalhavam a propriedade desenhada, ao descrever a lavoura de fumo, explicavam que *é o que dá dinheiro, é o que dá o sustento.* Em uma negação clara a essa escolha, muitos deles buscaram colocar outros cultivos, como a soja, que no momento promete bons rendimentos. Ainda, outros alunos colocaram a lavoura de fumo mas deram destaque a outra plantação, como o cultivo de frutas comerciais ou de verduras, explicando que a primeira seria para obter dinheiro e a outra para produzir alimentos. Há consenso, entre os adolescentes, que é a lavoura de fumo que supre as necessidades financeiras, mas não é essa lavoura que lhes daria o sentimento “bom” descrito anteriormente.

A ênfase dada ao sentimento dos alunos, ou a ênfase dada à percepção dos alunos em relação às lavoura de fumo e de alimentos, apoia-se na ideia apresentada por Klaas e Ellen Woortmann (1997), do campesinato como ordem moral. A análise proposta aqui é um olhar de cima para a trama social do grupo estudado, para o qual essa ordem moral tem na tríade terra-família-trabalho a essência da ética camponesa, conforme discutido no capítulo 5. Assim, para o camponês o trabalho na terra proporciona a honra necessária para a manutenção da família e, por conseguinte, para sua reprodução social. É nesse ponto que muito do que foi elencado ao longo do trabalho ganha corpo no conjunto. O PNAE, por um lado, almeja o desenvolvimento local, a agricultura familiar, por outro, sustenta-se, conforme apontado em

outros capítulos, na lógica camponesa, na honra do trabalho, o que nos conduz a pensar que os filhos, a próxima geração, para dar segmento a essa lógica, necessitam sentir-se honrados com relação a seu trabalho. Daí o porquê de dar ênfase ao sentimento desses jovens. Afinal, como vimos no capítulo 4, há um querer mais entre eles, que no momento não é vislumbrado no trabalho da propriedade e, menos ainda, na fumicultura.

Dessa forma, é necessário retomar no próximo bloco o debate sobre a produção de fumo, porque ela perpassa questões como a produção de alimentos e o desenvolvimento rural local, ambos temas alvo do PNAE. Além disso, em certa medida, essa discussão também perpassa as perspectivas de continuidade da propriedade a partir da sucessão familiar.

#### 6.4 O DESENVOLVIMENTO RURAL: ENTRE A PRODUÇÃO DE ALIMENTOS E DE FUMO

O antagonismo entre a produção de alimentos e a produção de fumo reflete, em certa medida, o que ocorre na escola, palco de forte antagonismo em relação ao fumo. Por um lado, há campanhas, na mídia e na escola, que coíbem o ato de fumar, assim como há uma repressão ao uso de agrotóxicos e um apelo ambiental em prol da conscientização dos malefícios à saúde pública. Dessa forma, entre os alunos há uma pergunta no ar, que eles revelam entre uma fala e outra, um comentário e outro: Que honra (no sentido de importância) há em produzir fumo que mata, que faz mal à saúde e que (na forma de cigarros) eles não devem experimentar?

Por outro lado, embora a escola faça campanhas antifumo, suas portas são abertas para a Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA) e para os instrutores de fumo. A AFUBRA realiza, na escola, através da “DuPont segurança e saúde no campo”, palestras para os alunos sobre o uso correto dos *defensivos agrícolas*. A esse respeito uma professora elogia esse trabalho:

Eles (DuPont) falaram que nada dá sem agrotóxicos, que a população está aumentando e que a terra é fraca, mas que as pessoas precisam se cuidar, cuidar da saúde. Bem legal! Eles fazem essa palestra uma vez por ano em cada uma das escolas. (professora da Martinho Lutero)

Outra ação da DuPont é a realização de concursos anuais entre os alunos, nas categorias redação e desenho, em que são oferecidos o total de seis prêmios por escola: 1º lugar bicicleta, 2º lugar aparelho de som e 3º lugar bola. No ano de 2012, o tema da redação foi “Se eu fosse um agricultor” e na categoria desenho “Minha propriedade rural seria assim”. Os cabeçalhos dos cartões distribuídos para a execução da tarefa continham: “Programa

Segurança e Saúde no Campo – DuPont na escola”. No período do concurso há um incentivo, por parte das professoras, para que os alunos participem, *caprichem* e se saiam bem. Parece haver ausência de um pensamento crítico a respeito dessas inserções da empresa na escola e de como contribuem para banalização do uso de agrotóxicos e incutir no pensar das crianças e adolescentes *que a terra é fraca e que sem agrotóxico nada dá*.

A naturalização, tanto da produção de fumo, como do uso de agrotóxicos, se dá também pelo livre acesso dos instrutores de fumo à escola. Eles fazem visitas periódicas a fim de verificar a presença em aula dos filhos dos fumicultores. O instrutor de fumo é o principal mediador entre os produtores e as empresas de tabaco, que possuem uma relação tensa e assimétrica com os agricultores. Ele é responsável por repassar as novas tecnologias de produção, captar novos produtores e firmar contratos de produção (RENDIN, 2015). Como estratégia das empresas, para diminuir a resistência dos agricultores em seguir as orientações repassadas pelo instrutor e aumentar a confiança nele, pessoas da comunidade que tenham curso de técnico agrícola costumam ser contratados para esse trabalho (RUDNICKI, 2012; RENDIN, 2015).

A fumicultura é apontada pelos agricultores como produção garantida, tanto em termos de comprador como em termos de maior renda para a propriedade. Além disso, a fumicultura guarda uma vantagem especial sobre as demais lavouras, uma vez que ocupa pouca terra e emprega poucos maquinários, adequando-se, dessa forma, com o tamanho das propriedades. Independentemente das críticas possíveis ao sistema integrado de produção de fumo, Rudnicki (2012), aponta as possibilidades mercantis favoráveis advindas da produção de fumo. Esses mesmos argumentos foram citados por jovens rurais do estudo de Rending (2015) e, basicamente, as mesmas desvantagens foram apontadas, como baixa qualidade de vida e riscos à saúde, conforme abordado também pelos agricultores deste estudo, em capítulo anterior.

