



**Pró - Reitoria Acadêmica
Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**

**A GESTÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: o direito à alimentação para
estudantes da educação especial do Distrito Federal**

**Autora: Solange Fernandes de Freitas Castro
Orientador: Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus**

**Brasília - DF
2017**

SOLANGE FERNANDES DE FREITAS CASTRO

**A GESTÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: o direito à alimentação
para estudantes da educação especial do Distrito
Federal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus

Brasília – DF

2017

C355g

Castro, Solange Fernandes de Freitas.

A gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar: o direito à alimentação para estudantes da educação especial do Distrito Federal / Solange Fernandes de Freitas Castro – 2017.

179 f. ; 30 cm

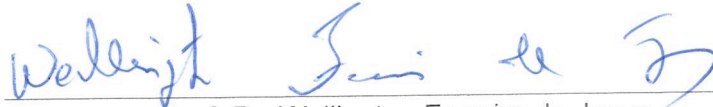
Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus

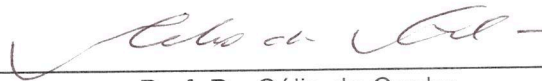
1. Alimentação escolar. 2. Educação especial. 3. Política pública. I. Jesus, Wellington Ferreira de, orient. II. Título.

CDU 37.014

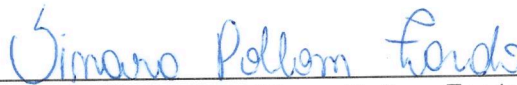
Dissertação de autoria de Solange Fernandes de Freitas Castro, intitulada "A GESTÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: O DIREITO À ALIMENTAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DF", apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, da Universidade Católica de Brasília, em 07 de agosto de 2017, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:



Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus
Orientador (a)
Universidade Católica de Brasília – UCB



Prof. Dr. Célio da Cunha
Examinador (a) Interno (a)
Universidade Católica de Brasília – UCB



Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo
Examinador (a) Externo (a)
Universidade de Brasília – UNB

**Para Nathália, a luz dos meus dias.
Aprendizado diário de amor incondicional e de alegria de ver (e viver).**

AGRADECIMENTOS

A decisão de realizar a pós-graduação e de me tornar Mestre em Educação não teve como pressuposto inicial a obtenção de diploma, mas sim, o reencontro com a alma educadora que ainda habita em mim. Foram tempos difíceis, de estudo e produção solitários, de inúmeras indagações e diversos aprendizados. Finalizar mais um desafio a que me impus trouxe-me a sensação de dever cumprido e da certeza de crescimento pessoal. Porém, não venci sozinha, ao longo do percurso tive “anjos” que me apoiaram direta e indiretamente e que foram essenciais para eu chegar até aqui. A eles seguem meus agradecimentos:

A DEUS e aos amigos espirituais, que me ajudaram a manter o equilíbrio, a fé e a persistência nos momentos mais tensos da trajetória.

A minha mãe, Nair, que nunca recuou aos obstáculos do caminho, que percorre uma estrada árdua da vida que lhe foi imposta com uma determinação incansável e estarrecedora. Aquela que me apoia de forma incondicional, sonha, sofre e vibra junto a cada vitória do caminho. Meu exemplo de força, honra e coragem.

Ao meu pai, que transmitiu a firmeza de propósito, a postura ética e profissional, exemplo de cumprimento do dever e de remissão em vida.

A minha filha Nathália, alma livre e evoluída, pela compreensão nos momentos de ausência (e foram muitos!), pela alegria de viver que me contagia a cada dia e pelo amor que transborda de seu ser.

Aos meus amigos, presentes e ausentes, que torceram para que eu finalizasse essa tarefa com sucesso, principalmente Alba Vieira, que orientou minha caminhada com sua presença sempre terna e estimuladora, meu exemplo de persistência e resiliência.

Ao meu orientador professor Dr. Wellington Ferreira de Jesus, por confiar nas minhas escolhas e conceder autonomia para a condução da pesquisa. Obrigada pelas contribuições, pelo estímulo, por compartilhar seus conhecimentos e, principalmente, por me reconectar com a paixão pela educação, desde o primeiro “brinde”.

Ao professor Dr. Célio Cunha que aceitou participar desse trabalho como membro da banca.

A professora Dra. Sinara Pollom Zardo, minha primeira orientadora, exemplo de profissionalismo, competência e comprometimento, que auxiliou, com seu olhar experiente e cuidadoso, a construção das bases deste trabalho.

Aos entrevistados, que dedicaram seu tempo e me receberam com muita gentileza, compartilhando suas opiniões e experiências.

“A Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”, acrescentando que “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”.

Hannah Arendt

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, na área de concentração Política e Administração da Educação e na linha de pesquisa Política, Gestão e Economia da Educação. A pesquisa investigou a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em escolas públicas do Distrito Federal, que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pré-escolares, no que se refere aos aspectos de financiamento, à atuação do nutricionista e às ações pedagógicas realizadas pelas escolas no âmbito do PNAE. É uma pesquisa do tipo exploratória, qualitativa, sem desprezar os dados quantitativos, utilizou o método da Educação Comparada e as ferramentas de análise documental, entrevista semiestruturada e observação direta. Para atingir os objetivos propostos, selecionaram-se duas unidades escolares da Região Administrativa com o maior número de escolas da rede pública que realiza AEE para pré-escolares. Dentre as cinco escolas com o maior número de estudantes pré-escolares em AEE, foram selecionadas duas: com o maior número de estudantes pré-escolares em AEE e com o menor quantitativo. Os dados obtidos nas entrevistas foram submetidos à técnica de análise de conteúdo e a análise comparativa valeu-se de uma ferramenta visando identificar as diferenças entre as escolas, identificando as causas envolvidas e suas inter-relações. Verificou-se que não há realização de diagnóstico nutricional e acompanhamento do estado de saúde dos estudantes da educação especial, nem elaboração de cardápios diferenciados para essa modalidade de ensino. A SEEDF recebe *per capita* do governo federal diferenciado e duplicado para o atendimento da alimentação escolar nos 200 dias letivos para os estudantes com matrícula no AEE, entretanto, nas escolas observadas, os estudantes receberam somente uma refeição no período da escolarização, em razão destes não serem atendidos no contra turno. Constatou-se que os temas de alimentação e nutrição não são contemplados nos projetos político pedagógicos das escolas. Conclui-se que os sujeitos que participam da gestão do PNAE no DF precisam encontrar caminhos viáveis para efetivar a garantia do direito à alimentação adequada e saudável, na concepção de uma educação inclusiva e equânime para todos os alunos com deficiência e incorporar ações pedagógicas na dinâmica escolar.

Palavras Chave: Alimentação escolar. Educação especial. Política pública.

ABSTRACT

This present dissertation is the result of a research carried out with the *Stricto Sensu* Post-Graduation Program in Education of the Catholic University of Brasilia, in the area of Political Concentration and Administration of Education and in the line of research, Politics, Management and Economics of Education. This research investigated the National School Feeding Program (PNAE) management in public schools from Distrito Federal which offer Specialized Educational Assistance (AEE) for preschool, regarding aspects of financing, the management performance of the nutritionist during elaborating, executing and monitoring menus and pedagogical actions carried out by schools within the scope of the Program. A comparative method was adopted as a guideline in order to reach the proposed objectives, being essentially qualitative, without neglecting the quantitative data. For this, two school units were selected from the Administrative Region with the largest number of schools in the public system that performs AEE for preschoolers. Two schools were selected among five schools with the highest number of pre-school students in specialized care: the one with the highest number of pre-school students in AEE and the one with the smallest amount. The data collected through interviews were submitted to content analysis technique, and a comparative analysis was based on a tool in order to identify the level of similarity/difference between the schools, identifying the causes involved and their interrelationships. It was found that there is no nutritional diagnosis and health status monitoring of special education students, nor elaboration of differentiated menus for this teaching modality. SEEDF receives a different and duplicated per capita from the federal government to attend school meals during 200 school days for students enrolled in the AEE. However, in the schools observed students received only one meal during the period of schooling because they were not attended in two periods. It was verified that food and nutrition topics were not contemplated in the political pedagogical projects of the schools. It concludes that those involved in the management of the PNAE in Distrito Federal must find viable ways to guarantee the right to adequate and healthy food, in the conception of an inclusive and equitable education for all students with disabilities and to incorporate pedagogical actions in the school curriculum.

Keywords: School feeding. Special education. Public policy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro – síntese de teses, dissertações e artigos.....	26
Quadro 2 – Variáveis e síntese dos indicadores.....	40
Quadro 3 – Entrevistas realizadas.....	42
Quadro 4 – Variáveis e Síntese dos Indicadores para as visitas às escolas.....	43
Quadro 5 – Visitas realizadas nas unidades escolares.....	45
Quadro 6 – Resoluções CD/FNDE, de 2000 a 2017.....	75
Quadro 7 – Marcos internacionais e as principais recomendações.....	82
Quadro 8 – Observação nas unidades escolares.....	108
Quadro 9 – Categorias e elementos de agrupamento do discurso.....	111
Quadro 10 – Pontos de divergência nas unidades de observação.....	143

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Total de recursos federais repassados e alunos atendidos.....	73
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas da rede pública de educação do DF, por Região Administrativa.....	37
Tabela 2 – Evolução do valor <i>per capita</i> da educação básica, de 2000 a 2017 (em R\$).....	74
Tabela 3 – Estudantes da Educação Especial, por rede de ensino no DF - 2014 a 2016.....	102
Tabela 4 – Repasses financeiros para o PNAE, de 2014 a 2016 (em R\$).....	103
Tabela 5 – Número de turmas e matrículas de pré-escolares no DF, em 2015 e 2016.....	104

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CF/1988 - Constituição Federal de 1988
CME - Campanha da Merenda Escolar
CNA - Comissão Nacional de Alimentação
CNAE - Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNME - Campanha Nacional da Merenda Escolar
CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
DF - Distrito Federal
EAN - Educação Alimentar e Nutricional
EEx. - Entidades Executoras
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FISI - Fundo Internacional de Socorro à Infância
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQR - Índice de Qualidade da Refeição
LOSAN - Lei de Segurança Alimentar e Nutricional
LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC - Ministério da Educação
MESA - Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar e Combate à Fome
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MP - Medida Provisória
MS - Ministério da Saúde
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU - Organização das Nações Unidas
PIB - Produto Interno Bruto
PIDESC - Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PMA - Programa Mundial de Alimentos
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONAN I - Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PSE - Programa Saúde na Escola
SAPS - Serviço de Alimentação da Previdência Social
UNICEF - United Nations International Children Emergency Fund
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USDA - Departamento de Agricultura dos Estados Unidos
SAN – Segurança Alimentar e Nutricional
STAN - Serviço Técnico de Alimentação Nacional
TCU – Tribunal de Contas da União
UEx – Unidades Executoras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I - SITUANDO A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PRÉ-ESCOLARES.....	33
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
1.1.1 Caracterização da pesquisa.....	33
1.1.2 Local da pesquisa.....	35
1.1.3 Critérios de seleção das unidades de comparação.....	36
1.1.4 Participantes.....	37
1.1.5 Instrumentos.....	37
1.1.5.1 Pesquisa Documental.....	38
1.1.5.2 Entrevista semiestruturada.....	38
1.1.5.3 Observação.....	42
1.1.6 Tratamento e análise dos dados.....	45
1.2 REVISÃO DE LITERATURA.....	47
1.2.1 A dinâmica federativa brasileira e os reflexos na implementação de políticas educacionais.....	47
1.2.2 Breve construção histórica do Programa Nacional de Alimentação Escolar.....	57
1.2.2.1 A alimentação na escola como política pública de combate à fome....	57
1.2.2.2 O Programa Nacional de Alimentação Escolar: direito constitucional para os estudantes da rede pública de ensino.....	65
1.2.2.3 O PNAE sob a gestão do FNDE: descentralização e qualificação da alimentação fornecida.....	68
CAPÍTULO II – A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	81
2.1. A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	81
2.2 A POLÍTICA E A ESTRUTURA DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO DISTRITO FEDERAL.....	91

2.3 O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL.....	100
CAPÍTULO III – AS UNIDADES DE OBSERVAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	105
3.1 CARACTERÍSTICAS DAS UNIDADES DE OBSERVAÇÃO.....	105
3.1.1 Escola E1.....	105
3.1.2 Escola E2.....	106
3.2 OBSERVAÇÃO.....	106
3.2.1 Escola E1.....	108
3.2.2 Escola E2.....	109
3.3 RESULTADO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS E ELEMENTOS DE AGRUPAMENTO DO DISCURSO.....	111
3.3.1 Financiamento da alimentação escolar no DF.....	112
3.3.1.1 Processo de aquisição de gêneros alimentícios.....	112
3.3.1.2 A aquisição e produção das refeições.....	115
3.3.1.3 A utilização dos recursos descentralizados pelas escolas.....	116
3.3.1.4 Aquisição de gêneros alimentícios pelas escolas.....	119
3.3.2 Atuação do nutricionista da alimentação escolar.....	121
3.3.2.1 Excesso de trabalho burocrático.....	121
3.3.2.2 Acompanhamento à distância da execução dos cardápios.....	122
3.3.2.3 A elaboração dos cardápios.....	125
3.3.2.4 Diagnóstico nutricional para o AEE.....	127
3.3.3 Cardápios da alimentação escolar.....	129
3.3.3.1 Elaboração e alteração dos cardápios.....	130
3.3.3.2 Adesão da alimentação escolar.....	133
3.3.3.3 Ausência de gêneros alimentícios para cardápios especiais.....	136
3.3.3.4 Divulgação do cardápio para a comunidade escolar.....	138
3.3.4 Ações de Educação Alimentar e Nutricional.....	139
3.3.4.1 Elaboração do Projeto Político pedagógico sem participação do nutricionista.....	140
3.3.4.2 Incorporação das ações de EAN no PPP pelas escolas.....	142

3.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS UNIDADES DE OBSERVAÇÃO.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES E OS CAMINHOS POSSÍVEIS..	146
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	172
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – GESTOR.....	173
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – NUTRICIONISTA.....	176
APÊNDICE D – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO.....	179

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília na área de concentração Política e Administração da Educação e na linha pesquisa Política, Gestão e Economia da Educação. A pesquisa investigou a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em escolas públicas do Distrito Federal, que oferecem atendimento educacional especializado (AEE) para pré-escolares, no que se refere aos aspectos de financiamento, à atuação do nutricionista na gestão e na elaboração, execução e acompanhamento dos cardápios e às ações pedagógicas realizadas pelas escolas no âmbito do referido Programa.

A alimentação escolar faz parte da minha vida, de forma direta e indireta desde a infância. Inicialmente, fui beneficiária do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) enquanto estudante de escolas da rede pública e, posteriormente, como docente das séries iniciais do Ensino Fundamental por um período de doze anos. Em 2009, por meio de concurso público, ingressei no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e gestor do Programa, como Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais, lotada na Coordenação-Geral do PNAE (CGPAE). Minha atuação profissional na CGPAE tem permeado diversas áreas e possibilitado uma visão ampliada de várias etapas do ciclo da política pública.

Acompanhar a evolução do PNAE ao longo de tantos anos gerou inúmeros questionamentos na minha prática profissional relacionados à execução do PNAE pelos municípios, estados, Distrito Federal e rede federal e tornaram-se preocupações inquietantes ao participar da gestão central do Programa.

Associado a isso, a formação acadêmica em Nutrição propiciou um olhar mais atento sobre os aspectos nutricionais da execução do PNAE, especialmente sobre a aplicação correta dos recursos federais transferidos quando da elaboração de cardápios para os estudantes e atuação do profissional nutricionista no processo. E, especialmente, uma preocupação quanto à garantia do direito à alimentação escolar de qualidade em situações específicas, como no caso da educação infantil e da educação especial, diante das especificidades dessa execução pela rede pública.

O PNAE é um programa estruturante na área de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) ¹, sendo considerado o maior e mais abrangente em termos de universalização na área de alimentação escolar do mundo (BRASIL, 2015). Concebido, inicialmente, como um programa de caráter suplementar ou assistencial, destinado aos estudantes pré-escolares e aos escolares do antigo primeiro grau – hoje Ensino Fundamental, matriculados nos estabelecimentos de ensino público, passou por várias ressignificações e reestruturações ao longo dos 60 anos de existência (PEIXINHO, 2013). Atualmente é concebido como uma política que garante direitos aos estudantes brasileiros, dentre eles o direito a uma alimentação de qualidade e em quantidade de acordo com a necessidade nutricional do estudante, respeitando suas especificidades, sejam elas quais forem.

Os números do PNAE no Brasil são grandiosos e impressionam: no ano de 2016 foram atendidos 40.925.482 (quarenta milhões, novecentos e vinte e cinco mil, quatrocentos e oitenta e dois) estudantes em 155.462 (cento e cinquenta e cinco mil, quatrocentos e sessenta e duas) escolas de educação básica, com R\$ 3.427.306.428,95 (três bilhões, quatrocentos e vinte e sete milhões, trezentos e seis mil, quatrocentos e vinte e oito reais e noventa e cinco centavos) de recursos federais investidos e mais de 50 milhões de refeições produzidas diariamente (BRASIL, 2017).

Devido à sua magnitude, o PNAE é estratégico para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), assumidos pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas (ONU), dentre os quais o Objetivo 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (TCU, 2017).

O PNAE é gerenciado e normatizado pelo FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que repassa um valor *per capita* para os alunos matriculados nas escolas de educação básica das redes públicas federal, estadual, distrital e municipal e de entidades filantrópicas, inclusive as de educação especial, confessionais e comunitárias, conveniadas com o poder público (BRASIL, 2009a).

¹ 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 da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, art. 3º).

A descentralização dos recursos financeiros para a execução do PNAE confere aos Estados, ao Distrito Federal (DF) e aos Municípios autonomia administrativa, responsabilidade pelo uso dos recursos e pela qualidade nutricional da refeição e permite que a gestão do PNAE tenha formas distintas e com contornos diferentes, associados às características regionais. Estas condições diversas definem resultados heterogêneos na implementação do Programa nos entes federados.

E, diante da possibilidade do repasse financeiro dos recursos federais recebidos pelos municípios, estados e DF para as escolas, para que estas adquiram diretamente os gêneros alimentícios para o fornecimento da alimentação escolar, é possível verificar diferenciação, inclusive, na execução do PNAE em unidades escolares dentro de uma mesma região, em razão da autonomia de gestão educacional. Porém, em que pese a existência da autonomia federativa na implementação de programas, o objetivo, as diretrizes e princípio determinados pela legislação devem ser rigorosamente obedecidas, visando a garantia de uma alimentação adequada e saudável aos estudantes brasileiros.

A alimentação saudável e adequada é um direito fundamental do ser humano, reconhecido internacionalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 25) e pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC (art. 11), sendo inerente à dignidade da pessoa humana. O Brasil, como signatário desses acordos internacionais, deve adotar as políticas e ações que se façam necessárias para respeitar, proteger, promover e prover esse direito, pois são obrigações que os Estados devem implementar (BURITY et al., 2010).

O Estado brasileiro já prevê a promoção do direito humano à alimentação adequada em vários instrumentos vigentes, tendo sido incorporada em dispositivos e princípios da Constituição Federal de 1988 (BURITY et al., 2010), com destaque para a inclusão desse direito no rol dos direitos social, art. 6º, por meio de emenda constitucional nº 64/2010.

No país, a educação básica é constituída pela educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio, sendo oferecida de forma obrigatória e gratuita para os estudantes dos quatro aos 17 anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, incluindo nesta gratuidade os programas suplementares à

educação de material didático, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009b).

Na lógica de uma política pública que visa à garantia de direitos, a legislação do PNAE incorpora diretrizes, princípios e recomendações definidos pelas legislações e políticas sociais em vigor no país. Isso ficou evidenciado no marco legal do PNAE, a Lei 11.947/2009, a qual reafirmou a política do MEC de cobertura universal e gratuita a todos os estudantes da educação básica da rede pública brasileira, com diretrizes que objetivam a garantia de direitos a esses públicos diversos, com especificidades e necessidades nutricionais singulares, como os estudantes da educação infantil e da educação especial.

O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a promulgação da Emenda Constitucional nº59/2009, que alterou a redação dos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), *in verbis*:

Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A partir da Lei nº 12.796/2013, também houve alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/1996, conhecida com “Lei Darcy Ribeiro” – LDB/1996) para a inserção de crianças com quatro anos na Educação Básica. A LDB/1996 define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (CARNEIRO, 2012).

O atendimento de crianças da educação infantil em creches e pré-escolas, garantindo-lhes o acesso, a permanência e condições de aprendizagem são pressupostos de um sistema educacional inclusivo. O PNAE, convergente com esses pressupostos, atende à educação infantil com valores de *per capita*s diferenciados, visando qualificar a alimentação fornecida, pois os indivíduos em idade pré-escolar e escolar ainda estão em fase de crescimento acelerado e não estabilizados fisiologicamente (PRENTICE et al, 2004).

Sabe-se que a formação do hábito alimentar inicia com os alimentos complementares que foram incluídos no primeiro ano de vida e com as experiências positivas e negativas ligadas à alimentação ao longo da infância. Estudos mostram, conforme Marin (2009), Gandra (1973) e Rossi (2008), que a correta formação dos hábitos alimentares na infância favorece a saúde, permitindo o crescimento e o desenvolvimento e prevenindo uma série de doenças crônico-degenerativas na idade adulta. A alimentação no período escolar (infância e adolescência) merece atenção, uma vez que essas fases apresentam características e peculiaridades, como o crescimento físico, a alta vulnerabilidade para deficiências nutricionais, o despertar da independência em relação às escolhas alimentares e a maior influência do meio social sobre a dieta (VITOLLO, 2003).

O acesso ao alimento no ambiente escolar, de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas das faixas etárias, as necessidades nutricionais diárias, as diversidades étnicas e as condições de saúde dos estudantes que necessitam de atenção específica e aqueles em vulnerabilidade social, destaca os princípios da universalidade, da inclusão e da equidade² no Programa.

Contemplando esses princípios, os estudantes público-alvo da educação especial também possuem *per capita*s diferenciados do FNDE para a execução do PNAE, seguindo o normativo e a concepção da política inclusiva adotada pelo governo federal. Logo, as EEx. recebem um aporte financeiro duplicado do governo federal para atender a esses estudantes, devidamente declarados pelo gestor local, estarem em atendimento educacional especializado no contra turno ao da escolarização no Censo Escolar da Educação Básica do ano anterior, realizado anualmente pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Esse repasse maior, permitindo o fornecimento diário da alimentação escolar no contra turno para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, foi iniciado pelo FNDE a partir do exercício de 2012, ancorado pelo

² A equidade entendida para fins desta pesquisa se baseia na afirmação da Antiguidade Clássica, configurada em uma das formas de fazer-se justiça tratando “desigualmente os desiguais”. Conforme defendida por Cury (2005), “a equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, entre o certo, o justo e o equitativo. Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações” (CURY, 2005, p. 15).

Decreto nº 7.611/2011, o qual determina o cômputo de mais de uma matrícula para o estudante da rede pública quando atendido em turno distinto da escolarização.

No Brasil, a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que segue a concepção de educação inclusiva, a qual pressupõe que a escolarização do seu público-alvo compete às escolas comuns da rede regular, que devem responder às especificidades desses estudantes, permitindo a convivência com as diferenças e realizando, de forma complementar ou suplementar, o atendimento educacional especializado transversal a todos os níveis, etapas e modalidades (MEC, 2008).