Embora aleguem *perder a vida* por causa do fumo – no sentido de não *aproveitar a vida*, sobretudo os domingos, que para eles é considerado dia sagrado, em que não deveriam trabalhar –, ainda assim não apareceu, entre as famílias rurais estudadas, a perspectiva de investir em novos cultivos. Dessa forma, o fumo parece ser uma fatalidade para a qual não existem opções, mas que, ao mesmo tempo, coloca os agricultores em um patamar financeiro desconhecido quando se dedicavam a outras lavouras comerciais.

Entretanto, como argumentam Rudnicki (2012) e Rending (2015), a produção fumageira sofre pressão por diversos setores da sociedade e o cerco cresce ano após ano. Por ser fonte comprovada de problemas sociais ligados a prejuízos ambientais, à saúde do

produtor e à saúde pública, o fumo e a fumicultura sofrem coerção do Estado, através de publicidade anti-fumo e do aumento de impostos sobre o produto, visando erradicação do tabaco, além de investimento em programas de diversificação da produção.

Em outubro de 2005, o Brasil assinou a Convenção-Quadro de Controle de Tabaco (CQCT), o que o conduz à criação e implantação de políticas públicas que objetivem reduzir aslavouras de fumo e oferecer alternativas para os agricultores. As questões relativas ao fumo perpassam diversos setores e ações, que buscam atingir desde a produção até o consumo final. Conforme apontado por Rudnicki (2012), os discursos e as práticas do setor saúde sobre esse tema se sobressaem aos demais e ganham força à medida que os gastos com saúde pública decorrentes dos malefícios ligados ao fumo crescem.

Todavia, quando durante as conversa que se seguiam nas visitas às propriedades, esse tema surgia, aproveitava para sondar se os agricultores e agricultoras consideravam a venda para o PNAE uma oportunidade de substituir parte da lavoura de fumo. Em geral, demonstraram nem considerar essa possibilidade, assinalando questões já constatadas em estudos específicos sobre a produção para o programa de alimentação escolar (TRICHES, 2015; FERNANDES, 2016), comentadas na sequência.

Entre essas, é recorrente a desconfiança em relação ao programa entre os agricultores, que apontam que não vale investir, *pois não há garantias, não se sabe se continua quando mudar o governo*. Outros entraves, apontados por Triches (2015) e Fernandes (2016), remetem a questões operacionais e estruturais, como a organização dos agricultores, a dificuldade de logística, os preços pagos pelos produtos, a informalidade das agroindústrias.

Triches (2015) destaca, ainda, a falta de formação de atores envolvidos e a falta de articulação entre os gestores e os agricultores. Essas duas questões, além de aparecerem no presente estudo, revelaram ser questões chaves, pois demarcam um duplo distanciamento, pois a falta de atores envolvidos diminui o movimento no sentido da propriedade para o setor público e a falta de articulação entre os gestores para com os agricultores diminui as relações no sentido inverso, setor público em direção à propriedade.

Ainda que sejam várias as dificuldades ou entraves para que haja uma maior apropriação, por parte dos agricultores, dos mercados institucionais, de modo a torná-los instrumento concreto de desenvolvimento rural local, essa é uma possibilidade real. Isso porque há nos modos de viver compartilhados pelos camponeses da região estudada capacidade de empreender e adaptar-se a novos mercados, necessitando, entretanto, que seja despertado o interesse, através da demonstração de que tal oportunidade possa se configurar em um trabalho rentável e, em certa medida, garantido.

Como apontado ao longo do trabalho, há um cansaço geral e crescente em relação à produção de fumo, mas há também o consenso de que, no momento, não há alternativa que ofereça as vantagens do fumo, que propicia alta rentabilidade em pequeno espaço de terra. Todavia, a própria fumicultura pode ser tomada como exemplo do potencial existente entre esses camponeses, pois, como aponta Rendin (2015), embora essa produção represente a

[...] dominação a dominação econômica e simbólica sob a lógica da agricultura empresarial do tabaco. A reprodução social na agricultura familiar fumageira foi afiançada pela transmissão de saberes tradicionais [...] num jogo de relações de poder dentro da porteira e fora da porteira (RENDIN, 2015, p. 271).

Tomo o fumo como exemplo do potencial existente entre esses camponeses, para investir em outras atividades econômicas, levando em consideração as observações de campo apoiadas em autores que dedicam esforços no estudo do campesinato. A produção de fumo não é um fim em si, ela representa, antes de tudo, uma estratégia de reprodução social do campesinato, a partir de uma ordem moral que, como proposto por Woortmann (1990), articula família-terra-trabalho.

Ainda, como apontado por Rendin (2015), embora a produção de fumo represente uma subordinação à lógica econômica mercantil, o agricultor, dentro de sua porteira, busca autonomia através de estratégias internas.

A própria busca por autonomia é apontada por Ploeg (2008) como uma forma de resistência do campesinato frente à mercantilização da agricultura. Dentre as estratégias observadas, vale destacar o jogo referente ao número de mudas informadas e o número de mudas plantadas, conhecido por todas as partes: firma, instrutor e agricultor. A firma financia os insumos e garante a compra, mas em contrapartida, determina o valor final da produção, por outro lado há os compradores clandestinos de fumo, que não dão garantias, mas pagam melhor. Assim, os agricultores costumam fazer um plantio maior que o informado, para vender por fora, tendo assim a garantia da compra da firma e a possibilidade de maiores ganhos com os “compradores clandestinos”.

Ainda, segundo Ploeg (2008), outra característica importante do camponês é a redução da dependência ao mercado, conquistada pelo fortalecimento da base de recursos naturais e pela força de trabalho familiar. No caso do fumo, essa redução de dependência do mercado se dá através da produção interna de mudas, das reservas na propriedade de eucalipto e acácia, destinadas à produção de lenha para alimentar as estufas de secagem do fumo, e do plantio do taquaral a ser usado como vara dentro das estufas para pendurar o fumo a ser seco.

Ainda, recorrendo novamente a K. Woortmann (1990), a honra do pai é medida entre os vizinhos, principalmente na qualidade de produção de mudas, ainda que na maioria das vezes esse trabalho seja realizado pelas mulheres, é através das mudas que se identifica o capricho e o zelo do produtor, pois essa etapa da fumicultura determina a qualidade da produção. Como eles costumam dizer, *só não vai bem no fumo o agricultor que é preguiçoso e relaxado com as mudas*.

Assim, é essa capacidade do camponês em se adaptar e recriar, com o objetivo de manter a tríade terra-família-trabalho que conforma a sua ordem moral, que pode ser estimulada pelo setor público para alavancar a produção de alimentos ao PNAE e a outros mercados institucionais, buscando, através do seu saber-fazer, novos caminhos que façam frente à produção de fumo e que, por conseguinte, tragam maior qualidade de vida às famílias rurais, como almejado por elas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS...

Enfim, a jornada que se iniciou com algumas ideias expostas em uma folha, perfazendo o esboço desta pesquisa, tomou forma de projeto e seguiu caminho em direção à região Sul do estado, foi acolhida pela Escola Martinho Lutero e lá conviveu com as crianças e adolescentes, visitou propriedades do 2º Distrito de São Lourenço do Sul e compartilhou momentos com as famílias camponesas, percorreu a Secretaria Municipal de Educação e a Cooperativa Mista dos Pequenos Agricultores (COOPAR), chega ao final, regressando a seu ponto inicial, a folha de papel. Desta feita, a folha recebe o que foi aprendido e apreendido durante a jornada, apresentado em forma de descobertas e também de novos questionamentos.

Assim, este é o momento de registrar as considerações finais da pesquisa que, no entanto, me parecem mais alguns apontamentos iniciais. Chegar ao final do trabalho significa ter acumulado algum conhecimento acerca do tema pesquisado e ter desvelado um pouco do simbólico que perfaz o mundo subjetivo e objetivo das crianças e jovens, mulheres e homens participantes da pesquisa. Neste ponto, mais do que considerações finais, sinto-me apta a propor alguns apontamentos iniciais, pois deste ponto em diante há muito que ser pesquisado e também no sentido que arte de pesquisar é um caminho contínuo.

A pesquisa foi realizada tendo a comida como fio condutor a narrar os modos de comer e os modos de viver dos camponeses de origem pomerana de São Lourenço do Sul, na Serra dos Tapes. A partir da observação da comida, tomada aqui como o alimento transformado pela cultura e, portanto, como representativa do ordenamento social do grupo, buscamos analisar os processos e as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do rural, bem como as construções dos atores sociais e suas dinâmicas de desenvolvimento.

A pesquisa debruçou-se sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a mais longa e abrangente política pública voltada à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Este programa passou, na última década, por reformulações e transformações que ampliaram sua abrangência e trouxeram inovações, principalmente no que tange à forma de realização das compras para a alimentação escolar. Na atualidade, além de ampliar o atendimento a toda a comunidade escolar (incluindo educação infantil, ensino médio e educação para jovens e adultos – EJA), seguindo os preceitos de Segurança Alimentar e Nutricional, o programa visa fomentar o desenvolvimento local, por meio de ações específicas e estruturantes. As ações estruturantes se dão, sobretudo, por meio de articulações com a agricultura familiar, possíveis graças às inovações trazidas pela Lei 11.947 de 2009, que

possibilitaram a compra de gêneros alimentícios para alimentação escolar diretamente de agricultores familiares, com dispensa de processo licitatório. A mesma Lei estabelece o percentual mínimo de 30% (trinta por cento) dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a aquisição de alimentação escolar que devem ser gastos na aquisição de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar e consolida a nutricionista como responsável técnica da alimentação no âmbito escolar.

O tema central do estudo analisou como se dá a inter-relação entre o programa de alimentação escolar, os hábitos alimentares locais e as compras diretas da agricultura familiar, tomando em conta o lugar da nutricionista nessa articulação e procurando analisar em que medida a valorização da cultura alimentar local é capaz de promover desenvolvimento rural local. A cultura foi tomada, para fins de análise, como teias de significados, tecida por homens e mulheres e que necessita ser interpretada para que se possa ter uma leitura do corpo social do grupo em questão.

Assim, esse estudo propôs conhecer de que forma é atendido o preceito estabelecido em Lei de respeito à cultura e tradição alimentar local ao mesmo tempo em que atende às diretrizes nutricionais, bem como em que medida essas ações fomentam o desenvolvimento local. Para o desenvolvimento da pesquisa, que teve como orientação metodológica a etnografia, os/as interlocutores/as foram agrupados/as a partir de três distintos caminhos de geração de dados: junto a alunos/as da escola, foram aplicadas diversas dinâmicas, como desenhos, colagens e produção textual; entre agricultoras e agricultores, em suas propriedades rurais, foi utilizada a etnografia, com observação participante, entrevistas abertas semiestruturadas e registro fotográfico; junto à nutricionista do programa, às merendeiras e cooperativas que fornecem ao programa, foram empregadas entrevistas e análise documental.

A jornada empírica iniciou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, onde através do diálogo com as crianças e os adolescentes sobre a comida de ontem, hoje e amanhã, foram apreendidas rupturas e continuidades conformadas em transformações nos modos de comer, assim como afastamentos e proximidades entre o rural e urbano. Comidas como sopa de galinha, linguiça, pão, *doss* e *schmier* de melancia de porco são destaques valorizados, apontando continuidades dos hábitos alimentares locais.

O feijão, alimento importante no prato da família agricultora, é valorizado por todas as gerações pesquisadas. Entretanto, diferentemente dos pais e dos avós, para as crianças e adolescentes da pesquisa, ele não é marcador de dia de trabalho, de dia de descanso ou de festa. Se, por um lado, as agricultoras, ao discorrerem sobre as diferenças da comida de

domingo e de festa em relação aos dias de trabalho, apontam que nesses dias não comem feijão, por outro, entre as crianças e adolescentes o feijão foi escolhido para compor também pratos de domingo e de festa. Essa transformação no como comer o feijão aponta para novas formas de ver a terra e o trabalho nela. Especialmente entre os jovens, foi possível perceber uma tendência de valorização do urbano em relação ao rural e de outras formas de garantir o sustento que não apenas a agricultura ou não apenas a agricultura de exploração da mão de obra exclusivamente familiar.