O AEE configura garantia de direito à educação e o cumprimento do papel social dos estabelecimentos de Educação Infantil, tendo em vista ser um período crítico no processo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência³, permitindo, assim, a esses indivíduos, a participação plena da vida social e cultural de suas comunidades (CARNEIRO, 2012; BRUNO, 2008).

Importante diretriz educacional no Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, no ano de 2014, estabeleceu metas e estratégias educacionais para serem implementadas em 10 anos (2014-2024), inclusive para a Educação Especial.

A garantia dessa modalidade de ensino para pré-escolares está contemplada na Meta 4 do PNE, a qual prevê a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Dentre as Estratégias dessa Meta 4 está a dupla

³ A fim de esclarecer a opção teórica e a utilização dos conceitos relativos à população atendida pela Educação Especial no Brasil, no escopo deste trabalho, será adotada a nomenclatura “pessoas com deficiência” para fazer referência a “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” e para determinar o público-alvo desta modalidade de ensino. Destaca-se que a terminologia “pessoa com deficiência”, é utilizada conforme o preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, segundo a qual pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

contagem de matrícula desses estudantes, os quais recebem recursos do Fundeb como estudantes da educação regular da rede pública e como estudantes do AEE complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2014a).

O PNE é um instrumento norteador das leis que implementam os Planos Estaduais e Distrital de Educação (PDE). Assim, coerente com o PNE, a Meta 1 do PDE prevê a universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade. No que se refere aos estudantes com deficiência, o artigo 8º garante a prioridade de matrícula e de atendimento a todas as crianças e adolescentes com deficiência em todas as etapas nas escolas da rede pública de ensino do DF. Consta, ainda, como uma das diretrizes do PDE, a universalização do atendimento educacional, inclusive no sistema regular de ensino, aos superdotados e às pessoas com deficiência, na medida do grau de deficiência de cada indivíduo, com preparação para o trabalho. Pela relevância para este trabalho, o PDE será detalhado no próximo tópico.

Na lógica de uma política pública voltada para a garantia do direito de todo estudante da educação básica da rede pública brasileira a uma alimentação saudável e adequada, os estudantes da pré-escola em atendimento educacional especializado devem receber alimentos variados, seguros, em quantidade e qualidade de acordo com sua condição de saúde específica, respeitando as diferenças biológicas dessa faixa etária. Assim, em razão da dupla matrícula que lhe confere o recurso federal dobrado, devem receber no mínimo uma refeição em cada período letivo em que permanecem no ambiente escolar, independente da esfera administrativa em que estiverem sendo atendidos (BRASIL, 2009a).

Em que pese a trajetória do PNAE ser longa, as avaliações com foco na sua gestão pública permanecem escassas, predominando avaliações desenvolvidas na implementação da descentralização e avaliações pontuais ou locais, contemplando ações específicas, sendo que recentemente tem-se observado propostas metodológicas estruturadas em dimensões e indicadores (GABRIEL, 2014).

Buscas realizadas por esta pesquisadora na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Brasília, utilizando a palavra-chave “Programa Nacional de Alimentação Escolar”, obtiveram somente dois resultados (LOPES, 2015; ATAÍDES, 2011). Análise posterior em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Virtual em

Saúde, utilizando o mesmo descritor apresentou 71 artigos, em sua maioria voltada à análise de cardápios (SOUSA, 2015; VIDAL, 2015), à aquisição de produtos da agricultura familiar (SCHWARTZMAN, 2015; COSTA, 2015) ou aos modelos de gestão do Programa (DENELON, 2015; GABRIEL, 2014).

Ratificando os achados desta pesquisadora, um estudo realizado por Libermann e Bertolini (2014) analisando os periódicos no Brasil, disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 2008 a 2013 sobre as tendências de pesquisa do PNAE, concluiu que estas se caracterizam pelo estudo de estratégias de Segurança Alimentar e Nutricional, analisando a composição e a aceitação dos alimentos oferecidos aos estudantes pela análise da produção, melhores condições de vida e desenvolvimento local dos produtores rurais.

Uma busca mais ampliada utilizando os descritores: “alimentação escolar”; “Programa Nacional de Alimentação Escolar”; “PNAE” e; “estudantes com deficiência” foi realizada nas bases de dados eletrônicas Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline via National Library of Medicine), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), na Scientific Electronic Library Online (SciELO-Br) e nas teses e dissertações relacionadas à temática constantes no banco de teses da Capes. Para essa busca empregou-se, quando aplicável, o critério “texto completo disponível para acesso” e, no banco de teses da Capes, que fornece acesso aos resumos dos trabalhos, os estudos de interesse foram buscados na íntegra no site popular Google (<http://www.google.com.br>).

Após a busca procedeu-se a seleção das pesquisas por meio da leitura dos respectivos títulos e resumos. Somente foram consideradas para inclusão nos estudos as publicações que tiveram como objeto de análise abordagens diretamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa: financiamento, atuação do nutricionista, cardápios e ações pedagógicas do Programa. Para exclusão foram utilizados os seguintes critérios: teses/dissertações não encontradas na íntegra nos respectivos sites dos programas de pós-graduação; estudos que não tinham relação direta com o objeto central de análise; pesquisas sobre atuação do controle social, diagnóstico nutricional de estudantes e de aspectos unicamente voltados para o processo de aquisição de produtos da agricultura familiar.

O Quadro 1 relaciona as dissertações, as teses e os artigos que foram estudados para a realização deste trabalho, contendo informações sobre a autoria, título, ano da publicação e uma breve síntese.

QUADRO 1 – Quadro – síntese de teses, dissertações e artigos

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO			
Autor	Título	Ano	Síntese
NOGUEIRA, R. M.	O Programa Nacional de Alimentação Escolar como uma política pública: o caso de Campinas – SP.	2005	Acompanhar a implementação do modelo de gestão terceirizado do Programa sob as dimensões políticas, organizacionais, financeiras e técnicas.
MIELNICZUK, Vívian Braga de Oliveira	Gosto ou Necessidade? Os significados da Alimentação Escolar no Município do Rio de Janeiro	2005	Objetivou identificar aspectos inerentes aos hábitos alimentares que caracterizam o PNAE. Conclui que as representações, principalmente as que retratam os alunos pela ótica da necessidade, são obstáculos para o reconhecimento do “gosto” na alimentação escolar, caracterizado como exercício da escolha e pelo sentimento de prazer.
TURPIN, Maria Elena	A alimentação escolar como vetor de desenvolvimento local e garantia de segurança alimentar e nutricional.	2008	Avaliou a contribuição e as potencialidades do PNAE como instrumento do desenvolvimento local por meio de apoio aos agricultores familiares e aferir a importância para a política de SAN. Foram constatados indícios da relevância do papel do PNAE na garantia de SAN e da inserção competitiva da agricultura familiar no mercado institucional.
PEIXINHO, Albaneide Maria Lima	Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.	2011	Registro histórico do PNAE a partir de documentos, resoluções, leis, fala e concepções de atores que vivenciaram o Programa, de 1999 a 2010. Concluiu que se trata de um Programa cujo percurso acompanhou os movimentos sociais, não ficando obsoleto diante das mudanças históricas do país.
CHAGAS, Carolina M. S.	Instrumento de avaliação de cardápios escolares: uma proposta em construção	2011	Revisão sistemática sobre os instrumentos de avaliação da qualidade dos cardápios escolares e elaboração de instrumento de avaliação da qualidade da alimentação escolar, na perspectiva da alimentação saudável e da educação permanente dos profissionais responsáveis por essa

			ação no PNAE.
BOTAFOGO, Maria do Carmo de Jesus	Financiamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar: um estudo da contrapartida do Município.	2011	Investigou a contrapartida do PNAE no município de Riacho da Cruz/ RJ, identificando os itens que compõem os investimentos necessários para a implementação do Programa.
MAGNO, Marina Sambrano de Oliveira	Análise de evolução de indicadores nutricionais na alimentação escolar em unidades do ensino público municipal de São Paulo sob dois modelos de gestão.	2014	Analisou as características nutricionais dos cardápios oferecidos no PNAE às crianças em escolas públicas de ensino fundamental do município de São Paulo, sob dois modelos de gestão da política pública nos anos de 2005, 2008 e 2012. Foram verificadas diferenças significativas entre cardápios oferecidos em ambos os modelos de gestão e redução da qualidade nutricional dos cardápios na autogestão.
LOPES, Sara Regina Souto	A dimensão pedagógica da agricultura familiar: a alimentação escolar aproximando o consumo e a produção.	2015	Identificar o potencial do Programa Nacional de Alimentação Escolar no sentido de promover a reconexão entre a produção e o consumo por meio da aquisição de produtos da agricultura familiar. O estudo mostrou que o PNAE está contribuindo para isso e que o desafio está em tornar o contexto da produção e da oferta da alimentação escolar uma prática educativa para a formação de hábitos alimentares saudáveis.
TESES DE DOUTORADO			
Autor	Título	Ano	Síntese
SPINELLI, Maria Angélica dos Santos	Alimentação Escolar: da centralização à descentralização.	1998	Reconstituição histórica do PNAE, analisando e avaliando as dimensões político-institucionais, organizacionais e financeiras do PNAE no município de Cuiabá, de 1993 a 1995, durante a implementação da descentralização do Programa.
STURION, Gilma Lucazechi	Programa de alimentação escolar: avaliação do desempenho em dez municípios brasileiros	2005	Avaliou o desempenho do PNAE em municípios brasileiros com características diferentes de gestão como modalidades de descentralização e vinculação a programas compensatórios ou de promoção de qualidade.
GABRIEL, Cristine Garcia	Programa Nacional de Alimentação Escolar: construção de modelo de avaliação da gestão municipal.	2014	Desenvolveu um modelo avaliativo para a gestão municipal do PNAE e analisou sua aplicabilidade nos maiores municípios do Estado de Santa Catarina. No total, foram

			elencados 22 indicadores, nas dimensões político-organizacional e técnico-operacional.
--	--	--	--

ARTIGOS

Autor	Título	Ano	Síntese
SANTOS, Leonor Maria Pacheco, et al.	Avaliação de políticas públicas de Segurança Alimentar e combate à fome no período 1995-2002. 4 – Programa Nacional de Alimentação Escolar.	2007	Estudo de caso e análise documental em 45 municípios da Bahia, em 73 escolas. Concluiu que a distribuição irregular de refeição escolar tem frustrado as aspirações do Programa para se tornar uma política social universal e um direito básico para as crianças.
BELIK, Walter; CHAIM, Nuria Abrahão	O Programa Nacional de Alimentação Escolar e a gestão municipal: eficiência administrativa, controle social e desenvolvimento local.	2009	Artigo avaliou o perfil da gestão pública municipal do PNAE de 670 prefeituras inscritas no Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar, entre os anos de 2004 e 2005. Verificou-se que a principal forma de administração do PNAE é a centralizada e que a grande maioria dos municípios inscritos em 2004 (90,1%) e em 2005 (84,0%) complementou o repasse de recursos do Governo Federal.
BELIK, Walter; SOUZA, Luciana Rosa de	Algumas reflexões sobre os Programas de Alimentação Escolar na América Latina.	2009	Discutiu o papel dos programas de alimentação escolar, na execução de políticas de segurança alimentar e as inter-relações entre os programas de alimentação escolar no âmbito educacional e os aspectos vinculados ao desenvolvimento local, além de traçar um panorama da situação dos programas de alimentação escolar na América Latina.
PEIXINHO, Albaneide. et al	Alimentação Escolar no Brasil e nos Estados Unidos.	2011	Artigo de revisão que abordou diferenças e similaridades com respeito ao histórico, população atendida, tipo de administração e principais avanços ocorridos nos últimos 10 anos. Concluiu-se que ambos necessitaram de reformulações ao longo de suas existências no ambiente político-econômico-social.
SIQUEIRA, Renata Lopes de. et al	Análise da incorporação da perspectiva do Direito Humano à Alimentação Adequada no desenho institucional do Programa Nacional de Alimentação Escolar.	2014	Analisou o processo de incorporação da perspectiva do Direito Humano à Alimentação Adequada no novo desenho institucional do PNAE. Os resultados expressaram que o novo marco regulatório do PNAE sinaliza para um processo de mudança de paradigma, com gradativo declínio da percepção do PNAE como política de caráter assistencialista e pelo incremento da concepção do

			benefício da alimentação escolar como um direito, com a ressalva de que a construção de um novo marco regulatório, embora condição essencial, não é suficiente para a plena realização do DHAA.
LIBERMANN, Angelita Pinto; BERTOLINI Geysler Rogis Flor	Tendências de pesquisa em políticas públicas: uma avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.	2014	Avaliou as tendências de pesquisa do PNAE, analisando os periódicos disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 2008 a 2013. . Conclui que as principais tendências de pesquisa se caracterizam pelo estudo de estratégias de SAN, analisando a composição e a aceitação dos alimentos oferecidos aos estudantes, pela análise da produção, melhores condições de vida e desenvolvimento local dos produtores rurais.
NOGUEIRA, Rosana Maria	Sixty years of the National Food Program in Brazil	2016	O PNAE é analisado a partir de quatro estruturas básicas que o sustentam como política pública: formal, substantiva, material e a simbólica.
SANTOS, Sérgio Ribeiro dos; COSTA, Maria Bernadete de Sousa; BANDEIRA, Geovanna Torres de Paiva	As formas de gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).	2016	O estudo faz uma reflexão de como estão sendo geridos os recursos da alimentação escolar, se é do tipo centralizada, descentralizada, semi-descentralizada e terceirizada.

Fonte: Autora (2017)

As EEx. possuem responsabilidades decorrentes da gestão do PNAE que acontece nas escolas, visando à garantia de uma alimentação saudável e de práticas de promoção da alimentação saudável no ambiente escolar, com o fornecimento de alimentos que respeitem as diversidades e especificidades dos estudantes atendidos, associado à ações de educação alimentar e nutricional, conforme preconizado e determinado pela regulamentação do Programa.

Estudos relacionando o repasse financeiro do governo federal para escolas da rede pública que atendem pré-escolares com deficiência, com a garantia do direito à alimentação adequada e saudável, respeitando as especificidades dessa modalidade de ensino, nesta etapa da vida, não foi identificado em nenhum banco de dados pesquisado.

Nessa perspectiva, evidenciou-se a necessidade de um estudo que analise o fornecimento de refeições, no âmbito do PNAE, para os estudantes pré-escolares da

educação especial, modalidade de ensino da educação básica cujo público-alvo são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.

Em vista disso, esta pesquisa buscou inovar ao trazer elementos ainda não analisados da execução do Programa pelos entes federados, pois teve como foco o fornecimento de refeições para pré-escolares com deficiência, em atendimento educacional especializado, atendidos pelo PNAE nas escolas públicas do Distrito Federal. Tem potencial, portanto, para lançar luz sobre a implementação de aspectos específicos da legislação do PNAE pouco discutidos, estudados e focalizados nas pesquisas realizadas até o momento.

O problema da pesquisa foi definido a partir do contexto explanado e do seguinte questionamento: De que forma se desenvolve a gestão do PNAE em escolas públicas do DF, que realizam o Atendimento Educacional Especializado para crianças da pré-escola?

O objetivo geral delineado para esta pesquisa foi investigar a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar em escolas públicas do Distrito Federal, que realizam o atendimento educacional especializado para pré-escolares, no que se refere aos aspectos de financiamento, à atuação do nutricionista na gestão, elaboração e no acompanhamento dos cardápios e às ações pedagógicas realizadas no âmbito do Programa pelas escolas selecionadas.

Os objetivos específicos visaram (i) identificar os valores repassados pelo governo federal para a execução do PNAE para as escolas selecionadas no DF, o aporte financeiro alocado pelo Governo do Distrito Federal para esse fim, bem como as outras fontes de recebimento de gêneros alimentícios; (ii) analisar o processo de elaboração, execução e acompanhamento dos cardápios para os pré-escolares em atendimento educacional especializado atendidos nas escolas selecionadas e as ações de promoção da alimentação saudável nos projetos político pedagógicos; (iii) identificar a participação do nutricionista na gestão do PNAE; e, por fim, (iv) comparar a gestão do PNAE nas unidades escolares selecionadas, a fim de identificar as semelhanças e diferenças existentes no que se refere às fontes de financiamento, à participação do nutricionista, às

ações pedagógicas no âmbito do Programa e ao processo de elaboração, execução e acompanhamento dos cardápios para os pré-escolares em atendimento educacional especializado

A estrutura desta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico e o referencial teórico da discussão que se realizou no estudo: a garantia da alimentação adequada e saudável para os estudantes da pré-escola em atendimento educacional especializado, por meio do PNAE. A construção do capítulo permitiu um breve resgate histórico do PNAE a partir dos primeiros movimentos do governo federal na agenda do atendimento aos estudantes por meio de fornecimento de refeições, passando pela decisão de descentralização dos recursos aos estados, municípios e ao Distrito Federal, culminando com a publicação do marco legal do PNAE, a lei 11.947/2009, o qual declarou a alimentação escolar como direito de todos os estudantes das escolas da rede pública brasileira. Neste capítulo se discute a transferência da gestão central do PNAE para o FNDE, o qual passou a incorporar em seus normativos recomendações de promoção da alimentação saudável, por meio da qualificação da alimentação fornecida pelo programa.

O segundo capítulo visou compreender a organização da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal, contextualizando os principais marcos legais nacionais e internacionais que direcionam as políticas voltadas ao atendimento dos estudantes com deficiência no país. O estudo permitiu entender os caminhos e as escolhas dos legisladores brasileiros na construção das políticas públicas atuais para esse público. Neste capítulo é analisado o comportamento dos números do atendimento do PNAE relativos a essa modalidade de ensino e a forma como está estruturado o fornecimento da alimentação escolar aos pré-escolares com deficiência no DF.

No terceiro capítulo são apresentados os seguintes itens: a caracterização das escolas selecionadas, a análise dos resultados das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, discutidos por categorias, a análise documental e os achados das observações realizadas nas escolas, à luz da literatura especializada e de produções já realizadas sobre o tema. O capítulo contempla os resultados advindos da análise comparatória das unidades escolares, indicando os principais pontos de convergência e divergência encontrados.

Ao final, apresentam-se as considerações finais, resgatando os principais achados deste trabalho e indicando alguns caminhos possíveis.

CAPÍTULO I - SITUANDO A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PRÉ-ESCOLARES

O presente capítulo tem o objetivo de resgatar a relação existente entre o PNAE e a educação especial no Brasil. Apresenta a construção metodológica percorrida pela autora para responder aos objetivos geral e específicos. E, ao final, revisa a literatura para entender os principais fatos na história do PNAE e das escolhas políticas que possibilitaram a evolução da alimentação fornecida no ambiente escolar de uma política pública focalizada em grupos específicos para combater à fome, para uma política de garantia de direitos a todos os estudantes das escolas públicas brasileiras, de forma universal e gratuita.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa teve como norteador o método comparativo e configurou-se em uma pesquisa exploratória e qualitativa, sem prescindir de dados quantitativos. Utilizou como instrumentos metodológicos a análise documental, a observação estruturada e a entrevista semiestruturada, com seleção de duas escolas da Região Administrativa de Ceilândia que ofertam atendimento educacional especializado para estudantes da pré-escola. Para a análise dos dados das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme metodologia defendida por Bardin (2012) e a análise comparatória se valeu de uma ferramenta visando identificar o grau de semelhança ou de diferença entre as unidades de comparação, identificando as causas envolvidas e suas inter-relações.

A organização metodológica foi estabelecida com a caracterização dos seguintes aspectos: da pesquisa, do local, dos participantes, dos instrumentos, dos procedimentos e da análise dos dados.

1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa foi exploratória, essencialmente qualitativa, sem prescindir dos dados quantitativos, analisando a gestão

do PNAE em duas entidades escolares que fornecem alimentação escolar para pré-escolares em atendimento educacional especializado, utilizando o método comparativo.

A pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos quantitativos. Ao conjugar os dois elementos, possibilita-se a ampliação da obtenção de resultados relevantes para pesquisas complexas no campo da educação (DEMO, 1998; NEVES, 1996; DAL – FARRA; LOPES, 2013).

A pesquisa qualitativa permite interpretação dos fatos, sendo o papel do pesquisador complexo, uma vez que adquire suas informações por meio de observações, entrevistas, registros e análise de documentos. Essa abordagem examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada, sendo capaz de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. Proporcionam análises profundas das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados (DAL – FARRA; LOPES, 2013).

Segundo Marconi (1986), o método comparativo realiza comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. É usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento (MARCONI; LAKATOS, 1986, p. 80).

Schneider e Schmitt (1988) alertam que o método comparativo não se confunde com uma técnica de levantamento de dados empíricos, pois enquanto perspectiva de análise do social, o uso da comparação possui implicações situadas no campo epistemológico. Segundo os autores referidos, é possível utilizar um tipo de raciocínio comparativo que possibilita o descobrimento de regularidades, deslocamentos e transformações e construir modelos e tipologia, identificando continuidades, semelhanças e diferenças.

Existem diversos modelos para os estudos de educação comparada no que se refere ao número de unidades paralelas que podem ser comparadas/passíveis de comparação. Um modelo frequentemente utilizado é o modelo clássico apresentado por

Bereday (1964) ao comparar dois países, o que, segundo Bray (2015), permite uma análise mais profunda, completa e densa do objeto analisado.

O pesquisador necessita analisar, quando da tomada de decisão sobre o número de unidades para realizar a comparação, a sua capacidade de executar o trabalho. Dessa forma, a escolha de um modelo pode ser “influenciada pela disponibilidade de recursos humanos, financeiros e outros, como também por considerações de abrangência e profundidade” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 461). Outra preocupação apontada pelos autores se refere ao acesso às informações, principalmente quando há um foco em atividades que não estejam de acordo com as normatizações e “ideologias governamentais”. O autor afirma que “existem certos tipos de pesquisas que seriam muito mais difíceis de conduzir se as pessoas a serem abordadas pelos pesquisadores percebessem qualquer elo entre estes e os governos” (Ibid., p. 461).

Os estudos comparados constituem-se no estabelecimento de parâmetros para a compatibilidade inicial das unidades de análise selecionadas, sendo possível fazer análises proveitosas quando as unidades de comparação têm o suficiente em comum para tornar significativa a análise de suas diferenças. E, para ter significância, um estudo comparado deve ser capaz de identificar o grau de semelhança ou de diferença e a razão disso, identificando as causas envolvidas e suas inter-relações (MANZON, 2015, p. 130).

1.1.2 LOCAL DA PESQUISA

Visando uma análise rigorosa, criteriosa, densa e que trouxesse elementos significativos para a verificação das semelhanças, dos contrastes e das diferenças encontradas, optou-se pela escola como unidade de análise, a qual, para as pesquisas em ciências sociais, se refere à maior unidade estudada (MANZON, 2015). As pesquisas que examinam unidades de análise menores, como as escolas, enriquecem e tornam “mais profunda a compreensão conceitual da realidade educacional” (Ibid., p. 152).

A mesma autora infere que a literatura de sociologia comparada distingue as unidades que são usadas nos processos de coleta e análise de dados como unidades de observação. Assim, após a realização de um mapeamento de todas as escolas regulares da rede pública do DF que ofertam AEE para pré-escolares e que recebem recursos do

FNDE para a execução do PNAE, definiram-se as duas unidades de observação (E1 e E2).