Acompanhar a disciplina de desenvolvimento rural do 7º ano foi profícuo no sentido de perceber a concepção dos adolescentes e até mesmo da escola sobre rural e urbano, atraso e desenvolvimento. De modo geral há consenso que os estudos servem, principalmente, para os jovens que desejam ir para a cidade em busca de melhores condições de trabalho e de vida. Já para aqueles que gostam do trabalho na terra, o aprendizado escolar não acrescentaria muito a seu dia a dia.

Ainda, na percepção desses jovens, o fumo constitui-se no único cultivo capaz de oferecer a rentabilidade econômica desejada pela família, eles não veem perspectivas de outras rendas oriundas da terra. Entretanto, esses jovens não demonstram satisfação com esse cultivo devido a diversos fatores, entre os quais se destacam a intensidade do trabalho, o uso excessivo de agrotóxicos e as próprias campanhas de saúde que tem como objetivo reprimir o fumo.

Outro elemento apreendido das dinâmicas em sala de aula e que vale recapitular são as concepções de saudável apresentadas pelos alunos escutados na pesquisa. Ao apontarem alimentos pertencentes ao grupo de saudáveis, as frutas foram excluídas (consideradas alimento de dia de festa), enquanto que alimentos salgados, inclusive industrializados, foram escolhidos. A relação entre “sal” e “saudável” foi evidenciada, deflagrando assim um entendimento particular sobre as informações oriundas da mídia e do setor saúde: na medida em que doces fazem mal à saúde, salgados fazem bem, são saudáveis.

Nas propriedades, a convivência com as famílias revelou a problemática da produção de fumo, também apontada pelos jovens e que inicialmente não havia sido pensada como objeto de estudo. O fumo é o principal cultivo comercial da maioria das famílias, porém como os agricultores costumam dizer, *plantando fumo não dá tempo para tudo*. Esse *tempo para tudo* é referência à falta de tempo para dedicarem-se a outras lavouras, à horta e ao preparo de alimentos. Durante o período de colheita e secagem do fumo, a forma de comer é profundamente alterada, momento em que há sobre a mesa uma maior quantidade de produtos industrializados e semiprontos, devido à praticidade e consequente economia de tempo. A

economia de tempo em outras atividades que não relacionadas à fumicultura é um fator determinante para o sucesso da safra.

A presença do fumo permeou toda a jornada da pesquisa, seja na casa das famílias, na horta, na lavoura ou nos desenhos e redações dos alunos, produzidos nas dinâmicas de sala de aula. Permeou também as explicações de porque não comem mais isso ou aquilo, ou porque não produzem mais esse ou aquele cultivo. A produção de fumo alterou as relações dos agricultores e, principalmente, das agricultoras com a produção para autoconsumo, a produção “pro gasto”. Se antes da chegada desse cultivo na região o *plantar-colher-comer* eram determinantes na reprodução social do grupo, hoje a importância é dada ao *plantar-vender-comprar-comer*. O tempo dedicado à fumicultura, sobretudo pelas mulheres, diminuiu significativamente o tempo dedicado à horta (exclusiva para autoconsumo) e ao preparo de alimentos.

Mas, as observações do dia a dia demonstraram que a fumicultura trouxe também coisas boas para as famílias, como o aumento da renda e a possibilidade de dias melhores para os filhos, pois com o dinheiro proveniente do fumo passou a ser possível atender suas necessidades, principalmente no que se refere à maior escolaridade e ao acesso a bens e serviços, como por exemplo a internet.

Além do fumo, as famílias também produzem feijão, milho e verduras, criação diversificada de animais de pequeno porte – galinhas, patos, gansos, marrecos, codornas –, além de gado bovino de leite, gado bovino para carne e suínos. Entre os alimentos produzidos em casa, destaca-se a linguiça, o pão, a sopa de galinha e a *schmier* de melancia de porco. O antigo e o novo convivem na mesma comunidade e também na mesma propriedade, instrumentos de trabalho antigos convivem com as novas tecnologias do campo, a *schmier* feita em casa é posta à mesa ao lado da margarina comprada, assim como o fogão a lenha aceso está ao lado do fogão a gás, do forno elétrico e do forno de micro-ondas.

Além do fumo, também recomendações de saúde, principalmente referentes a restrições de gordura, sal, temperos e açúcares, vem conformando transformações no modo de comer dos agricultores. A banha de porco, a manteiga e a nata foram apontadas como alimentos que têm sido evitados no preparo das comidas. O medo do colesterol e dos triglicérides, por exemplo, e as transformações no comer recomendadas por médicos e nutricionistas, colocam em dúvida o saber-fazer da comunidade e são percebidas como forma de insegurança alimentar e nutricional.

O cruzamento entre o cardápio da alimentação escolar, fornecido pela SMED, e os alimentos culturalmente valorados demonstrou que essa questão ainda não é uma pauta relevante para esta Secretaria. Dessa forma, a diretriz do PNAE que prevê o respeito à tradição e à cultura alimentar local, tema central desta pesquisa, não tem seus objetivos atendidos no planejamento da alimentação para os escolares do município.

Entretanto, cabe ressaltar que, conforme discutido neste estudo, a SMED conta apenas com uma nutricionista para desenvolver todas as atividades do programa, o que se constitui em uma inconformidade, pois de acordo com o número de alunos e conforme o estabelecido em Resolução do CFN deveriam ser quatro nutricionistas para atender ao programa no município em questão.

Com relação à diretriz do PNAE referente à possibilidade do programa fomentar o desenvolvimento local, esta se mostrou limitada, distante de seu objetivo. Por um lado, por se tratar de município pequeno e de predominância rural, cuja oferta de alimentos é maior que a demanda. Por outro, por questões econômicas, os valores estipulados nas chamadas para aquisição de alimentos, muitas vezes são menores do que o ofertado pelos compradores privados. As famílias argumentaram, ainda, que não estímulo financeiro para se dedicarem a produzir alimentos para o PNAE, quando comparado ao alto valor pago pelas fumageiras à produção de fumo. Assim, a perspectiva do programa ser uma política estruturante, capaz de fomentar o desenvolvimento local, para o caso aqui apresentado não se aplica.

Entretanto, embora o PNAE não seja visto pelos agricultores como uma alternativa de renda quando comparado à produção de fumo e, portanto, neste sentido, incapaz de fomentar o desenvolvimento local, há ainda outra forma de promovê-lo, por meio de valorização da cultura alimentar local. Esse argumento apoia-se no conjunto do que foi visto ao longo do estudo. A continuidade do rural enquanto produtor de alimentos e seu desenvolvimento estão intimamente relacionados à reprodução social camponesa e essas se baseia na sucessão da propriedade, pelos filhos. Entretanto, como visto, os adolescentes não vêm na fumiicultura atrativo para continuar na propriedade e, assim, muitos almejam encontrar melhores condições de vida na cidade, não dando continuidade ao trabalho na terra. Foi também observado que há um desconhecimento, por parte desses jovens, sobre a origem da alimentação escolar e apontado por eles que seria motivo de honra ver no refeitório da escola alimentos oriundos das propriedades do entorno. Ainda, no acompanhamento da disciplina de desenvolvimento rural, foi revelada sua percepção de que o rural está em contraposição ao

urbano e, portanto, considerado local de atraso. A partir desses elementos é possível inferir que o trabalho de valorização da cultura e da tradição alimentar local, através dos cardápios da alimentação escolar e da identificação da origem dos alimentos, desde a pré-escola, poderia contribuir para uma ressignificação do rural por parte das crianças e jovens.

Essa linha de raciocínio é calcada na concepção de que o alimento é fundador de identidade e que o modo de comer está em relação como modo de viver. Assim, ver sua cultura e tradição alimentar contemplada nos cardápios da alimentação escolar poderia contribuir para a construção de um novo olhar desta geração, os possíveis sucessores nas propriedades, estimulando-a a permanecer no rural e a contribuir para seu desenvolvimento.

A partir do trabalho continuado de valorização do alimento local, surge o estímulo a novas iniciativas como agroindústrias familiares e valorização do trabalho camponês como provedor de alimentos para a sociedade. Por exemplo, alimentos como linguiça, pão e *schmier* de melancia de porco são valorizados pelas crianças e adolescentes e apontados como alimentos que deveriam fazer parte do cardápio da escola, no entanto seu fornecimento para o PNAE exige a constituição de agroindústrias.

Por fim, podemos perguntar o que as crianças do Pré-escolar têm a ver com o desenvolvimento rural local e, portanto, foram escolhidas como parte da população estudada?

Ao longo do trabalho foi comentada a maior capacidade das crianças em perceber o novo, o diferente, e em assimilar essas novidades. Exemplo desse comportamento foi evidenciado por meio do estudo do projeto das Estalecas Verdes, em que houve maior adesão por parte das crianças pequenas. Outro elemento é sua forma de percepção do tempo-espaço, em que suas descrições não fazem referência a dias específicos, mas sim a espaços específicos. Ainda, foram as crianças e os jovens que demonstraram a capacidade de transformar a relação simbólica com certos alimentos, como o feijão, por exemplo.

Isso conduz a inferir que as crianças podem ser a porta de entrada para novos paradigmas sobre o rural e seu desenvolvimento. Assim, pensar o PNAE como política pública de ação estruturante leva a refletir sobre a importância de um trabalho pedagógico voltado a estas crianças e jovens, como forma de, em longo prazo, alcançar um desenvolvimento rural sustentável e sustentado.

**Figura 32 – Despedida das crianças do Pré-escolar**



Fonte: Acervo da autora (2012).

**Figura 33 – Despedida turma do 7º ano**



Fonte: Acervo da autora (2012).

**Figura 34 – Despedida com as professoras e funcionárias da escola**



Fonte: Acervo da autora (2012).

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO BRASILEIRA PELA NUTRIÇÃO E DIREITOS HUMANOS - ABRANDH. **Direito Humano à Alimentação Adequada**: no contexto da segurança alimentar e nutricional. Brasília, 2010.
- AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 13-21, jan./jun., 2008.
- A PÁTRIA renascida. **Revista Globo Rural**, São Paulo, n. 268, fev. 2008. Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2011.
- BAHIA, Joana. As histórias que os camponeses nos contam. **Revista da SBPH**, Curitiba, n. 18, p. 119-129, 2000.
- BAHIA, Joana. Doces poderes: a disputa pela autoridade na casa camponesa. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 6, p. 1111-1120, 2002.
- BARBOSA, Lívia. Tendências da alimentação contemporânea. In: PINTO, Michele de Lavra; PACHECO, Janie K. (Org.). **Juventude, Consumo & Educação 2**. Porto Alegre: ESPM, 2009. p. 15-64.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BOSENBECKER, Patrícia. **Uma colônia cercada de estâncias**: imigrantes em São Lourenço do Sul/RS (1857-1877). 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Plantar, colher, comer**: um estudo sobre o campesinato goiano. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.
- BRASIL. Agência para o Desenvolvimento Internacional. **Autorização de transferência**. Consoante as disposições do Título II, da PL 480 (emendada), Secção 2 da Ordem Executiva 10.900 e da Delegação de Podêres nº 104, do Departamento de Estado, em vigor a partir de 30 de setembro de 1961, a Commodity Credit Corporation fica autorizada a transferir e entregar leite em pó desnatado ao Brasil. Washington 25, D.C., 1962. Disponível em: <[http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1962/b\\_26/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1962/b_26/)>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- BRASIL. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN**. Lei 11.346 de 15 de setembro de 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm)>. Acesso em 29 de julho de 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Resolução 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. 2009b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3341>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Histórico do PNAE**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programasalimentacao-escolar>>. Acesso em: 09 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 26 de 17 de julho de 2013. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 jul. 2013. Seção 1, p. 115.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006b. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jul. 2006b. Seção 1, p.1.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009a. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 2009a. Seção 1, ed.113. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BRASIL. **SAN – Segurança Alimentar e Nutricional**: trajetórias e relatos da construção de uma política nacional. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2008.