1.1.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS UNIDADES DE OBSERVAÇÃO

O FNDE repassa recursos com base no quantitativo de estudantes declarados pelas EEx. no Censo Escolar Inep/MEC do ano anterior ao exercício vigente. Assim, a seleção das unidades de observação foi realizada após o levantamento feito no banco de dados de escolas públicas do DF, que realizam o AEE para pré-escolares, conforme dados do Censo Escolar Inep/MEC 2015, fornecidos pelo FNDE, para a execução do PNAE no exercício de 2016. Optou-se pelo ano de exercício 2015 em razão de que, até o início da coleta de dados para esse trabalho, o Inep não havia disponibilizado os dados do Censo Escolar referente ao ano de 2016, para a execução do PNAE no exercício de 2017.

Os critérios utilizados para a seleção das escolas, definidos em acordo com o professor orientador, foram os seguintes, nesta ordem de priorização: 1º) Região Administrativa com o maior número de escolas da rede pública de educação do DF que realiza AEE para pré-escolares; 2º) cinco escolas com o maior número de estudantes pré-escolares e que recebem AEE; e 3º) duas escolas, dentre as cinco do critério anterior: (i) aquela com o maior número de estudantes pré-escolares em AEE; e (ii) aquela com o menor número de estudantes pré-escolares em AEE.

A Região Administrativa de Ceilândia foi selecionada pelo 1º critério e, após esse filtro inicial, seguindo os demais critérios definidos, foram selecionadas as duas unidades de observação: “Escola 1 (E1)”, com o maior número de estudantes pré-escolares em AEE e a “Escola 2 (E2)”, com o menor número de estudantes pré-escolares em AEE.

A identificação das escolas foi preservada para garantia do sigilo das informações. Na sequência, a Tabela 1 apresenta os dados relevantes que incidiram sobre a seleção das unidades de observação.

Tabela 1 – Escolas da rede pública de educação do DF, por Região Administrativa

REGIÃO ADMINISTRATIVA	TOTAL DE PRÉ-ESCOLARES	TOTAL DE ALUNOS AEE	TOTAL DE ESCOLAS (atendem pré-escolares no AEE)
CEILÂNDIA	4711	579	36
PLANALTINA	1231	167	13
GAMA	1214	247	10
SOBRADINHO	1438	123	10
TAGUATINGA	1251	151	8
PLANO PILOTO/CRUZEIRO	994	4	8
SAMAMBAIA	880	75	6
SÃO SEBASTIÃO	750	53	5
SANTA MARIA	1275	88	5
BRAZLÂNDIA	430	77	4
GUARÁ	420	44	3
RECANTO DAS EMAS	762	15	2
PARANOÁ	78	23	2
NÚCLEO BANDEIRANTES	472	83	1
VICENTE PIRES	125	9	1

Fonte: COMAV/FNDE, adaptado pela autora, 2016.

1.1.4 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 4 sujeitos envolvidos diretamente na alimentação escolar do DF nas unidades de observação selecionadas: 2 gestores (diretores) das escolas selecionadas (D1 e D2); o nutricionista responsável técnico do DF (N1); e o nutricionista do quadro técnico do DF que acompanha as escolas pertencentes à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CRE) (N2).

1.1.5 INSTRUMENTOS

Para a efetivação da pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados foram a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação nas escolas selecionadas, descritos na sequência.

1.1.5.1 Pesquisa Documental

Para o levantamento dos dados, foi realizada uma pesquisa documental, a qual se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1996). Segundo o autor, esse tipo de pesquisa apresenta uma série de vantagens dentre as quais a de que os documentos constituem fonte rica e estável de dados.

Para a análise documental definiu-se o exercício de 2015 em razão de que todas as informações relacionadas ao exercício de 2016 ainda estavam em fase de produção e elaboração por parte do FNDE e do DF, tendo em vista que a prestação de contas do ano de 2016 estava prevista para encerrar em 31 de março de 2017. Diante disso, foram analisados o Relatório de Gestão do FNDE e os documentos relacionados à prestação de contas do DF relativas ao exercício de 2015. Para completar as informações, analisou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas selecionadas, elaborado para o ano de 2015, mantendo coerência com os demais documentos definidos.

Entretanto, os cardápios elaborados para os pré-escolares da educação especial e os demais documentos relacionados analisados foram relativos ao mês de maio de 2017, visando coerência com o período de visitas às unidades de observação realizadas no mesmo período.

1.1.5.2 Entrevista semiestruturada

Visando responder ao objetivo principal desta pesquisa e levantar informações, coletando dados que não seriam possíveis somente por meio da pesquisa documental e da visita participativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa.

A entrevista se configura em um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”, sendo possível obter os dados subjetivos (HAGUETTE, 1997, p. 86).

A opção pela entrevista semiestruturada deu-se em razão da afirmação de Boni e Quaresma (2005), de que este modelo combina perguntas abertas e fechadas e o

informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto e permite uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos, bem como a livre expressão dos entrevistados, facilitando a empatia e a confiança. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas, possibilitando uma proximidade maior entre os dois, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista, maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva. É possível, assim, investigar também os aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos (BONI; QUARESMA, 2005; GIL, 1996).

O pesquisador, na entrevista semiestruturada, deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações e corrigir os enganos dos informantes, obtendo um direcionamento maior para o tema, permitindo a intervenção, a fim de alcançar os objetivos propostos (BONI; QUARESMA, 2005).

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa, requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles: o planejamento, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista, que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Quanto à formulação das questões, o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em consideração a sequência do pensamento do pesquisado, procurando dar continuidade à conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado. Muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta quando se visa obter uma narrativa natural, devendo o pesquisador, nesse

caso, suscitar a memória do pesquisado (BONI; QUARESMA, 2005; BOURDIEU, 1999).

Uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado, com as perguntas principais, complementadas por questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O roteiro auxilia o pesquisador a buscar informações sobre o objetivo da pesquisa, na sua forma de condução, auxiliando-o antes e no momento da pesquisa, na forma de se organizar para o processo de interação com o entrevistado (MANZINI, 2003).

A partir dessas referências e visando subsidiar a elaboração do roteiro de entrevista contendo questões abertas e fechadas (Apêndice A), foram criados indicadores, com as variáveis e a síntese (Quadro 2). Importante informar que outras questões foram levantadas a partir das explanações durante as entrevistas, devidamente registradas.

Quadro 2 – Variáveis e síntese dos indicadores

VARIÁVEIS	SÍNTESE DOS INDICADORES
Caracterização das escolas selecionadas	<ul style="list-style-type: none"> I. Número de crianças da pré-escola em atendimento educacional especializado. II. Estrutura física para o serviço de alimentação: cozinha, refeitório e despensa.
Financiamento da alimentação escolar	<ul style="list-style-type: none"> I. Valor do recurso financeiro repassado pelo Governo Federal. II. Valor de contrapartida do Governo do Distrito Federal. III. Valor de recursos proveniente de fonte de terceiros.
Nutricionista da alimentação escolar	<ul style="list-style-type: none"> I. Presença de nutricionista responsável técnico pelo PNAE. II. Realização de diagnóstico e acompanhamento do estado nutricional dos pré-escolares. III. Identificação dos educandos da pré-escola com deficiência, com necessidades alimentares especiais. IV. Critérios e recursos para o planejamento, elaboração, acompanhamento e avaliação do cardápio para pré-escolares com deficiência. V. Elaboração de fichas técnicas para preparações do cardápio especial. VI. Elaboração de lista de compras.
Cardápios para estudantes da pré-escola em atendimento educacional especializado	<ul style="list-style-type: none"> I. Profissional responsável pela aquisição dos gêneros alimentícios. II. Alteração do cardápio elaborado. III. Forma de preparo das refeições e profissional responsável pela elaboração. IV. Modelo de serviço da alimentação na escola (porcionamento, self-service/ serviço de buffet).

	<p>V. Quantidade de refeições servidas para pré-escolares com deficiência, por período.</p> <p>VI. Fornecimento da alimentação escolar para pré-escolares com necessidades alimentares especiais.</p> <p>VII. Divulgação dos cardápios para a comunidade escolar.</p>
Ações de alimentação e nutrição no projeto político pedagógico das escolas (PPP)	I. Existência de ações de alimentação e nutrição no PPP.

Fonte: Autora (2016)

As entrevistas aconteceram no mês de março de 2017 e foram conduzidas pela própria pesquisadora, de forma individual, com datas definidas e acordadas previamente com os entrevistados, no local por estes determinado. A pesquisadora tomou o cuidado especial em não exprimir concordância ou discordância do exposto pelos entrevistados durante as entrevistas. Cada entrevista durou entre 30 a 40 minutos, as quais foram gravadas e transcritas posteriormente, para a análise dos dados.

A primeira entrevista realizada foi com o Nutricionista Responsável Técnico da Secretaria Distrital de Educação (SEEDF) (N1), na sala localizada na sede, previamente agendada. Esta entrevistada indicou o nutricionista que compõe o Quadro Técnico da SEEDF, responsável pelas escolas da CRE de Ceilândia e informou que solicitaria que a mesma entrasse em contato com a pesquisadora para agendar a entrevista.

Após o contato telefônico realizado pelo nutricionista da CRE de Ceilândia, foi agendada uma reunião para a apresentação do Projeto de Pesquisa. Estavam presentes na reunião o Diretor da E2 (D2), o nutricionista (N2) e a Coordenadora da Alimentação Escolar da CRE de Ceilândia. Na reunião foram apresentados os objetivos da pesquisa e os instrumentos a serem utilizados e agendou-se a reunião com os dois diretores das unidades de observação. Ao término da reunião, a entrevista com a nutricionista (N2) foi realizada, separadamente.

As entrevistas com os diretores das unidades escolares (D1 e D2) foram realizadas na semana seguinte, nas dependências de cada uma das escolas, no período matutino, conforme Quadro 3.

Quadro 3– Entrevistas realizadas

DATA DA ENTREVISTA	LOCAL	PARTICIPANTE
02/03	SEEDF	Nutricionista Responsável Técnico (N1)
22/03	CRE de Ceilândia	Nutricionista Quadro Técnico da CRE de Ceilândia (N2)
27/03	Secretaria da Escola 1 (E1)	Diretor da Escola 1 (D1)
27/03	Secretaria da Escola 2 (E2)	Diretor da Escola 2 (D2)

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

1.1.5.3 Observação

Após as entrevistas, visando recolher e registrar informações sobre a execução do PNAE nas escolas selecionadas e comparar com os achados dos documentos e dos discursos dos sujeitos da pesquisa, realizou-se a observação direta nas unidades escolares.

Considerada uma coleta de dados, a observação visa obter informações sob determinados aspectos da realidade, ajudando o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os entrevistados não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento. Com a observação, o entrevistador tem um contato mais próximo com a realidade (LAKATOS, 1996; QUARESMA; BONI, 2005).

Existem várias técnicas de observação e a utilizada neste trabalho foi a estruturada, que consiste em uma grade fechada em que os comportamentos se veem previamente definidos, permitindo uma ordenação de dados antecipada dentre o fluxo de informações e selecionar as que são pertinentes. Na observação estruturada, “o observador tem sua atenção centrada em aspectos da situação que estão explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registro simples, rápidos, que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívoco” (LAVILLE; DIONNE, 2007, p. 178).

Assim, criou-se um roteiro de visita (Apêndice C), o qual foi gerado a partir dos indicadores e variáveis construídos para direcionar as entrevistas semiestruturadas, conforme o Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Variáveis e Síntese dos Indicadores para as visitas às escolas

VARIÁVEIS	SÍNTESE DOS INDICADORES
Caracterização das escolas selecionadas	I - Número de pré-escolares com deficiência em turma regular II - Número de pré-escolares com deficiência em sala de recurso
Estrutura física para o serviço de alimentação	I – presença de cozinha II – presença de refeitório III – presença de despensa/depósito IV- Modelo de serviço da alimentação na escola (porcionamento, self-service/ serviço de buffet)
Cardápios para estudantes da pré-escola com deficiência	I – Cardápio servido no dia coerente com o elaborado pelo nutricionista II - Quantidade de refeições servidas para pré-escolares com deficiência III – Local de divulgação dos cardápios
Consumo da alimentação escolar	I – Local de consumo da refeição II – Forma de consumo da refeição (utensílios utilizados) III – Adesão à refeição do dia pelos alunos em atendimento educacional especializado

Fonte: Autora (2017)

De acordo com os documentos orientadores e a legislação federal e distrital vigentes, a alimentação escolar para os estudantes em atendimento educacional especializado deve acontecer no contra turno ao período de escolarização. A proposta inicial desta pesquisadora era acompanhar a execução da alimentação escolar nos turnos em que os alunos da pré-escola com deficiência estariam em atividades relativas a este atendimento especializado, nos mesmos dias da semana, nas duas unidades de observação, durante o período de um mês, visando obter a similaridade de condições de fornecimento da alimentação escolar nas duas amostras durante o período.

Contudo, após uma conversa inicial com os professores das salas de recursos e com os diretores das duas unidades de observação, visando organizar o cronograma das visitas, soube-se que os estudantes eram atendidos no mesmo turno da escolarização e não no contra turno, sendo que uma escola realizava dois atendimentos semanais de 30 minutos (segunda-feira e sexta-feira) e a outra escola um atendimento de 45 minutos (sexta-feira). As justificativas apresentadas pelas duas escolas para o não atendimento dos estudantes no contra turno, conforme determinação legal, tem como fundamento a dificuldade de deslocamento dos estudantes, a sobrecarga de atividades com outros

profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo), pautadas em um acordo com os responsáveis pelos estudantes.

Importa informar que a unidade escolar E1 possui 9 crianças com deficiência matriculados na pré-escola, conforme informações da direção da escola, no entanto, somente um aluno estava frequentando a unidade escolar no período das visitas. Na E2 também só havia um estudante dessa modalidade de ensino em atendimento educacional especializado. Nas duas escolas o AEE ocorria na sala de recursos generalista.

A seguir serão apresentadas as características dos estudantes, denominados A1 e A2, respectivamente para as Escolas E1 e E2, preservando o sigilo da identificação:

- ✓ Estudante A1 - sexo masculino, 5 anos de idade, diagnosticado com Síndrome de Down e deficiência intelectual (DI);⁴
- ✓ Estudante A2 – sexo masculino, 5 anos de idade, diagnosticado com DI, de Médias Necessidades Educacionais Especiais (MNE).

No mesmo período definido para o início das observações em campo, uma greve dos docentes das escolas públicas do DF estava em andamento, gerando uma frequência baixa dos estudantes, segundo informações dos gestores escolares. Diante disso, optou-se por aguardar a finalização do movimento grevista para iniciar a observação, o que ocorreu no mês de maio de 2017.

Os dias da semana definidos para a observação foram aqueles em que os estudantes da pré-escola foram atendidos nas salas de recurso, mantendo-se a proposta inicial de 4 visitas, nas mesmas semanas, nas duas unidades escolares. Porém, diante do atendimento do estudante da escola E2 ser em dois dias distintos e um dos dias coincidir com o atendimento realizado pela escola E1 e não ter tempo hábil de deslocamento entre as duas unidades escolares para observar o fornecimento da alimentação escolar no mesmo dia, optou-se por realizar a observação em diferentes dias, conforme demonstrado no Quadro 5.

⁴ Esta deficiência é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, sendo expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas, originadas antes dos 18 anos de idade (Distrito Federal, 2017).

Quadro 5 – Visitas realizadas nas unidades escolares

SEMANA	SEGUNDA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Semana 1	Escola E2	Escola E1
Semana 2	Escola E2	Escola E1
Semana 3	Escola E2	Escola E1
Semana 4	Escola E2	Escola E1

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

1.1.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, foi realizada a análise documental, a qual Bardin (2012, p. 51) define como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

A técnica de tratamento das informações coletadas na análise documental utilizada foi a elaboração de resumo, que se configura, conforme Bardin (2012, p. 51) na “sínteses do documento segundo certas regras”. Esta etapa permitiu constituir o *corpus*, ou seja, o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos à análise posterior.

Destaca-se que a análise dos documentos selecionados, tanto normativos como técnicos (distritais, nacionais e internacionais) relativos ao objeto deste trabalho, aconteceu a partir do início da pesquisa, se estendendo até a finalização do trabalho.

Após a transcrição, na íntegra, das entrevistas, a análise dos dados foi desenvolvida, permitindo, a partir das respostas às perguntas norteadoras, a construção das categorias, conforme a técnica de análise de conteúdo. Estes procedimentos proporcionaram o levantamento de indicadores, quantitativos ou não, permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

Para Bardin (2012), enquanto método, a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, seja ele por meio de falas ou de

textos. Segundo a autora, essa análise corresponde a dois objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. Ou seja, o “desejo de rigor e a necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências” (BARDIN, 2012, p. 35).

A técnica de análise de conteúdo utilizada foi a análise temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. É também rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (Ibid., p. 135).

Para atingir os objetivos propostos e garantir o rigor metodológico para a análise das entrevistas, este trabalho se valeu das etapas descritas por Bardin (2012), obedecendo a seguinte sequência: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na etapa inicial (pré-análise), foi realizada a exploração do material, por meio da leitura flutuante das entrevistas, visando a organização e o estabelecimento do contato com os documentos.

A fase da inferência permitiu a criação das categorias de fragmentação e, em seguida, os elementos de agrupamento dos discursos (unidades de codificação).

A definição de categorias pode variar em função das intenções, dos objetivos e do conhecimento do pesquisador, sendo possíveis três modelos: (i) modelo aberto: as categorias não são estabelecidas inicialmente, apresentando-se no decorrer da análise; (ii) modelo fechado: as categorias são definidas antecipadamente, conforme o referencial teórico obtido anteriormente à pesquisa; e (iii) modelo misto: definem-se as categorias antecipadamente, porém são passíveis de modificação no desenvolvimento da pesquisa (LEVILLE; DIONE, 1999).

Adotou-se, para a criação das categorias de análise deste trabalho, o modelo aberto e observou-se não somente a ocorrência de um ou outro tema (presença/ausência), mas a carga avaliativa das unidades de significação que surgiram. Na construção das categorias, foram observadas as seguintes qualidades defendidas por Bardin (2012): a) exclusão mútua; b) homogeneidade; c) pertinência; d) objetividade e fidelidade; e e) produtividade.

Na sequência, realizou-se a análise comparativa, que visou responder ao objetivo específico proposto para este trabalho, qual seja entender as diferenças e as semelhanças existentes entre as unidades escolares quanto aos aspectos de financiamento, participação do nutricionista, ações pedagógicas no âmbito do Programa e a elaboração, execução e acompanhamento dos cardápios para os pré-escolares atendidos no atendimento educacional especializado.

Para essa etapa, adaptou-se a ferramenta criada por Kubow e Fossum (2007) chamada Justaposição em *box*, que consiste em um instrumento que auxilia na identificação do grau de semelhança ou de diferença entre as unidades de comparação e a razão disso, identificando as causas envolvidas e suas inter-relações (MANZON, 2015, p.130). Segundo a autora, esses são pressupostos para que um estudo comparado tenha significância.

1.2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se a revisão de literatura pertinente aos temas considerados relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Considerando que o PNAE é um programa suplementar à educação com pressupostos de uma política pública (LOPES, 2016), é necessário compreender o conceito de políticas públicas, principalmente as educacionais, como elas são planejadas, elaboradas, implementadas e financiadas na estrutura federativa brasileira e, finalmente, como estas questões estão dispostas na legislação do país.

1.2.1 A DINÂMICA FEDERATIVA BRASILEIRA E OS REFLEXOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O PNAE é gerenciado e normatizado pelo FNDE, mas executado nos municípios, estados, Distrito Federal e escolas federais com autonomia garantida constitucionalmente em razão de o Brasil ser uma República Federativa.

Federalismo é uma forma de organização de estado caracterizada pela descentralização política, a partir da repartição constitucional de competências entre as entidades federadas autônomas que o integram. Nessa forma de estado, o poder político,

em vez de permanecer concentrado na entidade central, é dividido entre as diferentes entidades federadas dotadas de autonomia (PAULO; ALEXANDRINO, 2012). Os autores referidos destacam que não há subordinação hierárquica entre as entidades políticas que compõem o Estado federado, estando todas elas no mesmo patamar hierárquico, para o exercício autônomo das competências que lhe são atribuídas pela Constituição Federal.

Segundo Cury (2010),

Uma federação é a união de membros federados que formam uma só entidade soberana: o Estado Nacional. No regime federal, só há um Estado Soberano cujas unidades federadas subnacionais (estados) gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí que tais subunidades não são nem nações independentes e nem unidades somente administrativas (CURY, 2010, p. 152).

Entretanto, Paulo e Alexandrino (2012) afirmam que a Federação Brasileira não é um típico Estado federal na medida em que a República Federativa do Brasil é composta de quatro espécies de entes federados dotados de autonomia, duas delas de entes federados típicos (União e estados) e duas de entes federados atípicos ou anômalos (Distrito Federal e municípios) e não um poder político central (União) e os centros regionais de poder (estados), como nas federações clássicas. E, nesse quesito, Abrúcio (2010), afirma que o Brasil se tornou uma das poucas federações a dar status de ente federativo aos municípios.

O federalismo, como técnica de organização, torna possível a coexistência de ações políticas compartilhadas ou autônomas entre os diferentes níveis de governo constitucional. Isso permite perseguir objetivos comuns ao mesmo tempo em que se preserva a individualidade de cada membro para adaptá-los a características particulares de sua população e território (MORDUCHOWIEZ; ARANGO, 2010).

A opção pelo federalismo significa uma complexificação, tanto do processo decisório como de sua legitimação, uma vez que cresce o número de atores e de arenas capazes de definir os rumos das ações coletivas. Essa conformação tem potencial de três elementos: a) aproximar os governos de suas comunidades pela via da descentralização; b) respeito às peculiaridades regionais dentro de uma nação; e c) adoção do princípio da barganha e da negociação como balizadores do processo político (ABRUCIO, 2010).

No que se refere ao modo de separação de competência entre os entes, o Brasil adotou o federalismo cooperativo, caracterizado por uma divisão não rígida de competências entre a entidade central e os demais entes federativos, que deverão atuar em conjunto, de modo comum ou concorrente (PAULO; ALEXANDRINO, 2012). Essa espécie de federalismo busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns (CURY 2010).

A CF/1988 definiu um novo modelo de política pública, a qual deve ser elaborada visando garantir a coordenação entre os atores territoriais e ancorada na descentralização, na previsão de políticas públicas nacionais e orientadoras e planejadoras e no regime de colaboração (ABRUCIO, 2010).

A descentralização foi apresentada como a alternativa de gestão das políticas públicas e sociais, favorecendo a fragmentação e, como consequência, aumentando o número de atores políticos envolvidos no processo. A descentralização significou não somente passar mais recursos e poder aos governos subnacionais, mas, principalmente, se traduziu na municipalização, a qual tem potencial de aumentar a eficiência na alocação de recursos e na implementação das políticas no âmbito local. No municipalismo, os estados reconhecem os municípios como entidades intraestaduais, relativamente autônomas, com poder de se organizar, desde que submetidos aos princípios constitucionais (ABRUCIO, 2010; OLIVEIRA, 2011; FERREIRA FILHO, 1990).

A autonomia política e fiscal dos governos estaduais e municipais permite que os entes federados adotem uma agenda própria, independente da agenda do Executivo Federal, coordenador dos programas sociais. A concentração da autoridade política varia entre os Estados Federativos, e, como consequência, é esperado que os governos tendam a apresentar variações em sua capacidade de coordenar políticas nacionais, dependendo da maneira como estão estruturadas essas relações em cada estado. Sendo assim, a forma como estão estruturadas as relações federativas nas políticas específicas afeta as estratégias possíveis para coordenação vertical das políticas nacionais (ARRETCHE, 2006).

Há uma diversidade de conceitos de política pública. Eastone (1965, apud SOUZA, 2006, p. 24) a entende como “um sistema, uma relação entre formulação, resultados e o ambiente, o qual recebe *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam os seus resultados e efeitos”. Peters (1986, apud SOUZA, 2006, p. 24) compreende a política pública como a “soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Para Souza (2006), a política pública é um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações.

Saravia (2006) afirma que toda política pública está integrada dentro de um conjunto de políticas governamentais e constitui uma contribuição setorial para a busca do bem-estar coletivo. O conceito de política pública defendido pelo autor e que será adotado para fins deste trabalho é o que segue:

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão (SARAVIA, 2006, p. 28).

A elaboração de políticas públicas para um setor constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. Somente entendendo como as organizações funcionam é que podemos entender como as políticas são modeladas no processo de implementação. E, nesta etapa, diante de um país com extensão territorial grande e especificidades locais díspares, como é o Brasil, necessita-se de cooperação e participação entre os entes federados. Essa cooperação exige entendimento mútuo entre estes e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e de decisão (CURY 2010; ELMORE, 1978; AZEVEDO, 1997).

Os constituintes de 1988 optaram pelo formato das competências concorrentes para a maior parte das políticas sociais brasileiras o que propicia a sobreposição de ações, as desigualdades territoriais na provisão de serviços e os mínimos denominadores comuns nas políticas nacionais, efeitos derivados dos limites à coordenação nacional das políticas (ARRETCHE, 2006, p. 101).

Com exceção da política de educação fundamental, a concentração de autoridade no governo federal caracteriza as relações federativas na gestão das políticas,

pois à União cabe o papel de principal financiador, bem como de normatização e coordenação das relações intergovernamentais (ARRETCHE, 2006).

As políticas educacionais situam-se no âmbito das políticas públicas, são dinâmicas e encontram-se em constante transformação. Para compreendê-las é necessário entender o projeto político do Estado, em seu conjunto, bem como as contradições do momento histórico em que estão inseridas (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

Os principais normativos que dispõem sobre a estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, das políticas educacionais são a CF/1988 e a lei complementar da educação, Lei nº 9.394/1996 (LDB/96).

Antes de discorrer sobre esse ponto, relevante se faz destacar que a educação e a alimentação são direitos fundamentais sociais contemplados na CF/1988 (Art. 6º), conforme transcrevo *in verbis*:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Nesse sentido, têm os direitos à educação e à alimentação, a partir da dupla fundamentalidade⁵ dos direitos fundamentais, status ímpar dentre as próprias normas constitucionais, já que diretamente decorrente de bem jurídico tutelado pela ordem constitucional (fundamentalidade material) e situado no ápice de todo ordenamento jurídico (fundamentalidade formal). Ou seja, trata-se de direito subjetivo a uma prestação pelo Estado brasileiro e de aplicabilidade imediata, pois possuem um status jurídico diferenciado e reforçado na Constituição vigente.

⁵ A fundamentalidade formal encontra-se ligada ao direito constitucional positivo e resulta dos seguintes aspectos, devidamente adaptados ao nosso direito constitucional pátrio: a) como parte integrante da Constituição escrita, os direitos fundamentais situam-se no ápice de todo ordenamento jurídico, de tal sorte que – neste sentido – se cuida de direito de natureza supralegal; b) na qualidade de normas constitucionais, encontram-se submetidos aos limites formais (procedimento agravado) e materiais (cláusulas pétreas) da reforma constitucional (art. 60 da CF); c) por derradeiro, cuida-se de normas diretamente aplicáveis e que vinculam de forma imediata as entidades públicas e privadas (art. 5º, §1º, da CF). A fundamentalidade material, por sua vez, decorre da circunstância de serem os direitos fundamentais, elemento constitutivo da Constituição material, contendo decisões fundamentais sobre a estrutura básica do Estado e da sociedade (SARLET, 2010).

Evidencia-se, assim, que os constituintes brasileiros pretendem que o direito à educação seja concretizado para todos, não se mostrando possível negar vigência a tais previsões que efetivam, em nosso ordenamento jurídico, preceito fundamental.

Os dispositivos que tratam da educação na CF/1988 estão contemplados no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 a 214, sendo que o primeiro artigo do capítulo (art. 205) reconhece a educação como direito de todos, devendo ser promovida e incentivada com o apoio da sociedade (BRASIL, 1988).

A CF/1988 estabeleceu, inicialmente, no artigo 218, que a oferta dos serviços escolares seria gratuita durante oito anos no ensino fundamental. No ano de 1996, por meio da Emenda Constitucional nº 14, o legislador brasileiro determinou a universalização progressiva e gratuita do que passou a ser denominado ensino médio. Em 2009, a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, ampliou a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) obrigatória e gratuita para os estudantes dos quatro aos 17 anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009a), incluindo nesta gratuidade os programas suplementares à educação de material didático, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A CF/1988 dispõe, no art. 211, que “a União, os Estados e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” e definiu que compete à União a definição de normas gerais (§1º, art. 24) e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

No regime de colaboração, são determinadas as atribuições específicas para cada ente federado, com a repartição de competências, conjugando privativas, comuns e concorrentes, visando o enfrentamento dos desafios educacionais de todas as etapas e modalidades da educação, resultando tanto a atuação de cada ente como a articulação conjunta de todos. Segundo a Carta Magna, os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

A LDB/1996 estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino, atribui aos níveis de governo competências e responsabilidades específicas para os níveis de ensino, com a necessidade de cooperação técnica e financeira entre as unidades federadas, de forma autônoma. Segundo a LDB/96, compete aos estados a prioridade de oferecer o ensino médio e colaborar com os municípios para assegurar o ensino fundamental. Em se tratando da atuação dos municípios, ratificou a determinação da CF/1988 na responsabilidade para com o ensino fundamental e a educação infantil, em especial pela manutenção, em regime de colaboração, de programas voltados à educação pré-escolar e ao ensino fundamental, porém, proibiu a atuação dos municípios em outros níveis de ensino sem antes ter atendido plenamente as necessidades de sua área de competência (CASTRO, 2010).

A CF/1988 assegurou o financiamento da educação básica brasileira vinculando recursos financeiros a serem aplicados em educação, tendo como fundamento o regime de colaboração entre Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de forma supletiva e redistributiva da União e dos Estados. Do mesmo modo, definiu um sistema de transferências constitucionais de recursos públicos entre as esferas governamentais, aspecto especialmente significativo frente à imensa desigualdade financeira entre governos subnacionais.

Sendo assim, o governo federal não é o principal financiador da educação no Brasil, pois desempenha uma função supletiva, de financiamento de programas educacionais como é o caso da alimentação aos estudantes das escolas públicas. A estrutura de financiamento brasileira é mista e complexa, com a maior parte dos recursos proveniente de fontes do aparato fiscal, o caso típico dos recursos da vinculação de impostos (CASTRO, 2010).

Amaral (2012) discorre acerca da tripla vinculação de recursos públicos, quais sejam: os impostos arrecadados da população; a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas; e o percentual do Produto Interno Bruto (PIB). Informa, ainda, que a CF/1988 se constitui no marco legal inicial da vinculação, mas que a relacionada ao PIB foi acrescida no final de 2009, por meio da Emenda Constitucional n° 59 (BRASIL, 2009b).

O mesmo autor destaca a vinculação constitucional mínima de recursos financeiros dos impostos arrecadados da população brasileira a serem aplicados nas escolas públicas brasileiras, podendo ser também aplicados nas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Art. 213, da CF). Esta vinculação ocorreu no conjunto de impostos arrecadados pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal (DF) e Municípios:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Garantia constitucional, enquanto programa suplementar à educação, o recurso federal para a execução do PNAE procede do Tesouro Nacional, consignado no orçamento da União, a qual transfere, de forma complementar, aos municípios, estados, DF aos Institutos Federais. Sendo assim, o fornecimento da alimentação nas escolas é de competência compartilhada, cabendo aos Estados, ao DF e aos Municípios provê-la, com complementação de recursos do orçamento da União. Entretanto, no ano de 2013, menos de 35% das Entidades Executoras aplicaram recursos próprios na aquisição de gêneros para a alimentação escolar (BRASIL, 2014). Vale ressaltar que, na legislação atual que regulamenta o Programa, não existe uma definição do percentual mínimo de valores a serem investidos na aquisição de gêneros alimentícios para a alimentação escolar pelas EEx.

A implementação das políticas públicas envolve um conjunto de agentes, organismos e decisões em transformação para alcançar determinados resultados que, por sua vez, também se modificam durante o processo de implementação. Da mesma forma, o PNAE assumiu diferentes contornos associados às diversas características regionais dos estados e municípios brasileiros, inserido em um contexto histórico e social conflituoso e complexo, de desigualdades regionais, de diferentes capacidades gerenciais e financeiras, que reflete muito das particularidades dos detentores do poder. Essas condições diversas definiram resultados heterogêneos na implementação do Programa nos entes federados.

Permitiram-se novas formas de execução dos recursos federais disponíveis para o PNAE, quais sejam: centralizada (EEX. adquire os gêneros alimentícios e os distribui para as escolas); municipalizada; descentralizada ou escolarizada (a EEX.

repassa o recurso diretamente para as escolas ou para uma Unidade Executora⁶ (UEX), que fica responsável pela execução local do PNAE); terceirizada (a EEX. contrata uma empresa para fornecer a refeição); ou ainda coexistir duas ou três formas simultâneas, caracterizando-se como execução mista. Todas estas possibilidades exigiram a ampliação do leque de competências e habilidades relacionadas ao planejamento e execução do PNAE e, em alguns casos, o sucesso do Programa esteve associado ao forte apoio dos diretores, registrando elevado grau de satisfação dos alunos, além de resultados de eficiência e efetividade social (RODRIGUES, 2013; SPINELLI, 1997; GABRIEL, 2013; BRASIL, 2013).

A implementação do PNAE nas esferas administrativas, diante dessa autonomia na gestão das políticas públicas, pode ou não cumprir o seu papel na construção de um ambiente educacional garantidor de direitos aos estudantes brasileiros e promotor de práticas alimentares saudáveis. Assim, o modelo de gestão educacional adotado pelas UEX, principalmente no caso da execução de recursos de forma descentralizada ou escolarizada, definirá o contorno da implementação do Programa e o atingimento ou não do objetivo do PNAE nas escolas.

Diante da relevância da administração e organização de cada escola para a plena execução do PNAE, entender o conceito de gestão educacional é imprescindível para o contexto deste trabalho. A boa gestão do PNAE nas escolas poderá definir a melhora no seu desempenho, garantindo o direito dos estudantes à alimentação saudável, adequada e segura, por meio da utilização mais racionalmente dos recursos disponíveis, inclusive potencializando-os ou coibindo os desperdícios de toda ordem.

Paro (2010, p. 25) toma as palavras “administração” e “gestão” como sinônimos. O autor supõe a administração como “mediação para a realização de fins” e conceitua administração (ou gestão) como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

⁶ Unidade Executora (UEX) é denominação genérica criada pelo MEC para referir-se às diversas denominações (Caixa Escolar, Associação de Pais e Professores, Associação de Pais e Mestres, Círculo de Pais e Mestre, e Unidade Executora) encontradas em todo o território nacional que designa uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à escola, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas (BRASIL, 2014c).

Gracindo (2001 apud DOURADO, 2004, p. 147) pondera que os termos “administração da educação” ou “gestão da educação” têm sido utilizados na área educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos e afirma que:

[...] “Analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”.

Lück (1997) afirma, entretanto, que o termo gestão tem sido utilizado de forma equivocada, como mera substituição ao termo administração. Para a autora, vem ocorrendo uma mudança de paradigma de administração para gestão no contexto das organizações e dos sistemas de ensino como parte de um esforço para a mobilização e articulação do talento humano e sinergia coletiva, visando a promoção da melhoria e evolução do ensino.

No escopo deste trabalho, adotou-se o entendimento de “gestão educacional” defendida por Lück (1997), caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho, estando associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Nessa visão de gestão, o conceito gestão educacional demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo, e pela capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações (LÜCK, 1997, p. 16).

Assim, a gestão do PNAE a ser considerada para fins deste trabalho será caracterizada pela forma com que a SEEDF e as unidades escolares se organizam para executar o PNAE.

1.2.2 BREVE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Para podermos analisar e compreender uma política pública faz-se necessário um olhar sobre os referenciais externos a ela e o cenário político e social em que ela foi concebida. Sendo assim, este tópico se propõe a apresentar um quadro geral do processo de formulação e institucionalização dos pressupostos de uma política de alimentação escolar e sua relação com a garantia de direitos aos estudantes da educação básica das escolas públicas brasileiras.

Ao estudar o histórico do PNAE ao longo dos 60 anos de existência, bem retratado em inúmeras produções, percebe-se que o Programa passou por significativas modificações acompanhando os direcionamentos das políticas de educação e saúde em vigor no período.

Para melhor explanação dos traços mais gerais da construção histórica do PNAE, esta seção está dividida em três partes: a primeira parte apresenta a trajetória do fornecimento de alimentos nas escolas a partir do ano de 1935 até a promulgação da Constituição Federal de 1988, enfocando nas principais modificações ocorridas e no cenário epidemiológico. A segunda parte resgata o PNAE a partir do início do processo de implementação da política de descentralização do Programa até a criação do FNDE, autarquia federal vinculada ao MEC, que passou a normatizar e gerenciar o PNAE. Por último, a terceira parte, sublinha o cenário social e político que subsidiou a atuação do FNDE no direcionamento do PNAE, analisando nos normativos publicados os aspectos referentes à qualificação da alimentação fornecida nas escolas.

1.2.2.1 A ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE À FOME

Na primeira metade do século XX, a humanidade contava com cerca de dois terços da população em um estado permanente de fome “num mundo com capacidade quase infinita de aumento de sua produção e que dispõe de recursos técnicos adequados à realização desse aumento” (CASTRO, 1980, p. 33). A fome, segundo o autor, era um

problema endêmico de natureza política e econômica e demonstrou, por meio de suas pesquisas, a influência dos fatores socioeconômicos sobre os fatores biológicos da população brasileira e atribuiu à desnutrição a responsabilidade pela alta taxa de mortalidade infantil e pela evasão escolar, declarando que menos de 10% dos alunos matriculados no primeiro ano atingiam a oitava série do ensino fundamental na época.

Com esse cenário, o combate à fome passou a ser objeto de políticas públicas governamentais, sendo o direito fundamental de toda pessoa a estar livre da fome como um pré-requisito para a realização dos outros direitos humanos.

No ano de 1935, o então Ministério da Educação e Saúde instituiu a Campanha Nacional pela Alimentação da Criança, uma iniciativa oficial do governo brasileiro nas questões alimentares e no enfrentamento da fome e da desnutrição para esse público específico. Entretanto, a política de alimentação só viria a surgir depois que o “saber da nutrição se organizou, formando um paradigma suficientemente sólido para servir de referencial mais ou menos consensual para a organização da intervenção pública”, a partir, principalmente, da militância dos “cientistas da alimentação”, um grupo de intelectuais que debatiam e estudavam o tema (COIMBRA, 1982, p. 159).

Inquéritos alimentares posteriores, já na década de 1940, referentes ao consumo alimentar de operários, trouxeram informações de deficiências graves no estado nutricional destes, impulsionando a criação do Serviço Central de Alimentação, no âmbito do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Idealizado por nutrólogos, foi um marco importante deste período e visava o estabelecimento de uma “verdadeira campanha nacional de alimentação” com foco na promoção progressiva da racionalização dos hábitos alimentares do trabalhador brasileiro (Ibid., p. 176). Foi transformado, menos de um ano depois, no Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), por meio do Decreto-Lei nº 2.478, de 05 de agosto de 1940.

O SAPS tinha o entendimento de que o tema da alimentação deveria ser estendido para a população como um todo, inclusive para a família do trabalhador, na concepção de busca pela formação de uma geração de trabalhadores com possibilidade de impulsionar o crescimento econômico da nação e a formação de capital humano.

Assim, instituiu, no ano de 1942, o Serviço de Desjejum Escolar⁷, com previsão inicial de atendimento para 1.000 crianças, filhos de trabalhadores, bem como o “copo de leite escolar” e as “sopas escolares” (COIMBRA, 1982; STURION, 2002; TURPIN, 2008).

Neste mesmo período, o Ministério da Educação e Saúde normatizou o fornecimento de alimentação dos escolares em regime de internato, configurando o primeiro diploma legal orientado para esse público (COIMBRA, 1982).

Josué de Castro teve papel importante na criação da política de alimentação, fornecendo a identidade, a singularidade e um conjunto amplo de instituições da política. Castro assumiu, em 1942, o Serviço Técnico de Alimentação Nacional (STAN), um “superministério” com o objetivo de estabelecer no Brasil um plano de economia alimentar cientificamente dirigido, em razão da entrada do País na 2ª Guerra Mundial (COIMBRA, 1982, p. 202).

Em 1945 foi criada, pelo Decreto-Lei nº 7.328, no âmbito do Conselho Federal de Comércio Exterior, a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), órgão de planejamento e intervenção durante todo o Estado-Novo. Dentre as competências da CNA estavam a proposição de campanhas de alimentação em âmbito nacional ou regional, visando à mobilização dos produtos alimentares regionais e a fixação de tipos populares de rações alimentares para cada região do País, observando os hábitos regionais, as exigências biológicas de nutrição, as disponibilidades locais e os acessos econômicos.

A CNA passou, em 1949, a estar vinculada ao Setor de Saúde Pública do Ministério da Educação e Saúde e, entre os anos de 1952 a 1954, operacionalizou o fornecimento de alimentação nas escolas no âmbito federal.

A proposta do primeiro Programa Nacional de Merenda Escolar, em 1954, nasceu no CNA, apesar de “gestado sob a liderança de nutrólogos”, fugindo à lógica Previdenciária, mantendo-se como política de corte assistencial, vinculado ao setor Saúde Pública (COIMBRA, 1982; SPINELLI, 1997, p. 38).

⁷ O Desjejum Escolar consistia em refeições à base de leite, frutas e pão, somando 450 calorias (SILVA, 1994).

O grupo de Josué de Castro ocupava postos na CNA neste período e contribuiu no debate sobre a alimentação escolar, lançando luz sobre a complexidade do tema:

O conhecimento aprofundado, cientificamente preciso da verdadeira situação biológica do escolar brasileiro, é do máximo interesse no momento em que os poderes públicos pretendem ampará-lo com uma assistência alimentar adequada. Essa verificação possibilitará o planejamento da assistência alimentar em bases rigorosamente científicas, com inegáveis e imediatos proveitos para os escolares e imensa conceituação para os executores do programa (COIMBRA, 1982, p. 274).

Para além da cientificidade, Josué de Castro já chamava a atenção para a necessidade das ações educativas sobre alimentação nas escolas, por meio da educação nutricional, associada ao fornecimento da então “merenda escolar”. No que se refere ao tema, afirma o autor:

Quanto ao privilegiamento do escolar, é fácil perceber que decorre de sua situação estratégica para ser o objeto por excelência do esforço pedagógico da nutrição, não só por estar na escola, mas por que esta reúne condições excepcionais, que a casa não possui, de nela se poder ensinar, diretamente pelo exemplo, a balancear as dietas, a preparar os alimentos adequados e a evitar os de “menor valor nutritivo”. Uma “boa merenda”, assim é muito mais que um complemento alimentar, tornando-se um meio para educar a criança e, através dela, a sociedade (Ibid., p. 273).

As primeiras ações de fornecimento de alimentação na rede de ensino foram iniciativas beneficentes e teve a participação de diversos outros atores para além do governo federal. Governos estaduais e municipais e algumas escolas, por meio dos Caixas Escolares, custearam programas de fornecimento de refeições no ambiente escolar, bem como algumas iniciativas assistenciais privadas, tanto de órgãos voluntários, como os clubes de serviço, quanto de sociedades filantrópicas, como a Maçonaria (COIMBRA, 1982; SPINELLI, 1997).

Com um cenário internacional de profundas transformações pelas quais atravessavam os países pós 2ª Guerra Mundial, o Brasil foi atendido, no ano de 1950, pelo Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI)⁸, uma agência criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para socorrer crianças europeias, mas que, em

⁸ A sigla FISI vem da tradução para o português de UNICEF, United Nations International Children Emergency Fund (COIMBRA, 1982, p. 310).

outra conformação, passou a financiar países pobres comprometidos com a pauta da proteção à infância.

Do apoio do FISI ao governo brasileiro resultaram programas voltados para a saúde e o bem estar das crianças, compreendendo diversas formas de intervenção, inicialmente com a alimentação supletiva materno-infantil e, após quatro anos, estendendo o atendimento aos escolares. O FISI canalizou os excedentes de alimentos recebidos dos Estados Unidos para as escolas brasileiras iniciando, assim, a execução do primeiro Programa Nacional de Merenda Escolar no Brasil, o qual era considerado um importante veículo para levar às camadas populares os “princípios do corretismo alimentar”, associando uma pedagogia alimentar transformadora de hábitos e atitudes (SPINELLI, 1997, p. 39; COIMBRA, 1982).

A partir do ano de 1954, com a institucionalização do Programa, a alimentação escolar foi “profundamente transformada, pelo surgimento de amplas fontes de recursos e de uma agência especializada para executá-la em âmbito nacional” (COIMBRA, 1982, p. 343).

No mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde apresentou a 1ª edição da Cartilha da Merenda Escolar⁹, organizada pelo CNA, um manual que apresentou os objetivos da merenda escolar, os alimentos a serem utilizados, forma de financiamento, sugestão de receitas e detalhes da operacionalização. A gestão do Programa constituía em uma Chefia Nacional, no CNA, as Chefias Regionais, nos Estados e Territórios, os quais se relacionavam diretamente com as escolas.

A partir de então, iniciou-se, em caráter experimental, a distribuição de alimentos excedentes do governo americano, por meio do FISI, às escolas brasileiras, primeiramente de leite em pó. A abrangência dessa primeira fase de fornecimento de alimentação nas escolas é imprecisa, com dados desconhecidos (COIMBRA, 1982).

No ano de 1955, publicou-se o Decreto Federal nº 37.106, o qual desdobrou o Ministério da Educação e Saúde em dois: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério da Saúde (MS). Logo após foi instituída a Campanha da Merenda Escolar (CME), sob a responsabilidade do MEC, com consignação no orçamento deste Ministério para a alimentação escolar (COIMBRA, 1982).

⁹ A Cartilha da Merenda Escolar foi elaborada por Walter Santos, técnico do CNA que viajou aos EUA e Jití Dias Paes.

A CME transformou-se em Campanha Nacional da Merenda Escolar (CNME) em 1956, por meio do Decreto nº 39.007, com autonomia técnica e administrativa para negociar diretamente com os organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e o Departamento de Agricultura dos Estados Unidos - USDA). A CNME se reestruturou e passou a ser uma Superintendência com Representações Regionais em todos os estados, com Seções Técnico Administrativas, Assessorias e Setores Regionais (TURPIN, 2008; STURION, 2002).

Após o ano de 1962 entraram em cena mais dois importantes organismos internacionais na operacionalização da alimentação escolar: a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Programa Mundial de Alimentos (PMA), da FAO, este em 1964, que distribuía os alimentos doados do exterior, ficando o governo brasileiro responsável pelos custos da distribuição.

No ano de 1965, o nome da CNME foi alterado para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) pelo Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965. Órgão responsável pela distribuição de alimentos, mas em âmbito mais amplo de assistência e educação alimentar aos escolares em todo o território nacional, o Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura possuía a faculdade de estender seus programas de assistência e educação alimentar às instituições gratuitas de educação pré-primária, supletiva e de grau médio (BRASIL, 1965). Nesse período, a cobertura do CNAE atingiu 9,5 milhões de crianças, sendo 75% do ensino fundamental e objetivava fornecer não mais uma merenda, mas um almoço ao escolar (SILVA, 1995; SPINELLI, 1997).