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

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Uma incursão “não-respeitável” da pesquisa de campo. **Ciências Sociais Hoje**, Recife/Brasília, v. 1, p. 333-353, 1981.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da et al. (Org.). **Mundo Rural e Política**. Rio de Janeiro, Ed. Campus/Pronex, 1998. p. 1-21.

CONSELHO DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – CONSEA (Brasil). A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/indicadores-e-monitoramento>>. Acesso em: 02 de agosto de 2011.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **O sabor do saber**: desgutando o conhecimento. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0397.html>>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

COSTA, Larissa da Cunha Feio; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; CORSO, Arlete Catarina Tittoni. Fatores associados ao consumo adequado de frutas e hortaliças em escolares de Santa Catarina, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 6, p. 1133-1142, jun. 2012.

CRUZ, Fabiana Thomé da. **Produtores, consumidores e valorização de produtos tradicionais**: um estudo sobre qualidade de alimentos a partir do caso do queijo serrano dos

Campos de Cima da Serra – RS. 2012. 292f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DAMATTA, Roberto. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. **O Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 7, P. 21-23, jul. 1987.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho** – desenvolvimento do grafismo infantil. Scipione; 1994.

DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas – novos desafios. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 417-426, mar./ abr. 2008

DUARTE, Rosália Duarte. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARTINHO LUTERO – EMEFML. **Histórico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero**. 2010. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/midiasvidal/historico-da-escola-municipal-de-ensino-fundamental-martinho-lutero>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2011.

FARIAS JUNIOR, Gilvo de; OSORIO, Mônica Maria. Padrão alimentar de crianças menores de cinco anos. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 6, nov./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52732005000600010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732005000600010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jul. 2013.

FERNANDES, Patrícia Fogaça. **Identificação da demanda para a inserção de produtos da agricultura familiar no Programa de Alimentação Escolar do Rio Grande do Sul**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERNANDES, Patrícia Fogaça; SCHNEIDER, Sérgio; TRICHES, Rozane Márcia. Identificação da oferta de produtos da agricultura familiar e da demanda pelo programa de alimentação escolar das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. In: TEO, Carla Rosane Paz Arruda; TRICHES, Rozane Marcia (Org.). **Alimentação escolar: construindo interfaces entre saúde, educação e desenvolvimento**. Chapecó: Argos, 2016. p.169-199

FISCHLER, Claude. **El (h)omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo**. Barcelona: Anagrama, 1995.

FONSECA, Claudia L. W. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 39-53, 2008.

- FONSECA, Claudia L. W. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- GARINE, Igor de. Alimentação, cultura e sociedades. **Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 7, p. 4-7, 1987.
- GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n. 33, p. 58-63, 1989.
- GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso** – Fundamentação científica subsídio para coleta de dados e análise de dados de como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOODMAN, David et al. **Da lavoura às biotecnologias**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- GRANZOW, Klaus. **Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul** – colonos alemães no Brasil. Vitória: Arquivo público do estado do Espírito Santo, Brasil, 2009.
- GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: Unicamp/Instituto de Economia, 1996.
- GRAZIANO DA SILVA, José. O Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro e a Reforma Agrária. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 137-143.
- GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun. 2011.
- HEREDIA, Beatriz Maria Alásia de. **A morada da vida**: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KAGEYAMA, Angela A. **Desenvolvimento Rural**: Conceitos e aplicações ao caso brasileiro. Porto Alegre: UFRGS; 2008.
- KRONE, Evander Eloí. **Comida, memória e patrimônio cultural**: a construção da pomeraneidade no extremo sul do Brasil. 2014. 175f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- KRONE, Evander Eloí. **Identidade e cultura nos Campos de Cima da Serra (RS)**: práticas, saberes e modo de vida de pecuaristas familiares produtores do Queijo Serrano. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. O triângulo culinário. In: SIMONIS, Yvan. **Introdução ao estruturalismo**: Claude Lévi-Strauss ou “a paixão do incesto”. Lisboa: Moraes, 1979 [1968]. p. 24-35.

LIMA, Maria Imaculada Fonseca. **Paisagem, terroir e sistemas agrários**: um estudo em São Lourenço do Sul. 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MACHADO, Carmem Janaina Batista. “**Aqui até o Arado é Diferente**”: Transformações no Fazer Agricultura e em Hábitos Alimentares entre Famílias Assentadas - Um Estudo realizado no Assentamento União, Rio Grande do Sul. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MALUF, Renato S. J. **Segurança Alimentar e Nutricional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MARTINELLO, André Souza. **Cotidiano em Mudança**: o rural brasileiro a partir da obra de Carlos Rodrigues Brandão. 2010. 251f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MENASCHE, Renata. Campo e cidade, comida e imaginário: percepções do rural à mesa. **Ruris**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 195-218, ago. 2010.

MENASCHE, Renata. Comida: alimento transformado pela cultura. **Ihu on line**, São Leopoldo, v. 4, n. 163, p. 9-13, 2005.

MENASCHE, Renata. Risco à mesa: Alimentos Transgênicos, no meu prato não? **Revista de Antropologia Social**, Campos, v. 5, n.1, p. 111-129, jan. 2004.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**, São Paulo, Editora Cultrix, 12. ed. 1997.

MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 31-41, 2001.

MOLLO-BOUVIER, Suzzane. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. 2005 te envio artigo em anexo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 91, p. 391-403, mai./ago. 2005.

NASCIMENTO, Amália Leonel; ANDRADE, Sonia Lúcia L. Sousa de. Segurança Alimentar e Nutricional: pressupostos para uma nova cidadania? **Ciência e Cultura**, v. 62, n. 4 São Paulo, out/2010. p. 34-38.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O Campo Brasileiro no Final dos Anos 80. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PALMEIRA, Moacir. Prefácio. In: LOPES, José Sérgio Leite. **O vapor do diabo**: o trabalho dos operários de açúcar. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1978. p. XI-XV.