Em 1969, em meio a uma conjuntura mundial de crise de produção de alimentos e petróleo, foram finalizados os convênios com os organismos internacionais, gerando uma reestruturação institucional no programa de alimentação escolar brasileiro. Com isso, o fornecimento de leite em pó nas escolas foi substituído por alimentos formulados, especialmente sopas, mingaus e *milkshakes*, fortalecendo a indústria alimentícia nacional. Uma relevante crítica a esse período foi a intrínseca relação da ciência da nutrição com a indústria de alimentos, pois os nutrólogos participavam de testes de novos produtos, inclusive em escolas (TURPIN, 2008; COIMBRA, 1982).

Já se vislumbrava, nessa fase, uma proposta de descentralização da operacionalização da alimentação escolar para as Assessorias Regionais, por meio da redefinição das competências destas, o que incluiria mais autonomia, inclusive para a aquisição de gêneros alimentícios nos respectivos estados. Enquanto a Superintendência Federal adquiria alimentos processados industrialmente, as Regionais adquiriam alimentos básicos e com custo mais baixo, como açúcar, cereais, farinhas e óleo. Percebeu-se uma redução de custos, em razão das especificidades das compras realizadas localmente. Esse processo, para além da redução de custos, possibilitaria o fornecimento de refeições com um maior valor nutricional, mais adequado às necessidades nutricionais dos estudantes (COIMBRA, 1982).

Ainda na década de 1970, os aspectos nutricionais da alimentação escolar ganharam mais destaque, em razão das mudanças que a nutriologia atravessava no período. A alimentação antes entendida como um problema sócio-econômico ganhou ares eminentemente fisiológicos. Coimbra (1982) destaca o posicionamento defendido por um representante da nova nutriologia para elevar a eficiência do programa de alimentação escolar:

“Como o escolar permanece cerca de quatro horas na Escola, logicamente precisa receber alimentação na própria escola, durante este período. Todavia, entendo que a alimentação deve ser específica, visando ao maior aproveitamento escolar e não a saúde ou a nutrição escolar (...). Acho que se devem dar só nutrientes que tenham real efeito benéfico no cérebro e sistema nervoso, pois são estes os órgãos especificamente utilizados no aprendizado” (COIMBRA, 1982, p. 575).

Em 1972 iniciou-se um movimento de diversos setores pela criação de uma instituição que coordenasse as ações de diversos órgãos que atuavam no campo da alimentação das populações vulneráveis no país. Esse movimento resultou na criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)¹⁰, uma autarquia vinculada ao Ministério da Saúde que pretendia comandar centralizadamente todos os programas de suplementação alimentar (COIMBRA, 1982; SPINELLI, 2002). Entre as competências do INAN constava a elaboração de programas de assistência alimentar destinados a atender, prioritariamente, a população escolar de estabelecimentos oficiais de ensino do primeiro grau, gestantes, nutrízes, lactentes e população infantil até seis anos, assim como

¹⁰ O INAN foi criado pela Lei nº 5.829, de 30 de novembro de 1972, o qual substituiu a CNA, extinta no mesmo ano.

programas de educação nutricional, principalmente para a população de baixa renda familiar (BRASIL, 1972).

O INAN se voltou para as necessidades básicas e para o desenho estratégico de soluções a partir do estímulo a pequenos produtores de alimentos, gerando benefícios diretos e indiretos positivos para os estudantes. E, quanto à educação nutricional, o INAN entendia que o público-alvo das ações deveriam ser as escolas primárias e secundárias, estendendo o atendimento para a comunidade escolar, visando, em longo prazo, uma geração de conhecimentos fundamentais sobre o tema da alimentação (COIMBRA, 1982).

A partir de 1973, o Brasil começa a viver o “milagre brasileiro”, um momento de expansão econômica acelerada que refletiu na política de alimentação escolar, alterando a operacionalização da então Campanha de Merenda Escolar. Sobre esse ponto, Coimbra (1982) relata que:

Dentro de semelhante contexto, de um lado já não fazia muito sentido para os Estados Unidos manter um programa de ajuda alimentar para um país que, àquela época, até exportava alguns dos alimentos que compunham o cardápio das doações norte-americanas. Por outro lado, ao Governo Brasileiro convinha reformular sua estratégia para o programa, de forma a gerar uma agência oficial enquadrada dentro dos parâmetros administrativos de eficiência, controle e planejamento tão em voga na época, capaz de bem administrar os vultosos recursos a serem investidos na alimentação escolar para que ela se tornasse menos dependente possível da ajuda externa, ao mesmo tempo em que pudesse incentivar e incorporar o florescente setor industrial de alimentação (COIMBRA, 1982, p. 555).

No ano de 1973 publicou-se o Decreto nº 72.034 que instituiu o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN I) com a finalidade de “acelerar a melhoria das condições de alimentação e nutrição da população, e conseqüentemente, contribuir para a elevação de seus padrões de saúde, índices de produtividade e níveis de renda” (BRASIL, 1973). O PRONAN I tinha como público-alvo as gestantes, nutrizes e crianças até sete anos na população de baixa renda e os escolares de sete a 14 anos. Entretanto, não chegou a ser operacionalizado e, na sequência, criou-se o PRONAN II, com vigência de 1976 a 1979, sendo prorrogado até 1984 (SILVA, 1995, TURPIN, 2008).

O PRONAN II traduziu um novo comportamento político-administrativo e inovou ao conceber a desnutrição como uma doença social. Tinha como pressupostos o

atendimento ao público-alvo com base na vulnerabilidade social, priorização da faixa etária considerando a vulnerabilidade biológica, preferência na seleção de alimentos tradicionais, estimulando a aquisição de pequenos e médios produtores rurais. E, no que se refere à alimentação escolar, o PRONAN II implantou o Projeto de Atendimento ao Pré-Escolar (1977 e 1980), substituiu o nome Campanha de alimentação escolar por Programa Nacional de Alimentação Escolar e redefiniu os objetivos, prevendo, dentre outros: i) a regionalização dos cardápios; ii) a descentralização do processo de compra; iii) a análise do valor nutricional dos alimentos e a saúde dos escolares; e iv) a implantação do Sistema de Controle de Qualidade (TURPIN, 2008; ARRUDA; ARRUDA, 2011).

No início da década de 1980, as oposições político-partidárias e os movimentos sociais passaram a reivindicar o “resgate da dívida social”, com luz sobre as políticas sociais, financiamento da área social e o funcionamento da máquina estatal. Nessa conjuntura, aliado às críticas severas pelos estados, municípios e a sociedade, a descentralização do PNAE passou a ser considerada como uma das alternativas para sua reorganização (SPINELLI, 1997, p. 52).

No próximo tópico será apresentado o desenho do PNAE a partir desse movimento de democratização no Brasil, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual introduziu significativas reformas políticas institucionais, com previsão de descentralização de políticas sociais, dentre elas o PNAE.

1.2.2.2 O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: DIREITO CONSTITUCIONAL PARA OS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

A educação é um direito humano fundamental ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa e não há país no mundo hoje que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica (ZARDO, 2012; CURY, 2002).

Entretanto, conforme Bobbio (2004, p. 17), um grave problema com relação aos direitos do homem é protegê-los. Para o autor, o problema que se impõe não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político, pois se trata de “saber qual é

o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados”.

A CF/1988 trouxe avanços consideráveis na consolidação dos direitos sociais, dentre eles os direitos à saúde, educação, previdência e assistência social, os quais regidos pelos princípios da universalidade da cobertura, uniformidade dos benefícios, democratização e descentralização da gestão administrativa (SPINELLI, 1997).

Como referido no tópico anterior, a Carta Magna institucionalizou a educação e a alimentação como direitos fundamentais e, associado à garantia de educação de qualidade, determinou ao governo federal o atendimento aos educandos com programas suplementares à educação, dentre eles o Programa Nacional de Alimentação Escolar. A partir de então, a alimentação escolar passou a ser um direito garantido constitucionalmente aos estudantes das escolas públicas brasileiras. Porém, a alimentação escolar enquanto direito só passou a ser incorporado explicitamente às normativas do PNAE muitos anos depois.

A alimentação escolar, em 1981, estava sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Assistência ao Educando (INAE), substituído, em 1983, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE¹¹). A esta competia a implementação da descentralização do PNAE, compreendendo o fortalecimento das Representações da Fundação de Assistência ao Estudante nos estados, a regionalização dos cardápios e o controle de qualidade dos alimentos. Em caráter experimental, a FAE iniciou o processo de municipalização do PNAE em 197 municípios (TURPIN, 2008; STURION, 2002).

Reforçando a necessidade de ampliar o debate sobre o tema da fome, foi publicado, ainda em 1993, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) o “Mapa da Fome” que apresentou um cenário lamentável da existência de 32 milhões de brasileiros em situação de indigência¹² no país. O governo brasileiro adotou o Mapa como documento oficial que refletia a situação da fome no país, entrando novamente na agenda e no discurso do governo federal (MATTEI, 1997).

¹¹ A FAE foi criada pela Lei nº 7.091, de 18 de Abril de 1983.

¹² O método para determinar o valor monetário da linha de indigência foi desenvolvido pelo CEPAL, com base no custo de uma cesta básica de alimentos cuja composição atende aos requerimentos nutricionais recomendados pela FAO/OMS/ONU, especificados para a população de cada região do país. Foram considerados como indigentes aquelas famílias cujos rendimentos mensais lhes permitem, no máximo, a aquisição daquela cesta de alimentos (MATTEI, 1997).

Em resposta às demandas da sociedade civil, o Governo Federal criou, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA¹³), o qual elaborou um Plano de Combate à Fome e à Miséria, visando à geração de emprego e renda, a democratização da terra, o combate à desnutrição materno-infantil, a descentralização de políticas e o fortalecimento do PNAE, entendendo o Programa como uma política estruturante de combate à fome e à miséria.

O processo de descentralização do PNAE estava em curso e, ainda em 1993, a Secretaria do Tesouro Nacional (STN) editou a Instrução Normativa nº 2, determinando o estabelecimento de convênios para o repasse dos recursos entre a União e os municípios que optassem pela descentralização.

Um ano depois, publicou-se a Lei nº 8.913, a qual institucionalizou a descentralização do PNAE mediante celebração de convênios com os municípios e com o envolvimento das Secretarias de Educação dos estados e do DF, às quais se delegou a competência para o atendimento aos alunos de suas redes e das redes municipais das prefeituras que não haviam aderido à descentralização. Com a Lei, encerra-se a aquisição dos gêneros pelo nível federal (SPINELLI, 1997) e os recursos para o PNAE, consignados no orçamento da União, passaram a ser repassados aos estados, ao DF e aos municípios em parcelas mensais, diretamente proporcionais ao número de matrículas em estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino fundamental, nos sistemas por eles mantidos.

A descentralização do PNAE significou uma mudança considerável na gestão do Programa, pois os municípios, os estados e o DF assumiram a responsabilidade de planejar os cardápios, comprar os alimentos, analisar a qualidade destes e distribuí-los em seus territórios, bem como a competência e a obrigação de adequar a alimentação escolar para a sua região, de acordo com a cultura e a necessidade de seus estudantes. Essa forma de operacionalização do PNAE apresentou uma evolução crescente, partindo de 310 municípios em 1993 para 1.532, em 1994. Ao final de 1995 já eram 3.380 e, em 1998, totalizavam 4.314, representando mais de 70% dos municípios brasileiros. Estabeleceu-se um valor de refeição por aluno, denominado *per capita*, que multiplicado pelo número de

¹³ CONSEA é um órgão de assessoramento da Presidência da República na formulação de políticas públicas e sociais visando à garantia do direito à alimentação. Foi extinto em 1995 e recriado em 2003.

alunos e de dias letivos configurava o valor total a ser repassado para os entes federados que aderissem à descentralização (STEFANINI, 1997; TURPIN, 2008; SILVA, 1995).

A FAE, responsável pelo PNAE até então, foi extinta e as suas competências foram transferidas para o FNDE, autarquia vinculada ao MEC, por meio da Medida Provisória (MP) nº 1.549-31, de 13 de junho de 1997. O FNDE, então, assumiu a execução das políticas educacionais daquele Ministério, tendo como missão prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios brasileiros.

1.2.2.3 O PNAE SOB A GESTÃO DO FNDE: DESCENTRALIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO FORNECIDA

A consolidação da descentralização do PNAE se deu com a MP nº 1.784, de 12 de dezembro de 1998, em que, além do repasse direto a todos os municípios e Secretarias de Educação, a transferência passou a ser feita automaticamente, sem a necessidade de celebração de convênios ou quaisquer outros instrumentos congêneres, permitindo maior agilidade ao processo (BRASIL, 1988).

Abriu-se a possibilidade de, excepcionalmente e a critério do FNDE, o cômputo dos alunos matriculados em escolas qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, como parte da rede municipal, também utilizando os dados oficiais de matrículas informadas no Censo Escolar Inep/ MEC para o cálculo do montante a ser repassado.

Outra inovação trazida pela MP foi a permissão aos estados, ao DF e aos municípios o repasse dos recursos do PNAE diretamente às escolas de sua rede. Também se facultou a delegação de rede, na qual os estados poderiam delegar aos seus municípios o atendimento aos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino localizados nas suas respectivas áreas de jurisdição e, nesse caso, autorizar o repasse direto ao município, pelo FNDE, da correspondente parcela de recursos devidos.

No que se refere à elaboração dos cardápios, instituiu-se a obrigatoriedade de um nutricionista capacitado para elaborar os cardápios das EEx, respeitando os hábitos de cada localidade, a vocação agrícola e, preferencialmente, utilizando produtos in natura.

Com isso, evidenciou-se a preocupação do legislador com a qualidade do alimento ofertado. Porém, ao dispor sobre a aquisição de insumos, foi citada a priorização dos produtos de cada região, mas visando somente a redução de custos e não a aquisição de alimentos mais frescos e de melhor qualidade (BRASIL, 1988).

Normatizando a citada MP, o MEC publicou a Portaria nº 251, de 03 de março de 2000, autorizando o FNDE a transferir, em dez parcelas mensais a partir de fevereiro, os recursos financeiros às Entidades Executoras¹⁴(EEx.) do PNAE, correspondendo cada parcela mensal à cobertura de vinte dias letivos. O cálculo do valor total do repasse para os entes federados passou a ter como base o quantitativo de alunos declarado no ano anterior ao repasse no Censo Escolar Inep/MEC. Nessa época, o valor diário *per capita* era de R\$ 0,13, ou US\$ 0,13¹⁵. Novo reajuste do *per capita* da alimentação escolar só viria a se concretizar no ano de 2002, quando passou de 13 centavos de Real para 18 centavos de Real (BOTAFOGO, 2012; TURPIN, 2008).

A MP nº 2.178-34, de 28 de junho de 2001 (uma das reedições da MP nº 1.784/98), propiciou mais avanços importantes ao PNAE. Dentre eles, destacam-se a obrigatoriedade da aplicação exclusiva de 70% dos recursos transferidos pelo governo federal em produtos básicos e o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local.

Em 2003, o “Movimento pela Ética na Política”, denominação de um movimento que agregou vários atores políticos e sociais para além do debate da ética, desencadeou a “Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e Pela Vida”, liderada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Organizado pela sociedade civil, a Ação da Cidadania chamava a atenção do governo brasileiro para a instituição de políticas públicas estruturantes de combate à fome e à miséria. Uma das consequências desse movimento foi a implementação de mudanças de caráter estrutural no PNAE, convergentes com o Programa Fome Zero¹⁶, entendendo a alimentação como um direito

¹⁴ A partir da Resolução FNDE nº 002, de 21/01/1999 foram consideradas Entidades Executoras, para fins de repasse dos recursos federais: i) Secretarias de Estado de Educação e do Distrito Federal; ii) Prefeitura Municipal, no caso das escolas públicas municipais, das escolas filantrópicas e das escolas estaduais por delegação da Secretaria Estadual de Educação; e iii) no caso das federais, a própria escola ou a Prefeitura Municipal (TURPIN, 2008).

¹⁵ O câmbio real/dólar nesse período era de 1/1.

¹⁶ A Medida Provisória nº 103, de 1º de janeiro de 2003, posteriormente convertida na Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, criou o Gabinete do Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à

humano e social, coordenado pelo Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar e Combate à Fome (MESA), que visava a instituição de uma Política de SAN (TURPIN, 2008; BRASIL, 2010c).

A primeira ação do Programa Fome Zero, divulgada pelo governo federal em 30 de janeiro de 2003, foi o aumento do valor *per capita* da alimentação escolar para crianças da pré-escola, o qual passou de R\$ 0,06 para R\$ 0,13 por dia, beneficiando 4,7 milhões de crianças de 4 a 6 anos. As creches públicas e filantrópicas foram incluídas no rol de beneficiários do PNAE, as quais passaram a receber o repasse de R\$ 0,18 *per capita*/dia, beneficiando 881 mil crianças de 0 a 3 anos de 17,6 mil creches. Outra ação foi o aumento do repasse do *per capita* da alimentação escolar para as escolas indígenas, que aumentou de R\$ 0,13 ¹⁷ para R\$ 0,34 *per capita*/dia, beneficiando 116 mil estudantes. A ampliação do recurso federal repassado foi na lógica de viabilizar a elaboração de cardápios adequados às necessidades desses estudantes e a aquisição de alimentos mais diversificados (BRASIL, 2010c).

Grande parte da conquista na reposição do valor monetário do *per capita* da alimentação escolar nesse período, o qual não recebia reajuste há dez anos, atribui-se às demandas do CONSEA. Este Conselho, visando à melhoria do PNAE, criou um grupo de trabalho que apresentou uma proposta de projeto de lei para a alimentação escolar, propondo, entre vários pontos inovadores, a extensão do programa para o ensino médio, ampliando o público de 36 para 48 milhões de alunos; a obrigatoriedade de aquisição mínima de 30% dos alimentos da agricultura familiar em cada EEx., abrindo considerável mercado para esses agricultores; a exigência de alimentos saudáveis e nutritivos na composição da alimentação, entre outras (BRASIL, 2010c).

Em 28 de janeiro de 2009, publicou-se a MP nº 455, convertida na Lei nº 11.947, em 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, com grande parte das recomendações do GT do CONSEA incorporada.

A Lei nº 11.947/2009 universalizou o atendimento a todos os alunos matriculados na rede pública de educação básica, incluindo os estudantes do ensino

Fome (MESA), o qual instituiu o Programa Fome Zero. O Programa possuía três eixos: i) implantação de políticas públicas; ii) construção participativa da Política de Segurança Alimentar e Nutricional; e iii) mutirão contra a fome.

¹⁷ Importa destacar que são valores aplicados à época.

médio, determinado pela Emenda Constitucional nº 59, estendido, também, às escolas federais, filantrópicas, comunitárias e confessionárias conveniadas com o poder público, inclusive as de educação especial.

Destaque na lei referida foi a declaração da alimentação escolar como direito do estudante e dever do Estado, devendo ser provida e incentivada visando ao atendimento das diretrizes do emprego da alimentação adequada e saudável, garantindo a segurança alimentar e nutricional, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos estudantes que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social; do apoio ao desenvolvimento sustentável; da inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem; e da participação da comunidade no controle social.

Incorporar o direito à alimentação adequada ¹⁸no normativo legal do PNAE reflete o compromisso do Brasil com os tratados da legislação internacional de direitos humanos ratificados pelo país, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

Valente (2002) é incisivo ao afirmar que “sem uma alimentação adequada, tanto do ponto de vista de quantidade como de qualidade, não há o direito à vida. Sem uma alimentação adequada não há o direito à humanidade” (VALENTE, 2002, p. 37).

O direito à alimentação começa pela luta contra a fome e se consagra quando é garantido o acesso diário a alimentos em quantidade e qualidade suficiente para atender as necessidades nutricionais básicas essenciais para a manutenção da saúde. Faz parte também do direito à alimentação poder comer alimentos seguros e ter informações corretas sobre o conteúdo dos alimentos, práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que promovem a saúde e reduzem o número de doenças ocasionadas por uma alimentação inadequada (VALENTE, 2002).

¹⁸ No Brasil, o conceito de alimentação adequada adotado e assumido para fins deste trabalho está disposto na Lei de Segurança Alimentar e Nutricional (Lei nº 11.346/2006 - LOSAN): “A alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população” (BRASIL, 2006).

O marco legal inovou ao determinar a obrigatoriedade da aquisição de no mínimo 30% do recurso federal em produtos da agricultura familiar o que vem contribuindo para, além de fornecer alimentos locais, mais frescos e saudáveis, promover a reconexão entre o consumo e a produção e criar um elo institucional entre a alimentação oferecida nas escolas e a agricultura familiar da região em que elas se localizam (LOPES, 2015; ARRUDA; ARRUDA, 2011).

O PNAE teve, até 2008, a média de aproximadamente 35 milhões de refeições diárias oferecidas gratuitamente nas escolas públicas em todo o país para as crianças de 0 a 14 anos, do Ensino Fundamental, incluindo creches e pré-escolas. Com o acréscimo, em 2009, dos alunos do Ensino Médio e do Programa de Educação de Jovens e Adultos, elevou-se a estimativa para 47 milhões de refeições diárias. Em razão da inclusão das escolas filantrópicas e conveniadas com o poder público e as escolas federais que atendem ao ensino médio, houve um incremento substancial de recursos federais e de alunos atendidos no ano de 2010, em comparação ao ano de 2009 (BRASIL, 2010c).

No ano de 2010, o governo federal lançou o Plano Brasil sem Miséria, uma resposta ao diagnóstico do Censo 2010, o qual apontou a forte concentração da miséria entre crianças e adolescentes de até 14 anos (um em cada quatro brasileiros extremamente pobres¹⁹ estava nessa faixa etária) (BRASIL, 2014d).

Um dos desdobramentos do Brasil sem Miséria foi a Ação Brasil Carinhoso, uma política que visava à redução da extrema pobreza na primeira infância, com atenção integral aos aspectos do desenvolvimento infantil ligados à renda, à saúde e à educação. Por seu caráter intersetorial, o Brasil Carinhoso envolveu o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o Ministério da Saúde (MS) e o MEC, com papel de destaque aos municípios e aos estados na sua implementação (BRASIL, 2014d).

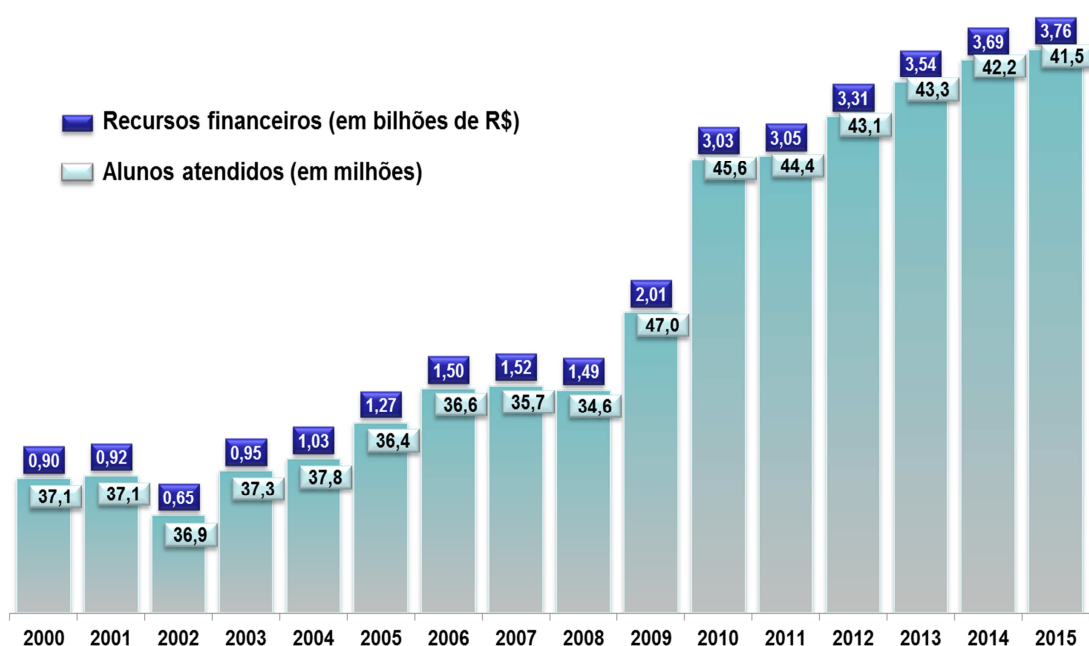
O Brasil Carinhoso, sob a diretriz da política governamental de priorização da educação infantil preconizada, promoveu um aumento considerável no valor *per capita* para o PNAE (de 66%) para as crianças matriculadas em creches públicas e conveniadas com o poder público (BRASIL, 2014d). Outra linha de ação, o Programa Saúde na

¹⁹ O conceito usado para definir a pobreza extrema no Brasil sem Miséria foi o valor que definia a elegibilidade para o benefício incondicional do Programa Bolsa Família desde julho de 2009: ter renda domiciliar *per capita* menor que R\$ 70,00 mensais. Essa linha é próxima da linha internacional de pobreza usada para o monitoramento do progresso global em reduzir à metade a pobreza extrema no mundo (IPEA, 2011).

Escola²⁰, que anteriormente atendia escolas a partir do Ensino Fundamental, foi estendido às creches e pré-escolas, aumentando, por consequência, o total de valores repassados para as EEx. que atendiam a essas entidades.

A evolução total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE aos estados, municípios e ao DF, bem como o total de alunos atendidos, a partir do ano de 1995, é apresentada no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Total de recursos federais repassados e alunos atendidos



Fonte: FNDE, 2017.

No ano de 2017, após um longo período sem aumento global no valor do *per capita*, o governo federal aportou cerca de R\$ 423 milhões na Lei Orçamentária Anual (LOA), ampliando o orçamento do PNAE para o exercício de 2017 para R\$ 4,15 bilhões. Foi concedido o reajuste de 20% para alunos dos ensinos fundamental e médio, público que representa 71% dos atendidos pelo programa e, para as demais modalidades de ensino, o aumento médio foi de 7%.

²⁰ O Programa Saúde na Escola (PSE) é coordenado de forma intersetorial pelo MS e MEC e foi instituído pelo Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção da saúde, de prevenção de doenças e agravos à saúde e de atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

Na Tabela 2 é apresentada a evolução do valor *per capita* para a educação básica a partir do ano de 2000 até o ano de 2017:

Tabela 2 - Evolução do valor *per capita* da educação básica, de 2000 a 2017 (em R\$)

	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO INTEGRAL	INDÍGENA e QUILOM BOLA	EJA	AEE	MAIS EDUCAÇÃO
2000	-	R\$ 0,06	R\$ 0,13	-	-	-	-	-	-
2001	-	R\$ 0,06	R\$ 0,13	-	-	R\$ 0,13	-	-	-
2002	-	R\$ 0,06	R\$ 0,13	-	-	R\$ 0,13	-	-	-
2003	0,18	R\$ 0,13	R\$ 0,13	-	-	R\$ 0,34	-	-	-
2004	0,18	R\$ 0,15	R\$ 0,15	-	-	R\$ 0,34	-	-	-
2005	R\$ 0,18	R\$ 0,18	R\$ 0,18	-	-	R\$ 0,34	-	-	-
2006	R\$ 0,18 R\$ 0,22	R\$ 0,22	R\$ 0,22	-	-	R\$ 0,44	-	-	-
2007	R\$ 0,22	R\$ 0,22	R\$ 0,22	-	-	R\$ 0,44	-	-	-
2008	R\$ 0,22	R\$ 0,22	R\$ 0,22	-	-	R\$ 0,44	-	-	R\$ 0,66
2009	R\$ 0,44	R\$ 0,22	R\$ 0,22	R\$ 0,22	-	R\$ 0,44	R\$ 0,22	--	R\$ 0,66
2010	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,30	-	R\$ 0,60	R\$ 0,30	-	R\$ 0,90
2011	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,30	-	R\$ 0,60	R\$ 0,30	-	R\$ 0,90
2012	R\$ 0,60 R\$ 1,00	R\$ 0,30 R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,30	-	R\$ 0,60	R\$ 0,30	-	R\$ 0,90
2013	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 1,00	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,50	R\$ 0,90
2014	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 1,00	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,50	R\$ 0,90
2015	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 1,00	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,50	R\$ 0,90
2016	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 1,00	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,50	R\$ 0,90
2017	R\$ 1,07	R\$ 0,53	R\$ 0,36	R\$ 0,36	R\$ 1,07	R\$ 0,64	R\$ 0,36	R\$ 0,53	R\$ 1,07

Fonte: FNDE (2017), adaptado pela Autora.

O FNDE, paralelo ao repasse de recursos para a execução do PNAE, publicou várias Resoluções que visaram, principalmente, qualificar o alimento fornecido no ambiente escolar, na ótica de uma política educacional garantidora de direitos.

A título de melhor compreensão da evolução e incorporação dessas normas, o Quadro 6 apresenta as Resoluções do Conselho Deliberativo (CD) do FNDE, a partir do ano de 2000, com as principais modificações e inclusões quanto aos aspectos referentes ao objetivo do PNAE, à participação do nutricionista, aos beneficiários e às ações de educação alimentar e nutricional.

Quadro 6 – Resoluções CD/FNDE, de 2000 a 2017

NORMATIVO	OBJETIVO DO PNAE	NUTRICIONISTA	OFERTA DE ALIMENTOS	EAN	BENEFICIÁRIOS
Resolução CD/FNDE nº 07, de 08 de março de 2000.	Transferência de recursos financeiros destinados a suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos, visando à melhoria do rendimento escolar, redução da evasão e repetência, assim como a formação de bons hábitos alimentares.	O nutricionista deve orientar as aquisições dos alimentos	Uma refeição diária - 15 % das necessidades diárias, com 350 quilocalorias (Kcal) e 9 gramas de proteínas. Definição de grupos de alimentos; proibição de alimentos com teor alcoólico e restrição aos alimentos com excesso de condimentos e com açúcar, gorduras e chocolate. Respeito aos hábitos alimentares de cada localidade e preferência aos produtos "in natura" e a vocação agrícola da região	Não regulamentado	Alunos pré-escolares e do ensino fundamental regular e em entidades filantrópicas, desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS e cadastradas pelo censo escolar.
Resolução CD/FNDE nº 15, de 25 de agosto de 2000.		Elaboração de cardápio por nutricionista capacitado	15% das necessidades nutricionais diárias por refeição; visar à redução de custos.	Não regulamentado	
Resolução CD/FNDE nº 2, de 10 de janeiro de 2002.			Recurso do FNDE somente para pagamento dos gêneros alimentícios, demais despesas a cargo do estado ou município, precedido de procedimento licitatório.	Não regulamentado	
Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de junho de 2003.	Suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos, com vistas a garantir a implantação da política de Segurança Alimentar e contribuir para a formação de bons	Elaboração de cardápio por nutricionista habilitado	Utilização de, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos recursos financeiros na aquisição de produtos básicos, no âmbito local, visando à redução dos custos.	Não regulamentado	Educação infantil e ensino fundamental da rede pública e mantidas por entidades beneficentes de assistência social; educação

	hábitos alimentares.				especial mantidas por entidades beneficentes de assistência social e alunos das escolas federais.
Resolução CD/FNDE nº 38, de 23 de agosto de 2004.	Atender às necessidades nutricionais dos alunos, durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento dos alunos; a aprendizagem e o rendimento escolar; bem como a formação de hábitos alimentares saudáveis.	O cardápio da alimentação escolar será elaborado por nutricionista habilitado, que deverá assumir a responsabilidade e técnica do programa.	15% (quinze por cento) das necessidades nutricionais diárias dos alunos matriculados em creche, pré-escola e ensino fundamental, e, no mínimo, 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias dos alunos das escolas indígenas, respeitando-se os hábitos alimentares de cada etnia. Visar à redução dos custos e ao atendimento das diretrizes do Programa.	Não regulamentado	Inclusão de estudantes das escolas indígenas
Resolução CD/FNDE nº 21, de 27 de maio de 2005.				Não regulamentado	Inclusão de creches e escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos
Resolução CD/FNDE nº 32, de 10 de agosto de 2006.	Atender às necessidades nutricionais dos alunos e à formação de hábitos alimentares saudáveis, durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o seu crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar.	O nutricionista responsável técnico vinculado obrigatoriamente ao setor de alimentação escolar e cadastrado no FNDE.	30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias dos alunos das creches e escolas indígenas e das localizadas em áreas remanescentes de quilombos, preferência por produtos básicos, prioridade aos semielaborados e aos <i>in natura</i> .	Não regulamentado	Educação infantil, ensino fundamental e educação especial das escolas qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas.
Resolução CD/FNDE nº 38 de 19 de agosto de 2008.	Suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos, com vistas a contribuir para a valorização e fortalecimento da educação e garantir a implantação da Política de Segurança Alimentar e Nutricional.		Utilizar, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos recursos financeiros na aquisição de produtos básicos, respeitados os hábitos alimentares de cada região, priorizando os alimentos semielaborados, <i>in natura</i> , orgânicos e respeitando sua vocação agrícola.	Não regulamentado	Alunos do Ensino fundamental nas modalidades regular e especial de educação integral, da rede pública.

Resolução CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009.	Contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis, por meio de ações de EAN e da oferta de refeições que cubram as necessidades nutricionais durante o período letivo.			Apresenta o conceito e ações de EAN, a qual se torna uma diretriz do PNAE, sob a responsabilidade do ente público educacional.	Universal para a educação básica pública (educação infantil, ensino fundamental e médio). Alunos de entidades comunitárias, conveniadas com os entes federados.
Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013.			Obrigatoriedade de cardápios especiais. Obrigatoriedade da oferta de no mínimo, três porções de frutas e hortaliças por semana (200g). Controle da oferta de açúcar, gorduras, sódio e doces. Definição de alimentos proibidos e restritos para a oferta e limite de aquisição destes com os recursos federais.		Alunos matriculados na educação básica das redes públicas federal, estadual, distrital e municipal, das entidades filantrópicas ou por elas mantidas, inclusive as de educação especial e confessionais; e das entidades comunitárias, conveniadas com o poder público.

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-legislacao?start=20>.

Analisando o percurso histórico das normativas do PNAE durante os anos de 2000 a 2017, percebe-se que houve uma preocupação do legislador federal com a promoção da saúde e da alimentação saudável no ambiente escolar, mantendo o respeito à cultura e o hábito alimentar local. Evidenciou-se isso nas recomendações quanto à qualidade do alimento a ser adquirido e fornecido, porém, permitindo a discricionariedade do nutricionista na elaboração dos cardápios e, conseqüentemente, na gestão e execução do Programa pelos entes federados.

Para fins de esclarecimento, adotou-se por promoção da saúde, para este estudo, o conceito definido pela OMS, traduzido na Carta de Ottawa, a qual a concebe em um enfoque político e técnico em torno do processo saúde-doença-cuidado: “o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo” (OMS, 1986).

Por promoção da alimentação saudável entende-se como:

Um conjunto de estratégias que proporcionam às pessoas e coletividades a realização de práticas alimentares apropriadas aos seus aspectos biológicos e socioculturais, bem como ao uso sustentável do meio ambiente, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de vida da população, por meio de ações intersetoriais, voltadas ao coletivo, a indivíduos e aos ambientes (físico, social, político, econômico e cultural), de caráter amplo e que possam atender às especificidades de cada fase do curso da vida (BRASIL, 2015, p. 5).

O Brasil atravessa uma transição nutricional preocupante e singular, configurada por perfis nutricionais distintos e às vezes sobrepostos de casos de desnutrição e carências nutricionais com o incremento de casos de sobrepeso e obesidade e das doenças associadas a elas (FERREIRA; MAGALHÃES, 2007). O PNAE, um Programa de fornecimento de refeições no ambiente escolar, um local privilegiado e estratégico de promoção da alimentação saudável e de formação de hábitos alimentares, precisou acompanhar essa nova demanda em seus normativos.

A exigência de um nutricionista que assume a responsabilidade técnica pelo PNAE nos municípios, estados, no DF, e na rede federal, necessariamente vinculado ao setor educação, demonstra a preocupação da gestão central do Programa em garantir que o alimento a ser fornecido nas escolas seja elaborado por um profissional da saúde qualificado para tal. Entretanto, apesar da obrigatoriedade da presença do nutricionista em todas as EEX., dados do FNDE referentes ao mês de abril de 2017 referem que 1.087 municípios não possuem o profissional em seus quadros.

A Resolução CD/FNDE nº 26/2013, determina que a coordenação das ações de alimentação escolar cabe ao nutricionista da alimentação escolar, o qual possui, segundo a normativa, as competências de realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos estudantes; planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar de acordo com a cultura alimentar, o perfil epidemiológico da população atendida e a vocação agrícola da região, acompanhando desde a aquisição dos gêneros alimentícios, o preparo, a distribuição até o consumo das refeições pelos escolares; e coordenar e realizar, em conjunto com a direção e com a coordenação pedagógica da escola, ações de educação alimentar e nutricional (BRASIL, 2013).

A trajetória do PNAE evidenciou a mudança de paradigma e de concepções, partindo de um programa de cunho assistencialista e focalizado nas carências nutricionais

e em públicos mais vulneráveis, no período de 1930 a 1980, para um programa educacional previsto constitucionalmente, de caráter universal, gratuito e equânime, que se propõe a garantir direitos, não reduzido unicamente ao acesso aos alimentos pelos estudantes.

Associado ao fornecimento de refeições, as ações pedagógicas devem constituir uma prática rotineira nas escolas, entendendo o alimento fornecido como uma potencial ferramenta à disposição diariamente no cotidiano escolar. E, no que se refere a este tema, foram várias alterações na legislação para dar destaque à incorporação dos temas de alimentação e nutrição nos projetos políticos pedagógicos e no currículo escolar como uma meta importante a ser atingida pelo PNAE, perpassando por todas as áreas de conhecimento, auxiliando na construção de um ambiente escolar protetor e promotor da saúde.

O objetivo, as diretrizes e os princípios do Programa foram sendo ajustados às novas demandas da sociedade e incorporaram direcionamentos do sistema de saúde, mais especificamente do MS, órgão responsável pela normatização da Política Nacional de Alimentação e Nutrição, que define diretrizes para a alimentação saudável, com base em definições de organismos internacionais relacionados à saúde, alimentação e nutrição. Esses organismos recomendam aos governos a adoção de políticas que favoreçam uma alimentação saudável nas escolas e que limitem a disponibilidade de produtos comprovadamente prejudiciais à saúde dos estudantes.

Josué de Castro já defendia, na década de 1950, que a alimentação fornecida no ambiente escolar fosse de qualidade e associada à ações educativas, pois acreditava que o alimento pode se configurar em um meio de educar a criança e a partir dela, a sociedade. Entretanto, os delineamentos conceituais e propositivos de Josué de Castro foram consagrados somente no ano de 2009, com a publicação do marco legal do PNAE, o qual apresenta a educação alimentar e nutricional como uma diretriz do Programa, aliada à oferta de alimentos.

A revisão bibliográfica realizada auxiliou na compreensão de que as escolhas dos governos locais, quando da implementação das políticas públicas definidas pela União, dentre elas o PNAE, podem implicar em diferenças expressivas na natureza e na qualidade dos serviços educacionais, diante da dinâmica federativa que permite adaptar

as políticas às especificidades locais e diversidade dos públicos atendidos. No entanto, para que o objetivo amplo e audacioso do PNAE de contribuir para o crescimento, o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis seja atingido, os entes federados precisam financiar essa política e contemplar o atendimento de forma universal a todos os estudantes da escola pública brasileira, inclusive para os grupos sociais considerados historicamente mais vulneráveis quanto à efetividade do direito à educação como as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, visando à aproximação com a temática da educação especial no Brasil e conhecer a estrutura do fornecimento da alimentação escolar para essa modalidade de ensino no Distrito Federal, no próximo capítulo serão apresentados os principais marcos legais nacionais e internacionais e a relação destes com a garantia dos direitos à educação de qualidade e da alimentação saudável aos pré-escolares público-alvo da Educação Especial, por meio do PNAE.

CAPÍTULO II – A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo, configurado em três títulos, apresenta as principais legislações norteadoras da Educação Especial no Brasil, a estrutura do fornecimento da alimentação escolar para o público-alvo dessa modalidade de ensino (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) em atendimento educacional especializado no Distrito Federal e, ao final, são discutidos os dados desse atendimento a partir do ano de 2015.

O estudo acerca do conjunto dos marcos legais que será apresentado na sequência objetivou entender os caminhos e as escolhas dos legisladores brasileiros na construção das políticas públicas atuais elaboradas para atender aos estudantes com deficiência. Optou-se, neste trabalho, por apresentar somente normativos que a autora julgou significativos na história do atendimento das pessoas com deficiência no país, considerando que este tema já foi amplamente discutido por diversos pesquisadores.

2.1. A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas sociais direcionadas às pessoas com deficiência passaram por várias fases, da exclusão social inicial para o atendimento segregado dentro das instituições, evoluindo para a prática da integração social até recentemente a inclusão, baseado no modelo social de deficiência (SASSAKI, 2003).

O Brasil, no processo de formular políticas públicas no campo da educação das pessoas com deficiência, teve como balisador os marcos internacionais que buscaram romper com o enfoque clínico, que priorizava os aspectos médicos e psicológicos e de assistencialismo e filantropia, visando promover a garantia do direito à educação de qualidade.

Importante esclarecer que se assumiu, para o contexto deste estudo, o entendimento de inclusão escolar ou por organização dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva defendido por Mittler (2003, p. 34):

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Será apresentado a seguir o Quadro 7, contendo os marcos internacionais analisados e as principais contribuições que orientaram os países a ampliar a discussão sobre a agenda do que hoje se conhece por inclusão escolar, visando a formulação e a implementação de legislações que pudessem atender às exigências dessa nova demanda no campo educacional, com foco na garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

Quadro 7 - Marcos internacionais e as principais recomendações

MARCOS INTERNACIONAIS	PRINCIPAIS PONTOS DE DESTAQUE NAS RECOMENDAÇÕES
<p>Declaração Mundial de Educação para Todos Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - Tailândia (1990)</p>	<p>Orientou a obrigatoriedade da Educação Básica a toda a criança, jovem e adulto e sinalizou a universalização da educação visando à melhoria da qualidade e a redução das desigualdades.</p>
<p>Declaração de Salamanca Conferência Mundial de Educação Especial - Espanha (1994)</p>	<p>Introduziu o conceito de escola inclusiva para todos os estudantes, o reconhecimento das necessidades dos alunos e a obrigação da escola a elas responder.</p>
<p>Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiências Guatemala (1999)</p>	<p>Recomendou a adoção de medidas de natureza legislativa, social, educativa, laboral ou outra que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração na sociedade, sob o pressuposto de que a deficiência não deve ser motivo de limitações e exclusão social.</p>
<p>Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Nova York (2006)</p>	<p>Propôs o modelo social de deficiência, alinhado à concepção de educação inclusiva. Reconheceu o direito das crianças com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, respeito aos direitos humanos e a garantia das liberdades fundamentais.</p>

Fonte: Autora, 2017.

Os movimentos internacionais de afirmação do direito de todos à educação propiciaram o início do processo de organização, no Brasil, da educação especial como uma modalidade de ensino de forma complementar ou suplementar à escolarização, na lógica da inclusão e do direito humano, o que pressupõe uma escola aberta às diferenças.

Os referenciais internacionais, principalmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência contribuíram para que a Educação Especial fosse estruturada no país por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2010, p. 8).

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, está determinada na LDB/1996, a qual prevê o dever constitucional do Estado com os estudantes com deficiência e a adequação das escolas brasileiras para o atendimento a esse público. A LDB/1996 possui um capítulo específico sobre o tema (capítulo V, artigos 58, 59 e 60) definindo a Educação Especial como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, dever constitucional do Estado, com início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Informa ainda que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, e que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração desses alunos nas classes comuns do ensino regular em função de suas condições específicas (BRASIL, 1996).

A terminologia “integração” consiste em “preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de ‘prontidão’ para transferir o aluno da escola especial para a escola regular” (MITTLER, 2003, p.34). Reflete o modelo médico de deficiência e um esforço em inserir a pessoa com deficiência na sociedade, desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Não há exigências de modificações de atitudes, de espaço físico e de práticas sociais, é o indivíduo que se molda aos requisitos

dos serviços, contorna os obstáculos existentes no meio físico e lida com as atitudes discriminatórias (SASSAKI, 2003).

Posteriormente, marcos políticos e pedagógicos importantes foram publicados para regulamentar o atendimento educacional para pessoas com deficiência no Brasil, dentre os mais atuais e relevantes para este trabalho, objeto de análise na sequência: (i) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008); (ii) Decreto nº 6.949/2009; (iii) Resolução do Conselho Nacional da Educação, da Secretaria de Educação Básica - CNE/SEB nº 4/2009; (iv) Decreto nº 6.571/2008 e Decreto nº 7.611/2011; e (v) Lei nº 13.146/2015.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo MEC no ano de 2008, é um documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Zardo (2012) discorre que a proposição das diretrizes dessa política traz como pano de fundo a evolução das políticas públicas na área da educação especial em vista do aumento de matrículas de alunos da educação especial no sistema de ensino.

A Política Nacional conceituou a Educação Especial e a concebeu transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrada à proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento educacional especializado. Determinou que o acesso inicial a essas atividades tenha início preferencialmente na Educação Infantil, etapa na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento global do aluno. Assim, conforme a Política em comento, do nascimento aos três anos, o AEE se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008).

De fato, os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes, sendo que os três primeiros anos são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem e da socialização. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que em qualquer outra etapa da vida, pois o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período e seu desenvolvimento, nessa etapa, pode ser afetado

por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação, é dever da escola se estruturar para receber essas crianças, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preconiza.

O AEE visa complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e configura-se em uma forma de garantia do reconhecimento e do atendimento das diversidades e das particularidades de cada aluno com deficiência, sem discriminação. Deve ser entendido como um tratamento diferenciado, mas que não deve promover a exclusão das pessoas com deficiência, e sim um acréscimo, um instrumento que visa à garantia do direito à educação.

No Brasil, na última década, os conceitos de educação infantil e de atendimento educacional especializado modificaram-se substancialmente, porém, as necessidades específicas e educacionais especiais das crianças, com múltipla deficiência, são pouco compreendidas, o que dificulta a inclusão e a educação dessas crianças no sistema regular de ensino (BRUNO, 2009).

Conforme Bruno (2009) a Educação Infantil se constitui “em um espaço privilegiado para aprender a lidar com as diferenças culturais, sociais, físicas, sensoriais, intelectuais; além de combater a situação de desigualdade e exclusão em que vivem as crianças com múltipla deficiência em nosso país” (BRUNO, 2009 p.15).