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, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013.

PLOEG, Jean Van Der. **Camponeses e Impérios Alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

RAMOS, Mariana Oliveira. A “**Comida da Roça**” **Ontem e Hoje**: um estudo etnográfico dos saberes e práticas alimentares de agricultores de Maquiné (RS). 2007. 175f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RAU, Raquel; MENASCHE, Renata. A construção do saudável e as transformações do comer. In: MENASCHE, Renata (Org.). **Saberes e sabores da colônia: alimentação e cultura como abordagem para o estudo do rural**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2015. p. 201-225.

REICHERT, Evânia Astér. **Infância Idade Sagrada: Anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos**. 2. ed., Porto Alegre: E. A. Reichert, 2009.

RELATÓRIO brasileiro para a Cúpula Mundial da Alimentação. Roma, novembro 1996. In: VALENTE, Flavio Luiz Schieck. **Direito humano à alimentação: desafios e conquistas**. São Paulo: Cortez, 2002.

RENDIN, Ezequiel. **Família rural e produção de tabaco: estratégias de reprodução social em Arroio do Tigre/RS**. 2015. 305f. Tese (Doutorado em Extensão Rural). Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães et al., Rural e urbano, crianças e agricultores: os encontros no Sítio de Saluzinho. **Agriculturas**, v. 12, n. 2, p. 15-22, jun. 2015.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. ECKERT, Cornelia;. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (Org.). **Ciências Humanas: Pesquisa e Método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 9-24.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da alimentação na família: uma visão antropológica. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 39, n. 3, p. 333-339, jul./set. 2006.

RUDINICKI, Carlise Porto Schneider. **As relações de confiança no sistema integrado de produção do tabaco (SIPT) no Rio Grande do Sul/Brasil**. 2012. 181f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SALAMONI, Giancarla. A imigração alemã no Rio Grande do Sul: o caso da comunidade pomerana de Pelotas. **História em Revista**, Pelotas, v. 7, p. 25-42, dez. 2001.

SALAMONI, Giancarla; WASKIEVICZ, Carmen. Serra dos Tapes: espaço, sociedade e natureza. **Tessituras**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 73-100, jul./dez. 2013.

SABER-fazer. In: INFOPÉDIA. Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/saber-fazer>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

SÃO LOURENÇO DO SUL. Prefeitura Municipal. **História da cidade**. [2015?]. Disponível em: <[http://www.saolourencodosul.rs.gov.br/conteudo.php?ID\\_PAGINA=7](http://www.saolourencodosul.rs.gov.br/conteudo.php?ID_PAGINA=7)>. Acesso em 11 de dezembro de 2011.

SCHNEIDER, Maurício. **Entre a agroecologia e a fomicultura**: uma etnografia sobre trabalho na terra, cosmologias e pertencimentos entre camponeses pomeranos. 2013. 62f. Monografia (Bacharelado em Antropologia) - Curso de Bacharelado em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SCHNEIDER, Maurício; MENASCHE, Renata. O caldo pomerano e a sopa de galinha: trabalho na terra, cosmologias e pertencimentos na Serra dos Tapes. In: MENASCHE, Renata (Org.). **Saberes e sabores da colônia**: alimentação e cultura como abordagem para o estudo do rural. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2015. p 227-242.

SCHWARTZ, Losane Hartwig; SALAMONI, Giancarla. Organização e reprodução social da agricultura familiar entre descendentes de imigrantes pomeranos no município de São Lourenço do Sul, RS. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 19., São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: ENGA, 2009. p. 1-23

SLOAN, Donald. (Org.). **Gastronomia, Restaurantes e Comportamento do Consumidor**. Barueri: Manoele, 2005.

THIES, Vania Grim; THUM, Carmo. Saberes da colônia: a alimentação como estratégia da memória. In: MENASCHE, Renata (Org.). **Saberes e sabores da colônia**: alimentação e cultura como abordagem para o estudo do rural. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2015. p. 189-200.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, n. 3, p. 20-27, set. 2009.

THUM, Carmo. **Educação, história e memória**: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. 2009. 383f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

TRICHES, Rozane Márcia. **Reconectando a Produção ao Consumo**: a aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar no Programa de Alimentação Escolar. 2010. 297f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TRICHES, Rozane Márcia. Repensando o mercado da alimentação escolar: novas institucionalidades para o desenvolvimento rural. In: GRISA, Catia; SCHNEIDER, Sergio. (Org.). **Políticas Públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 181-200.

TURPIM, Maria Elena. A Alimentação escolar como fator de desenvolvimento local por meio do apoio aos agricultores familiares. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 20-42, jun. 2009.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. **Direito Humano à alimentação Adequada: desafios e conquistas.** São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição.** v.18, p. 439-457, 2005.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica: Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 36-46.

VITOLO, Márcia Regina. **Nutrição Da Gestação à adolescência.** Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 2003.

WAGNER, Saionara Araújo; MARQUES, Flávia Charão; MENASCHE, Renata. Agricultura familiar à mesa. In: MENASCHE, Renata (Org.). **A agricultura familiar à mesa: saberes e práticas da alimentação no Vale do Taquari.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades. **Estudos Sociedade e Agricultura,** Rio de Janeiro, n. 21, p. 42-60, out. 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

WEDIG, Josiane Carine. **Agricultoras e agricultores à mesa: um estudo sobre campesinato e gênero a partir da antropologia da alimentação.** 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WILLE, Leopoldo. **Pomeranos no Sul do Rio Grande do Sul: trajetórias – mitos – cultura.** Canoas, RS: ULBRA, 2011.