Ao determinar que a inclusão escolar deva ter início na Educação Infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do seu desenvolvimento global, a Política Nacional em debate reafirma a necessidade da garantia de direitos, o que pressupõe um olhar mais atento, inclusive para a qualidade do alimento que é fornecido na escola para os estudantes dessa importante faixa etária, em razão dos nutrientes prioritários necessários.

Fávero (2008) afirma que o AEE no Brasil é executado de duas maneiras bastante distintas. Uma delas é a organização de escolas especiais ou especializadas, voltadas apenas para pessoas com deficiência, podendo cursar a Educação Infantil e o Ensino Médio, o que, segundo a autora, acaba resultando em exclusão. E a segunda

maneira é a que permite a frequência das pessoas com deficiência nas escolas regulares, convivendo com outros estudantes. Nesse caso, o AEE configura-se em um apoio e complemento, destinado a oferecer “aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade cronológica própria, ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais”. Não sendo os compromissos educacionais sobrepostos, nem substituíveis, cabe à escola especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal (FÁVERO, 2008, p. 20).

Pessoas com deficiência, inclusive aquelas com graves limitações são titulares de direito à educação de qualidade, ao acesso e à permanência no ambiente escolar, sem segregação. O AEE deve ser adotado quando existe a necessidade real de um atendimento educacional especial, preferencialmente no mesmo ambiente. Segundo Fávero (2008), se houver a necessidade de ser oferecido à parte, deve ser no mesmo horário que os demais alunos frequentam, sem dificultar ou impedir que os estudantes com deficiência tenham acesso às salas de aula do ensino comum.

No ano de 2009, por meio do Decreto nº 6.949, o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Esse instrumento internacional passou então a integrar a CF/1988, com hierarquia de Emenda à Constituição, o que ensejou a produção de efeitos plenos, com eficácia imediata.

A relevância dessa Convenção Internacional é inegável, pois definiu o conceito de pessoa com deficiência:

“são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006).

Para além disso, adotou o paradigma da educação inclusiva e garantiu que os Estados Partes (países integrantes da ONU) se comprometessem a assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação, observadas as condições de participação e aprendizagem, fundamentos que contribuem para romper com a visão ainda existente, voltada para a clínica e o assistencialismo.

A Convenção da ONU reconheceu a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade e exigiu uma revisão do conjunto de leis e das legislações infraconstitucionais, ou seja, o estabelecimento de novas bases para a formulação das políticas públicas destinadas à população com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Ao assinar e ratificar a Convenção da ONU, o Brasil se comprometeu a implementar medidas para dar efetividade aos direitos consagrados no documento e assumiu o desafio de harmonizar seu arcabouço legal, o que implicou na revisão da conceituação de deficiência e incapacidade, bem como na adoção de novos parâmetros na concessão de benefícios vinculados aos programas e às ações afirmativas existentes no país.

A repercussão imediata se deu pela inserção destes conceitos na Constituição, promovendo a transformação das políticas públicas no país na garantia de diversos direitos e não somente no que se refere ao direito à educação (ZARDO, 2012).

Mais reflexos da Convenção da ONU no Brasil viriam no ano de 2015, com a publicação da Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual, diante da relevância e os impactos em outras normas nacionais, será analisada mais à frente.

Em 2009, o CNE/CEB expediu a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. As Diretrizes especificam ainda mais os sujeitos de direito ao AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009c).

Conforme a Resolução nº 4/2009, a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e inclui o AEE como parte integrante do processo

educacional e apoio às necessidades do público-alvo, sendo complementar ou suplementar a formação do estudante com deficiência e não substitutiva à escolarização, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

O texto define que o AEE deve, prioritariamente, ser realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular e abre a possibilidade de ser realizado em outros espaços como centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com as Secretarias de Educação.

No que se refere ao financiamento para a organização da educação especial no sistema de ensino brasileiro, a publicação do Decreto nº 6.571/2008 foi considerado um avanço significativo, pois permite o duplo FUNDEB para esses estudantes quando matriculados concomitantemente na escolarização e no atendimento educacional especializado (ZARDO, 2012).

A possibilidade do duplo FUNDEB objetivava tanto apoiar a escolarização quanto a oferta de recursos e serviços especializados aos estudantes com deficiência que estivessem incluídos em turma comum, ficando de fora aqueles atendidos em classe ou escola especial. Ou seja, para receber o AEE, os alunos da educação especial deveriam obrigatoriamente estar matriculados em escolas regulares, em turmas comuns, independente do tipo de deficiência ou necessidade educacional por eles apresentada e (o que era mais grave) das condições de acessibilidade física e curricular oferecida pela escola (MENEZES, 2012).

Ao excluir as instituições privadas que atendiam estudantes com deficiência, o Governo Federal recebeu grande pressão por parte dessas instituições para que se reposicionasse sobre o tema. Intensas discussões e divergências políticas, econômicas e pedagógicas aconteceram, resultando em mudanças relevantes na proposta de atendimento das escolas e classes especiais, ocorrendo, inclusive, ameaça de fechamento de importantes instituições. Passaram a serem divulgadas na mídia televisiva, jornalística e na internet, manifestações de toda ordem sobre a problemática, tanto com posição de valorização das ações já implementadas, quanto de preocupação e dúvida sobre a qualidade da oferta de educação ao público em questão (GARRIDO, 2015; MENEZES, 2012).

Com isso, no ano de 2011 publicou-se o Decreto nº 7.611, que revogou na íntegra o Decreto 6.571/2008, apresentando modificações significativas para a Educação Especial e o atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 7611/2011 declara, dentre as diretrizes, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de direitos, afirmando que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização. Para esse fim, prevê o atendimento educacional especializado integrado à proposta pedagógica da escola, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O Decreto 7611/2011 também prevê o apoio técnico e financeiro do Poder Público e restabelece a possibilidade da Educação Especial ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e não mais obrigatoriamente como no Decreto que revogou. E, ainda, garante o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em Educação Especial (Art. 1º, VIII), uma das reivindicações das organizações não governamentais.

Sobre esse ponto, Menezes (2012) afirma que, ainda que questão polêmica, a pressão dos movimentos da sociedade civil foi um fator decisivo para a flexibilização da política (MENEZES, 2012).

Apartir dessa previsão legal, que articula o atendimento educacional especializado com as demais políticas públicas, o FNDE passa, no ano de 2012, a atender aos estudantes público alvo da educação especial de forma diferenciada. Evidencia-se que, em razão da perspectiva legal da dupla matrícula, o estudante com deficiência representa um custo maior para o Estado, porém, esse recurso deve ser visto como um comprometimento dos entes federados com a garantia de direitos a esse público, respeitando suas características e especificidades. Essa destinação de recursos busca romper com a prática histórica caracterizada pela escolarização em espaços

especializados, nas escolas ou em classes especiais e não em classes comuns das escolas regulares.

Como referido anteriormente, importantes avanços na educação especial foram reafirmados e conquistados com a publicação da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que se propõe a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A lei em comento reafirmou o conceito de pessoa com deficiência definido pela Convenção Internacional da ONU e reiterou alguns dos comandos já existentes no sistema normativo brasileiro sobre o tema.

Por outro lado, é importante destacar que a lei inovou e trouxe novos institutos jurídicos relativos, tais como a concepção de deficiência, capacidade legal, avaliação psicossocial e acessibilidade, impactando e exigindo alterações em diversas normas nacionais em suas disposições finais e transitórias, como no Código Civil, Código de Defesa do Consumidor, Lei de Improbidade Administrativa e Consolidação das Leis Trabalho (ARAÚJO; FILHO, 2015).

No campo da educação, a lei assegurou, no Capítulo V, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida e atribuiu o dever de garantir a educação de qualidade à pessoa com deficiência ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade, protegendo os sujeitos de direito de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Quanto ao atendimento educacional especializado, atribuiu ao poder público a competência do assegurar um projeto pedagógico que institucionalize esse atendimento, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, garantam o pleno acesso desses estudantes ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, de forma a alcançar “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Percebe-se, após a análise das normativas que legislam sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, que o país vem acompanhando e participando das

decisões mundiais sobre a agenda da inclusão de pessoas com deficiência e buscando implementar as ações que representam importantes avanços para essas pessoas, principalmente no campo educacional.

O próximo tópico apresenta a política de atendimento aos estudantes da pré-escola com deficiência no DF e a análise do comportamento dos números desse atendimento a partir do ano de 2015.

2.2 A POLÍTICA E A ESTRUTURA DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO DISTRITO FEDERAL

O Distrito Federal, *locus* desta pesquisa, localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil e possui 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) que atenderam, no ano de 2016, um total de 459.423 matrículas na educação básica pública, distribuídas em 16.533 turmas (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Desde a década de 1970 há registros no DF de normativos que asseguram práticas educacionais de atendimento para estudantes com deficiência, porém era concebida com princípios da individualização, segregação, normalização e integração dessas pessoas, sendo que a escolarização acontecia nas instituições especializadas, chamadas de Centro de Ensino Especial, com a possibilidade de atendimento em classes especiais em escolas comuns, cujas turmas reduzidas em número de estudantes e organizadas segundo tipo de deficiência (TENTES; ROCHA, 2015, p. 114).

Já na década de 1990, a perspectiva da inclusão começou a ganhar corpo, mas com poucos avanços significativos e o atendimento a estudantes com deficiência permanecia sob o enfoque e organização pedagógica do processo de integração condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que tinham condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais educando, reforçando-se, assim, o paradigma da normalização²¹ (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 10).

²¹ O princípio da normalização é utilizado no modelo educacional da integração social, na qual o estudante tem acesso às escolas comuns, desde que aquele se adapte ao desempenho normativo exigido pelas escolas (GARRIDO, 2015).

Atualmente, o DF possui um conjunto de leis e normativos que orienta a política e o funcionamento do sistema de educação, cuja análise, ainda que breve, é relevante para entender a organização local do fornecimento da alimentação escolar para os estudantes da educação especial. São eles: Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF/1993); Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (Plano Distrital de Educação – PDE); Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003 (Educação Inclusiva); Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 (Sistema de Ensino e Gestão Democrática); Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016 (Estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do DF); Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015 (Regimento da Rede Pública de Ensino do DF); Projeto Político Pedagógico “Carlos Mota” 2012 (PPP/ SEEDF); e a Portaria nº 384, de 23 de novembro de 2016 (Estratégia de Matrículas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal).

A LODF/1993 assegura o atendimento escolar aos estudantes com deficiência (artigo 232), garante o atendimento em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos e o atendimento educacional especializado, em todos os níveis, aos superdotados e às pessoas com deficiência, na medida do grau de deficiência de cada indivíduo, inclusive com preparação para o trabalho. Prevê, no artigo 227, o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Ponto interessante que merece atenção é o compromisso constante no art. 227, Parágrafo Único, no qual o Poder Público deve submeter, quando necessário, os alunos da rede pública de ensino a teste nutricional a fim de detectar possíveis desvios prejudiciais a seu pleno desenvolvimento (DISTRITO FEDERAL, 1993).

A Lei nº 5.499/2015, que instituiu o primeiro Plano Distrital de Educação (PDE), foi elaborado, à reflexo do Plano Nacional, por meio de ampla participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público pelo período de dois anos e é composto por 21 metas e 411 estratégias, com vigência para o período de 2015 a 2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015).

A Meta 4 do PDE informa o desafio do DF em universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade –

TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Para atingir essa Meta, o Distrito Federal definiu as seguintes Estratégias que dialogam com o presente estudo:

4.1 – Obter, por iniciativa da Secretaria de Estado de Educação, junto aos órgãos de pesquisa estatística competentes, informações detalhadas sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, residentes nas diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, para dimensionar a demanda por matrículas na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva ou unidades especializadas, a partir do nascimento.

4.2 – Assegurar a universalização do acesso das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, independentemente da idade, nas escolas regulares ou nas unidades especializadas.

4.3 – Promover a articulação pedagógica em rede, envolvendo o atendimento no ensino regular na modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4.11 – Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, generalista e específico, nas formas complementar e suplementar, a todos os educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal.

4.26 – Ampliar a oferta de vagas para o atendimento educacional especializado na educação precoce, como complementar e preventivo, abrindo novas turmas, preferencialmente, nos centros de ensino especial, de acordo com as demandas regionais.

4.30 – Desenvolver ações articuladas entre as áreas da educação, saúde, trabalho, lazer, cultura, esportes, ciência e tecnologia para que sejam garantidos o acesso e a inclusão dos estudantes com deficiência nesses vários setores da sociedade.

4.32 – Assegurar prioridade, mediante antecipação de matrícula e de atendimento, a todas as crianças com deficiência em idade escolar (de 4 a 17 anos) em todas as escolas comuns públicas e privadas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Diferentemente do PNE, o PDE destacou a alimentação no ambiente escolar visando à garantia desse direito para a Educação Infantil, por meio da Estratégia 1.15, que prevê a criação de condições para que sejam respeitadas as peculiaridades alimentares

dos bebês e das crianças pequenas, proporcionando ambiente adequado à amamentação e ao preparo dos alimentos (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Ainda sobre a alimentação escolar, a Estratégia 8.37 define o estabelecimento de parcerias com associações e cooperativas de agricultores que produzem alimentos orgânicos, com acompanhamento da vigilância sanitária e da secretaria com atuação na área de agricultura e desenvolvimento rural, assim como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal (Emater/DF). Previu, também, a regulamentação da política de aquisição de alimentos, de modo que pequenos agricultores, mesmo que não associados ou cooperados, possam fornecer gêneros alimentícios à escola próxima, com possibilidade de aquisição na relação direta entre a unidade escolar e o produtor.

Ao referenciar a inclusão de alimentos orgânicos, de produção de agricultores familiares, com a atuação conjunta e articulada das áreas de saúde, agricultura e da assistência técnica, o PDE aponta para a escolha do legislador pela melhoria da qualidade e da segurança²², do ponto de vista do controle sanitário da alimentação fornecida na rede pública do DF, por meio do PNAE. Ao decidir pela aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar, abre-se a possibilidade da inserção de alimentos mais saudáveis, *in natura* ou minimamente processados²³, produzidos localmente e de cadeias curtas de produção, evitando, inclusive, o desperdício e a perda de alimentos.

Contemplando a agenda da inclusão nas escolas públicas do DF, no ano de 2003, o DF instituiu a Lei nº 3.218, estabelecendo a universalização do atendimento e o modelo de Educação Inclusiva a ser implementado em todas as escolas da rede pública. Para os efeitos da citada Lei, Educação Inclusiva configura-se no atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. No entanto, o normativo referendado autoriza a manutenção de escolas

²² Alimento “seguro”, neste contexto, é aquele que não oferece perigos (físicos, químicos ou biológicos) à saúde e integridade do consumidor quando preparado e/ou consumido conforme o uso pretendido (ANVISA, 2004).

²³ Os termos *in natura* e minimamente processados aqui utilizados são os apresentados pelo Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014e): (i) Alimentos *in natura* - são obtidos diretamente de plantas ou de animais e não sofrem qualquer alteração após deixar a natureza; (ii) Alimentos minimamente processados correspondem à alimentos *in natura* que foram submetidos a processos de limpeza, remoção de partes não comestíveis ou indesejáveis, fracionamento, moagem, secagem, fermentação, pasteurização, refrigeração, congelamento e processos similares que não envolvam agregação de sal, açúcar, óleos, gorduras ou outras substâncias ao alimento original.

especiais em escolas do ensino regular, para atendimento de casos excepcionais, “em que esse procedimento seja mais recomendável” (DISTRITO FEDERAL, 2003).

Pelo normativo, cabe às escolas da rede pública distrital definir, em seu projeto educacional, o sistema de apoio especializado, as adaptações curriculares e os procedimentos e instrumentos de avaliação necessários, bem como a organização específica de estrutura e funcionamento para realizar o atendimento dos sujeitos de direito à educação inclusiva, alinhado aos normativos do Decreto nº 7.611/2011 e com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008).

Sobre o tema, Tentes e Rocha (2014, p. 125) declaram que a organização da Educação Especial no DF não aderiu completamente à proposta do MEC, pois “manteve algumas estruturas de funcionamento herdadas do sistema de segregação e integração, que a rigor e por concepção, não atendem ao processo inclusivo, como os centros e as classes especiais”. Conforme as autoras, os estudantes da Educação Especial no DF estão matriculados em turmas do ensino regular ou, em decorrência de suas necessidades, em caráter temporário, em turmas de atendimento exclusivo, ou ainda nos Centro de Ensino Especial, além de outras formas de atendimento, inclusive com instituições conveniadas.

Documento que estabelece as áreas de atuação, as competências institucionais e a estrutura orgânica e hierárquica da SEEDF, o Regimento Interno da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal informa que essa secretaria é o órgão do poder executivo que tem sob a sua competência a Educação Básica, a Educação Profissional, a Educação Especial, a formação de profissionais da educação, a infraestrutura de ensino e a assistência ao educando, que compreende a oferta dos programas complementares de materiais didáticos, alimentação, saúde e transporte escolar.

A Educação Especial, no âmbito da SEEDF é de competência regimental da Subsecretaria de Educação Básica (Subeb), que possui uma Coordenação de políticas educacionais para etapas, modalidade e temáticas especiais de ensino, na qual está a Diretoria de educação especial, com uma Gerência de políticas para atendimento aos estudantes com Transtorno global do desenvolvimento, deficiência intelectual e múltipla e a Gerência de políticas para atendimento aos estudantes com Deficiências sensoriais e altas habilidades/superdotação (DISTRITO FEDERAL, 2015).

A alimentação escolar está inserida na Subsecretaria de infraestrutura e apoio, a qual contempla uma Coordenação de Apoio Educacional, com uma Diretoria de Alimentação Escolar e três gerências: Gerência de Planejamento e Educação Alimentar, a Gerência de Acompanhamento e Fiscalização da Alimentação Escolar e a Gerência de Controle e Distribuição da Alimentação Escolar.

O Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, instituído pela Portaria nº 15/2015, orienta as práticas cotidianas e estabelece as diretrizes quanto à organização e ao funcionamento das escolas públicas. Pontos importantes do documento referem-se à Gestão Democrática, a qual confere autonomia das Unidades Escolares, nos aspectos pedagógicos, administrativo e da gestão financeira e à competência da equipe gestora (diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de Secretaria) na elaboração e avaliação coletiva e contínua do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, durante a sua gestão.

O marco legal da Gestão Democrática no DF é a Lei nº Lei nº 4.751/2012, segundo a qual, a finalidade dessa forma de gestão é a garantia da centralidade da escola no sistema de ensino e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação dos recursos. Dentre os princípios contemplado no marco estão a autonomia das unidades escolares nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira e a participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar.

Conforme a Lei citada, a autonomia da gestão financeira se configura na administração dos recursos da respectiva unidade executora, nos termos do projeto político pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira alocada. Já a autonomia pedagógica pressupõe a formulação e a implementação do PPP articulado com os planos nacional e distrital de educação (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A elaboração do PPP das escolas da rede pública do DF é orientada pelo Projeto Político Pedagógico “Carlos Mota” 2012. O documento se configura em uma referência para as ações da rede e, no âmbito da Educação Especial, afirma que o atendimento educacional especializado é realizado nas salas de recursos, conforme “preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica”, como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação) e complementa (para estudantes com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da educação básica. Ainda segundo o documento, a SEEDF oferece, nas escolas regulares, as classes especiais, para atender, “em caráter transitório, os estudantes que demandam ajuda e apoio intensos e contínuos”, e, ainda, oferece serviço especializado nos Centros de Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 80).

Sobre esse ponto, relevante é informar que as unidades escolares do DF estão classificadas no Regimento da Rede Pública de Ensino de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento em: **Centro de Educação Infantil, Jardim de Infância e Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI)** – destinados a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil (creche e pré-escola); **Escola Classe** – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil (creche e pré-escola); os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA); **Centro de Ensino Fundamental** – destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1.º e 2.º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, podendo, excepcionalmente, ofertar o 3.º segmento EJA; **Centro Educacional** – séries/ anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Ensino Médio e a EJA integrados; **Centro de Ensino Médio** – Ensino Médio e/ou o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e o 3º segmento da EJA e/ou o 3º segmento da EJA Integrado; **Centro de Educação de Jovens e Adultos** – exclusivamente, a EJA presencial e na modalidade à distância; **Centro de Ensino Especial** – destinado a oferecer atendimento aos estudantes, público alvo da Educação Especial, sob a forma complementar, suplementar ou substitutiva ao ensino regular; **Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC** – Educação Infantil (creche e pré-escola) e o Ensino Fundamental – anos iniciais; **Escola Parque** – destinada a oferecer atividades complementares e/ou Inter complementares ao currículo; **Centro Interescolar de Línguas** – Língua Estrangeira moderna, em caráter de formação complementar exclusivamente aos estudantes da Rede Pública de Ensino do DF,

matriculados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA; **Centro de Educação Profissional** – Educação Profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; **Escola Bilíngue Libras e Português Escrito** – educação bilíngue em todas as etapas e modalidades da Educação Básica; **Centro Integrado de Educação Física** – CIEF - Educação Física escolar, por meio de atividades complementares e/ou inter complementares ao currículo, para as unidades escolares integrantes da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Coerente com a legislação federal, o documento informa que a Educação Especial tem por finalidade proporcionar aos estudantes público-alvo os recursos e atendimento especializado assumindo o caráter de complementaridade nos casos de estudantes com deficiência e com Transtorno Global do Desenvolvimento e de suplementaridade, nos casos de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a ser realizado prioritariamente nas classes comuns inclusivas e, de forma extraordinária, nas classes especiais e nos Centros de Ensino Especial.

A educação especial no DF não ocorre apenas em classes do ensino regular, mas em vários estabelecimentos que compõem o sistema da rede pública de educação. Isso está evidenciado também na Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o qual regulamenta a matrícula de estudantes na rede pública.

No documento referente ao exercício de 2017, o item 1.7.4, que discorre sobre a Educação Especial, informa que, enquanto modalidade de ensino, será garantida aos estudantes com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, sendo ofertada nas seguintes Unidades Escolares (UE) regulares e especializadas: Centros de Ensino Especial (CEE); Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV); Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT) (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Relativo ao atendimento educacional especializado, a Estratégia de Matrícula declara que, aos estudantes com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento incluídos em unidade escolar da Rede Pública de Ensino, serão oferecidas atividades de

AEE em Sala de Recurso (SR) e/ou no Centro de Educação Especial, no contra turno e, aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação serão oferecidas atividades de AEE em Sala de Recurso, também no contra turno. Os estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação incluídos nas unidades escolares que ofertam Educação em Tempo Integral serão beneficiados das atividades da Educação em Tempo Integral e do AEE, devendo cumprir um cronograma específico elaborado pela equipe pedagógica das unidades escolares e profissional (is) do AEE. O atendimento educacional especializado em Sala de Recurso²⁴, pelo documento analisado, pode acontecer na Sala de Recursos Generalista, na Sala de Recursos Generalista Bilíngue e na Sala de Recursos Específica (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Em que pese a legislação distrital e os documentos citados anteriormente fazerem referência ao AEE no contra turno ao período de escolarização, em consonância com o preconizado na legislação federal, o documento de Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010b, p. 17), orienta o sistema público de ensino do DF a dispor de “oferta de atendimento educacional especializado na própria instituição educacional, no período denominado contra turno e, quando necessário, no próprio turno de matrícula do estudante”.