WOORTMANN, Ellen F. Padrões tradicionais e modernização: comida e trabalho entre camponeses teuto-brasileiros. In: MENASCHE, Renata (Org.). **A agricultura familiar à mesa: saberes e práticas da alimentação no Vale do Taquari.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. **Herdeiros, parentes e compadres: colonos do Sul e sitiantes do Nordeste.** São Paulo: Hucitec, 1995.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer; WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa.** Brasília: Ed. UNB, 1997.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. Padrões Tradicionais e Modernização: comida e trabalho entre camponeses teuto-brasileiros. In: MENASCHE, Renata (Org.). **A agricultura familiar à mesa: saberes e práticas da alimentação no Vale do Taquari.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. p. 109-113.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negueia: o campesinato como ordem moral. **Anuário Antropológico,** Rio de Janeiro, v. 87, p. 11-73, 1990.

WOORTMANN, Klaas. **A comida, a família e a construção do gênero feminino**. Brasília: Ed. UnB, 1985. (Série Antropologia, 50).

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AGRICULTORAS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – AGRICULTORAS

1. Qual é a localidade aqui?
2. O que costumam comer no almoço, janta, café da manhã e lanche da tarde)? E quem prepara as refeições?
3. Tem diferença nas refeições entre as estações do ano?
4. E aos domingos, como é?
5. Tem comida que é mais forte que outras? Por quê?
6. Recebem amigos e parentes para comer em casa? Quem é convidado? O que se come nessas ocasiões? Visitam amigos e parentes, se reunindo para comer? O que se come nestas ocasiões?
7. De onde vem a comida que a família consome? O que é comprado (onde)? E o que é produção própria?
8. Quais festas se celebram na comunidade e quais se celebram em casa?
9. Qual é a comida da festa?
10. O que é comida do pomerano?
11. Quais os alimentos que não comem de jeito nenhum? Por quê?
12. O que se comia antigamente que não se come mais? Por quê? Quando parou?
13. O que se produzia antes e não se produz mais? Por quê?
14. O que não se comia antigamente que se passou a comer atualmente? Por quê?
15. Qual era a comida que comiam na infância? Observam diferenças na comida que as crianças consomem hoje?
16. Quais são as comidas consumidas pelos doentes? Tem comida que cura?
17. Quais as diferenças entre o modo de comer entre homens e mulheres?
18. Mulher grávida tem que ter algum cuidado especial com a alimentação e na amamentação? Qual?
19. Tem comida que faz mal, qual e por quê?
20. Como são divididas as tarefas, quais os serviços dos homens e quais das mulheres, dos pais e dos filhos?
21. Quantos hectares tem a propriedade?
22. Como está dividida a lavoura (tamanhos), fumo, eucalipto e milho?
23. Como imagina que será a comida de amanhã?
24. Como eram as festas de casamento? O que não podia faltar? O que mudou? Como é hoje? Por quê mudou?
25. E a festa de confirmação?
26. Por que não se produz mais o peito de ganso? E por que ainda produz linguiça?
27. Quando começou a produzir fumo?
28. Como imagina o futuro da propriedade?
29. Sabe a origem da melancia de porco, desde quando que sua família planta ela?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A NUTRICIONISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – NUTRICIONISTA

1. Quanto tempo você atua na Secretária de Educação como responsável do PNAE?
2. Você é natural de onde? O objetivo de pergunta é verificar se a nutricionista tem familiaridade com a cultura local.
3. Como estavam as relações com o PNAE quando você assumiu, como estava estruturado o programa?
4. Em caso afirmativo. Você deu seguimento à estrutura que já havia? Fez modificações? Quais?
5. Quais são foram os principais desafios no início de sua atividade?
6. Como você realiza a elaboração dos cardápios?
7. O cardápio é adequado ao que é produzido ou a produção atende à demanda do cardápio?
8. Os cardápios seguem alguma sazonalidade? Neste caso quais são os produtos que são mudados ao longo do ano?
9. Você realiza visitas periódicas às escolas?
10. Quais atividades são desenvolvidas lá (avaliação nutricional, educação nutricional, treinamento de funcionários, elaboração e aplicação de manual de boas práticas, fiscalização conforme CV 06, aplicação de *check list* de armazenamento, preparo e higiene dos alimentos)?
11. São feitas ações de educação nutricional? Quais? Como elas são construídas, baseadas em que princípios? Há conflito entre educação nutricional e o respeito à cultura e tradição alimentar local?
12. Como você faz a avaliação da aceitação da alimentação escolar?
13. Quando necessário, como é feita a adequação do cardápio, é feita somente na escola que está necessitando ou é padronizado?
14. Você busca fazer a adequação do cardápio em relação à cultura local? Neste caso, como é feita?
15. Quantos por cento dos recursos destinados à alimentação escolar são gastos com a agricultura familiar?
16. De quem vocês compram: cooperativas, grupos organizados, direto do agricultor?
17. Quais são as especificações das chamadas públicas? Orgânicos, ecológicos, ou agricultura familiar de um modo geral?
18. Você tem conhecimento da formação cultural do município?
19. Costuma fazer visitas nas propriedades dos agricultores? Como se dá a relação e articulação com eles?
20. Tem caso de escolas que recebem produtos das propriedades do entorno?
21. Como se dá a circulação dos alimentos? Qual é a trajetória percorrida por eles?
22. Tem comunidades tradicionais fornecendo para a alimentação escolar? Quais?
23. O que é comprado da agricultura familiar?
24. O que não é comprado da agricultura familiar?
25. Tem algum produto que poderia ser comprado da agricultura familiar mas que não produzem na região?
26. Quantas escolas são atendidas? Destas quantas são escolas rurais?
27. Qual é o total de alunos?
28. Quantas nutricionistas têm para atender ao programa?
29. Quais são as turmas e turnos atendidos? Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, mais educação, EJA e/ou mais educação? Atende creches também?

30. Qual é o valor recebido do FNDE por aluno e qual é a contrapartida do município?
31. Como é a logística de entrega dos alimentos? Quais as maiores dificuldades neste quesito? O que funciona bem e o que precisa ser melhorado?
32. Tem alguma forma de entrega direta nas escolas? Isso é possível? Qual é o processo burocrático nesse sentido?
33. Como você vê o PNAE? Quais são os principais entraves? O que pode ser melhorado?
34. Você percebe alguma repercussão positiva, no sentido de desenvolvimento ou crescimento do município, com as compras locais?