Como sujeitos de direito dos programas suplementares à educação, os estudantes com deficiência, matriculados em classe comum de ensino regular público, que tiverem matrícula concomitante no AEE em razão da declaração do gestor no Censo Escolar, são contabilizados duplamente, no âmbito do PNAE. No momento em que esses estudantes passam a ter o atendimento educacional especializado no mesmo período da escolarização, há impacto direto na organização do fornecimento da alimentação escolar para esses estudantes.

No próximo tópico, serão apresentados os dados de atendimento do PNAE no DF para os estudantes da Educação Especial, buscando conhecer o universo de estudantes da pré-escola em atendimento educacional especializado e os recursos financeiros do governo federal alocados na alimentação escolar, visando compreender como o DF organiza e executa o PNAE direcionado para essa modalidade de ensino e importante período de desenvolvimento infantil.

²⁴ Cabe destacar que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 utiliza a terminologia “Sala de Recursos Multifuncionais”.

2.3 O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL

O valor repassado pelo FNDE à SEEDF, para a execução do PNAE, baseia-se nos dados declarados pelos diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino, responsáveis pelas informações, no Censo Escolar Inep/MEC do ano anterior ao do exercício.

Para auxiliar no preenchimento dos dados pelos gestores, o Inep disponibiliza anualmente o “Caderno de Instruções – Censo Escolar” (BRASIL, 2016) com as informações sobre todos os campos constantes nos formulários respectivos à escola, à turma, ao aluno e ao profissional escolar em sala de aula e um Glossário da educação especial, contendo um Quadro de Atividades do Atendimento Educacional Especializado.

No formulário correspondente aos dados sobre a escola, campo “dados educacionais”, o dirigente encontra a seguinte informação, transcrita na íntegra, por oportuno e necessário para este trabalho:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, com o objetivo de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem. Este serviço, instituído pelo projeto político-pedagógico da escola, é realizado, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos, **em turno distinto ao da escolarização em sala de aula comum (INEP, 2016)**. (grifo nosso)

Nesse campo, a escola deverá informar se oferece apenas o AEE (opção “exclusivamente”), se, além de oferecer AEE, a escola oferece também escolarização e/ou atividade complementar (opção “não exclusivamente”) ou se não oferece AEE.

Mais à frente no documento, no “Glossário da educação especial” são apresentadas mais informações sobre o atendimento educacional especializado:

O AEE visa a atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras

para a plena participação dos estudantes. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e **é realizado em horário distinto ao da escolarização**, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado (INEP, 2016, p. 93-94). (grifo nosso)

No que se refere ao formulário de cadastro do aluno, as informações sobre o atendimento educacional especializado se restringem ao questionamento se o aluno possui ou não deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o tipo de deficiência e os recursos necessários para a participação do estudante em avaliações do Inep. Estudantes da educação especial incluídos em classes regulares terão as indicações no campo “turma” da turma regular e também do AEE. Detalhes sobre as turmas são preenchidas no formulário de cadastro das turmas, que contempla o tipo de atividade de AEE oferecido para a turma, as atividades realizadas (INEP, 2016).

De posse desses dados do Inep, o FNDE realiza os cálculos do montante a ser transferido, com o valor *per capita* para todos os estudantes declarados em atendimento educacional especializado, correspondente ao atendimento nos 200 (duzentos) dias letivos. Ou seja, para o FNDE, necessariamente, os estudantes precisam ser atendidos no contra turno para que ocorra o repasse federal para a execução do PNAE.

Destaca-se que o quantitativo de matrícula do exercício final, considerada a “matrícula real” da EEx, não pode ser alterada no Censo Escolar durante o ano para efeito de ajustes no valor de repasse do governo federal, o que pode gerar quantitativos diferentes de execução local, “real” e de valores recebidos, tanto para a maior como a menor do total de matrículas, o que só poderá ser modificado no próximo preenchimento do Censo para o ano posterior.

Os dados do Censo Escolar, disponíveis no sítio do Governo do Distrito Federal, informam o quantitativo de estudantes atendidos na Educação Especial, por rede de ensino, em classe regular, classe especial e em instituição educacional especializada. A Tabela 3 apresenta os dados referentes aos anos de 2014 a 2016.

TABELA 3 – Estudantes da Educação Especial, por rede de ensino no DF, de 2014 a 2016

ANO	TOTAL	REDE ESTADUAL		REDE PARTICULAR	
		Classe Regular	Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada	Classe Regular	Instituição Educacional Exclusivamente Especializada
2014	15.740	8.643	5.996	9	1.092
2015	14.367	8.651	4.649	20	1.047
2016	14.748	8.979	4.835	29	905

Fonte: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo>

Os dados da Tabela 3 mostram um aumento de estudantes em classes regulares, tanto na rede privada como na rede pública, ainda que sutil. Este comportamento dos números parece seguir uma linha de crescimento positiva, pois Garrido (2015), ao analisar a evolução anual das matrículas no DF, por tipo de atendimento, entre os anos de 2007 a 2013, concluiu que houve um crescimento de matrículas de estudantes incluídos nas escolas regulares e uma redução das matrículas em classes especiais e escolas exclusivas.

Segundo o Inep, com base nas informações que vêm sendo declaradas no Censo Escolar, entre 2010 a 2015 houve um aumento de 70% dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns da educação básica e uma queda de 47% em classes especiais, sendo que em 2015, 41% dos alunos incluídos realizavam o AEE (INEP, 2016, p. 54).

Esta constatação também foi corroborada pelos dados sobre as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015. O documento é produzido anualmente pelo Movimento Todos Pela Educação e possibilita a consulta e o acompanhamento sobre o cenário do ensino público e privado no Brasil. De acordo com o Anuário publicado no ano de 2016, a cada ano diminui a porcentagem de alunos com deficiência que ainda estudam em classes especiais ou escolas especializadas, pois as matrículas desse público, em classes comuns de Educação Básica, cresceram quase 130% entre 2007 e 2014, evoluindo de 306.136 para 698.768. Conforme o

documento, tais mudanças representam um avanço significativo, fruto, em grande parte, dos esforços de inclusão que se aceleram a partir de 2008, com o início da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Após sete anos sem reajuste no valor do *per capita*, o governo federal, considerando a necessidade de recomposição do poder aquisitivo do PNAE, aumentou os valores, por meio da Resolução CD/FNDE nº 1, de 8 de fevereiro de 2017, para todas as etapas e modalidades de ensino. Houve um incremento no orçamento do PNAE de R\$ 465 milhões, passando para R\$ 4,15 bilhões.

A partir de 2017 os estudantes da pré-escola e os estudantes que frequentam, no contra turno, o atendimento educacional especializado, passaram a receber o valor *per capita* de R\$ 0,53 (cinquenta e três centavos de real) por matrícula, por 200 dias letivos (BRASIL, 2017).

A Tabela 4 apresenta os valores totais transferidos pelo FNDE para a execução do PNAE, nos anos de 2014 a 2016, referentes ao valor total Brasil e um recorte do Distrito Federal, com o total de estudantes declarados pelo pela EEx. No Censo Escolar Inep/MEC, matriculados no atendimento educacional especializado e o número de matrículas na pré-escola.

Tabela 4 – Repasses financeiros para o PNAE, de 2014 a 2016 (em R\$)

Ano	Execução total (Brasil)	Atendimento Educacional Especializado (Brasil)	Pré-escola (Brasil)	Atendimento Educacional Especializado (Distrito Federal)	Pré-escola (Distrito Federal)
2014	3.693.569.094,96	27.306.033,00	408.595.970,00	666.180,00	3.655.890,00
2015	3.759.789.067,20	30.044.550,00	423.776.850,00	734.000,00	4.271.100,00
2016	3.421.487.528,10	32.389.140,00	410.079.489,12	693.000,00	4.552.800,00

Fonte: COEFA/FNDE (2017), adaptado pela Autora

A Tabela 4 acima aponta uma diminuição dos valores totais de execução no Brasil de 2015 a 2016, porém, um aumento progressivo dos valores de repasse total para o atendimento educacional especializado nos anos de 2014 a 2016. Segundo o Relatório

de Gestão do FNDE, a diminuição do repasse de 2015 para 2016 foi gerada pelo não aumento no número total de estudantes do Programa Mais Educação, um programa que prevê a ampliação da jornada escolar, com o fornecimento de no mínimo três refeições diárias, e cujas possíveis unidades escolares a serem beneficiadas são definidas pelo MEC (FNDE, 2016).

Os valores totais repassados pelo FNDE para a execução do PNAE no DF apresentaram oscilação nos recursos recebidos para atender os estudantes do AEE, mas um aumento progressivo de repasse para estudantes da pré-escola. Esse aumento pode indicar uma ampliação, ainda que tímida, de ampliação da oferta de turmas para essa etapa de ensino, conforme a Meta 1 declarada no PDE, de universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos. Corroboram com essa hipótese os dados informados pelo DF (Censo SEEDF, 2015-2016), nos quais os valores são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Número de turmas e matrículas de pré-escolares no DF, em 2015 e 2016

ANO	TOTAL TURMAS	TOTAL MATRÍCULAS
2015	1.553	33.303
2016	1.781	38.399

Fonte: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo>.

O aporte financeiro do governo federal, para a execução do PNAE, aos municípios, estados e ao Distrito Federal, com valores de *per capita* diferenciados para o público alvo da educação especial, principalmente na educação infantil, reforça o caráter descentralizador e universal das políticas públicas educacionais brasileiras e a busca pela garantia de direito à alimentação adequada e saudável e à educação de qualidade.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa de campo.

CAPÍTULO III – AS UNIDADES DE OBSERVAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão descritas as características das duas unidades de observação, apresentados e discutidos os resultados encontrados na observação realizada, as categorias e os elementos de agrupamento do discurso que emergiram das entrevistas, e a análise comparativa dos dados das duas unidades escolares.

3.1 CARACTERÍSTICAS²⁵ DAS UNIDADES DE OBSERVAÇÃO

3.1.1 Escola E1

A E1 é uma Escola Classe e está situada na Região Administrativa (RA) de Ceilândia, no Setor Sul, que conta com cerca de 40.000 habitantes. A E1 foi fundada em 1975 e hoje atende a Educação Infantil (1º e 2º períodos) e o Ensino Fundamental até o 5º ano e não possui nenhuma turma em tempo integral.

A escola atendeu no ano de 2016, a 649 alunos, distribuídos em 36 turmas. Possui sala de leitura, sala de vídeo e reuniões, sala para o serviço de orientação educacional; sala de videoteca e mecanografia; laboratório de informática; 6 salas de atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades; 1 sala AEE/Generalista; 2 salas para oficinas pedagógicas (vinculadas à CRE); sala de direção; sala de coordenação/ supervisão; sala de auxiliares; sala de professores; sala para os vigilantes, 1 cozinha; 1 depósito; 5 banheiros (4 para estudantes e 2 para funcionários).

O corpo docente, em 2016, era formado por 37 professores regentes, 08 professores readaptados, 4 servidores readaptados, 1 coordenador pedagógico e 1 orientador educacional, 3 auxiliares de conservação e limpeza, 7 funcionárias da empresa prestadora de serviços, 3 merendeiros²⁶, 2 agentes de portaria, 4 vigias noturnos, 1 chefe de secretaria, 2 assistentes administrativos, 1 monitor e 13 educadores sociais voluntários.

²⁵ Informações constantes no PPP/2016 das escolas, disponibilizado para a pesquisadora.

²⁶ O termo “merendeiro” foi aqui utilizado para identificar o profissional responsável pela preparação do lanche/refeição, conforme consta no PPP da unidade escolar, entretanto, em todo este trabalho será usado o termo “manipulador de alimentos”, de acordo com o conceito preconizado pela ANVISA (2004): “qualquer pessoa do serviço de alimentação que entra em contato direto ou indireto com o alimento”.

3.1.2 Escola E2

Situada na RA de Ceilândia, a E2 é uma Escola Classe e iniciou suas atividades em 23 de fevereiro de 1972, sendo uma das primeiras escolas da região. Contava no ano de 2016 com um total de 736 alunos, distribuídos da seguinte forma: Educação Infantil - 90 alunos no 1º período e 93 alunos no 2º período; Ensino Fundamental - 1º ano: 104 alunos, 2º ano: 123 alunos, 3º ano: 120 alunos, 4º ano: 79 alunos, 5º ano: 113 alunos e Ensino Especial: 14 alunos.

Alguns desses estudantes são moradores do entorno do Distrito Federal e de outras localidades distantes da escola. Em sua maioria, pertencem à famílias carentes, que convivem com a violência e com o tráfico de drogas nos arredores de suas casas, traduzindo-se em uma área de vulnerabilidade. Cerca de 40% da comunidade escolar mora em residência alugada, ocasionando uma grande rotatividade de alunos. Rotatividade essa que se promove em círculos, pois os alunos saem e voltam para os quadros de matrícula da escola, muitas vezes, em espaços curtos de tempo. Quase 70% possui uma renda familiar de um a dois salários mínimos.

A escola contava, no ano de 2016, com 76 funcionários, entre efetivos e contratados temporariamente. No escopo deste trabalho importa dizer que a escola possuía 04 merendeiros (02 no turno matutino e 02 vespertino) e 1 professora na Sala de Recursos.

A estrutura física consiste em uma área construída de 3.968,86 m², contendo as seguintes instalações: secretaria, sala de direção, cozinha, sala dos professores/coordenação, sala de leitura, sala de recurso, sala de serviço de orientação escolar, sala de reforço, 20 salas de aula, depósito de materiais, 8 banheiros, 1 quadra poliesportiva coberta, estacionamento, sala dos servidores, parquinho externo e sala de informática.

3.2 OBSERVAÇÃO

A observação direta nas duas unidades escolares aconteceu durante o mês de maio de 2017. Foram realizadas 4 visitas em casa escola, conforme proposto na

metodologia. Entretanto, a análise quanto à adesão e ao consumo da alimentação escolar resultou um pouco prejudicada em razão das faltas frequentes dos estudantes, nas duas unidades escolares.

Nas duas unidades escolares as preparações foram porcionadas pelo manipulador de alimentos e distribuídas nas salas de aula. Esse também foi um resultado encontrado por Belik e Chaim (2009) em uma pesquisa realizada em 670 municípios, em comparação ao autosserviço. Para os autores, o sistema de autosserviço poderia fortalecer o trabalho de educação alimentar, de resgate da autoestima e, até mesmo, de redução de desperdício, já que dá autonomia ao aluno e representa em si uma forma de avaliação do gosto, do aspecto e da apresentação do cardápio oferecido, contando com o acompanhamento adequado de profissionais capacitados, para a devida orientação aos estudantes.

Outra situação constatada nas duas unidades escolares foi o quantitativo de estudantes da pré-escola que trouxeram lanches de casa ou que adquiriram alimentos na cantina comercial situada no espaço físico da escola. Verificou-se que os estudantes objeto deste trabalho trouxeram alimentos de casa para a escola em todos os dias observados.

O estudante A2 consumiu tanto o lanche trazido de casa como o lanche fornecido pela escola, sem interferência do professor. O estudante A1, porém, só teve permissão para consumir o lanche de casa quando não desejava o fornecido pela escola, por decisão do professor. A justificativa do profissional para o controle do consumo foi o cuidado em manter o estado de saúde do estudante, tendo em vista este não possuir, segundo o profissional, a autorregulação para definir a quantidade de consumo do alimento.

As escolas possuem cozinha, depósito, mas não contemplam refeitório. Os estudantes da pré-escola consomem as refeições na sala de aula, com a presença dos professores e auxiliares.

A seguir são apresentadas as particularidades encontradas nas unidades observadas e o Quadro 8 informa os dias das visitas realizadas nas escolas, o cardápio fornecido em comparação ao elaborado pelo nutricionista e o total de estudantes da pré-escola (turma do estudante com deficiência) que consumiram o lanche/refeição.

Quadro 8 – Observação nas unidades escolares

DATA ESCOLA	ADESÃO		ALTERAÇÃO DO CARDÁPIO	
	Total de alunos na turma	Total de alunos que consumiram a refeição	Cardápio elaborado	Cardápio fornecido
SEMANA 1 E2 (01/05) E1 (05/05)	feriado nacional			
	estudante A1 faltou			
SEMANA 2 E2 (08/05) E1 (12/05)	estudante A2 faltou			
	11	05	Macarrão com cenoura e frango desfiado	Macarrão com cenoura e carne
SEMANA 3 E1 (19/05) E2 (15/05)	estudante E1 faltou			
	12	08	Arroz, Estrogonofe de frango (Peito de frango)	Leite com açúcar e biscoito de leite doce
SEMANA 4 E2 (22/05) E1 (26/05)	estudante A2 faltou			
	11	05	Arroz, Frango ao molho com Batata Inglesa (Coxa e sobrecoxa)	Leite com café e biscoito doce

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

3.2.1 Escola E1

O professor que atende na sala de recursos fica disponível em somente um dia da semana na escola, no qual atende o estudante da pré-escola por um período de 50 minutos, no mesmo turno da escolarização.

A escola conta com 3 manipuladores de alimentos, os quais fazem a previsão inicial do quantitativo de lanches/refeições a serem produzidos, preparam e porcionam o quantitativo de alimento a ser fornecido aos estudantes. O cálculo da necessidade de produção das refeições tem como base o número de estudantes que expressam o desejo de consumir a refeição no início do dia.

O consumo da refeição acontece na sala de aula, porcionado e entregue aos professores pelos manipuladores de alimentos. O professor decide se vai disponibilizar o lanche trazido de casa por A1, o qual consiste diariamente em um biscoito de maisena, acompanhado de suco (industrializado ou natural) ou iogurte. A1 recebe auxílio para

consumir algumas refeições, visando evitar sujar roupas, mas somente as preparações de consistência mais líquida (macarrão com molho).

A escola disponibiliza o cardápio semanalmente para a comunidade escolar em um mural na entrada da escola.

3.2.2 Escola E2

O professor que atende na sala de recursos fica disponível três dias da semana na escola, permitindo o atendimento ao estudante da pré-escola em dois dias distintos, por 30 minutos, no mesmo período da escolarização.

A escola possui 4 manipuladores de alimentos, dois do quadro efetivo de servidores da SEEDF e dois contratados pela empresa prestadora de serviços. Os manipuladores fazem a previsão inicial do quantitativo de lanches/refeições a serem produzidos, preparam as refeições e porcionam o quantitativo de alimento a ser fornecido aos estudantes. O cálculo da necessidade de produção das refeições tem como base o número de estudantes que estão presentes na escola.

O estudante A2 consome a refeição na sala de aula regular, junto com colegas, sem interferência ou controle do professor no que se refere ao quantitativo de alimentos consumidos. Observou-se que os estudantes consomem as refeições sentados no chão da sala, independente do tipo de preparação.

A1 consome o alimento trazido de casa e também o lanche/refeição fornecidos pela escola.

Não há disponibilização do cardápio para a comunidade escolar, somente para os manipuladores de alimentos, na parede da área de preparo de alimentos (cozinha).

Aspecto a ser destacado nas observações:

O ponto relevante verificado nas duas unidades escolares foi a confirmação do atendimento educacional especializado para os pré-escolares no mesmo turno da escolarização, o que ocasionou o fornecimento de somente uma refeição diária para os estudantes da pré-escola em atendimento educacional especializado.

Os documentos estudados no processo de análise documental informaram a determinação federal da realização do atendimento especializado no contra turno, situação condicionante para o repasse financeiro do *per capita* para as matrículas correspondentes aos períodos em que o estudante está em atendimento educacional especializado.

Em que pese a autorização expressa na regulamentação do DF, as justificativas da escola e o acordo com os responsáveis pelos estudantes, no campo do financiamento federal para a execução da alimentação escolar, que aporta repasse diferenciado (duplicado) para essa modalidade de ensino, quando em atendimento educacional especializado no contra turno (BRASIL, 2013), o arranjo local de atendimento a esses alunos constatado vai de encontro ao disposto na legislação federal e o princípio da equidade, ao reduzir o fornecimento da alimentação escolar a uma refeição diária.

As políticas sociais que se delinearam a partir da constituição de 1988 são instrumentos de inclusão social e estão associadas ao resgate da cidadania e de sua universalização. Algumas dependem da iniciativa dos governos por meio de ações e programas temporais para que os cidadãos possam exercer os direitos ali designados, como é o caso do PNAE (THEODORO; DELGADO, 2003). No entanto, a autonomia federativa que permite desenhos diferenciados na implementação das políticas públicas e, neste caso, a política de alimentação escolar, definida pelo governo federal, não contempla a contrariedade aos princípios, diretrizes e objetivos precípuos dessas políticas.

Assim, alimentação escolar durante o período letivo para todos os estudantes da rede pública brasileira precisa ser vista pelos gestores como de fato é, um direito social previsto no ordenamento constitucional, parte de um projeto maior que visa a garantia da educação de qualidade, da construção de uma escola justa, igualitária e inclusiva.

3.3 RESULTADO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS E ELEMENTOS DE AGRUPAMENTO DO DISCURSO

Este tópico apresenta as categorias e os elementos de agrupamento do discurso que emergiram a partir dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas (Quadro 9) e na sequência a análise dos achados, conforme previsto na metodologia.

Quadro 9 – Categorias e elementos de agrupamento do discurso

Categorias	Elementos de agrupamento do discurso
1- Financiamento da alimentação escolar no Distrito Federal	- Processo de aquisição de gêneros alimentícios
	- A aquisição e produção de refeições.
	- A utilização dos recursos descentralizados pelas escolas.
	- Aquisição de gêneros alimentícios pelas escolas.
2- Atuação do nutricionista da alimentação escolar	- Excesso de trabalho burocrático.
	- Acompanhamento à distância da execução dos cardápios.
	- A elaboração de cardápios.
	- Diagnóstico nutricional para o AEE.
3- Cardápios da alimentação escolar	- Elaboração e alteração dos cardápios.
	- Adesão da alimentação escolar.
	- Ausência de gêneros alimentícios para cardápios especiais.
	- Divulgação do cardápio para a comunidade escolar.
4- Ações de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas	- Elaboração do Projeto Político pedagógico sem participação do nutricionista.
	- Incorporação das ações de EAN no PPP pelas escolas.

Fonte: Autora, 2017.

3.3.1 Financiamento da alimentação escolar no DF

Nesta categoria estão agrupados os discursos que relataram aspectos do financiamento da alimentação escolar no Distrito Federal. Buscou-se conhecer, por meio dos discursos, as fontes de recursos disponíveis e alocadas para a aquisição de gêneros alimentícios no âmbito do Programa e a percepção dos sujeitos no que se refere à necessidade de ampliar os valores para esse fim.

Em razão de ser um recurso público, investigou-se a forma de aquisição dos gêneros alimentícios, objetivando verificar as modalidades de processos licitatórios realizados e a participação do nutricionista nessa atividade.

Partindo da premissa da autonomia de gestão das escolas, investigou-se também a atuação dos gestores escolares na execução dos cardápios, no que se refere ao aporte financeiro de recursos do caixa escolar na aquisição de gêneros alimentícios.

Da análise do discurso dos entrevistados emergiram os elementos de agrupamento do discurso que serão apresentados e discutidos na sequência.

3.3.1.1 Processo de aquisição de gêneros alimentícios

Sabe-se que a alimentação escolar é constitucionalmente suplementar à educação e deve ser provida pelo Estado, assim compreendidos a União, os municípios, os estados e o Distrito Federal. O recurso do governo federal, transferido de forma voluntária pelo FNDE, é complementar aos demais entes federados, exclusivamente para a aquisição de alimentos. Assim, aqueles deverão aportar recursos próprios para a aquisição de alimentos e para os serviços adicionais, como contratação de recursos humanos que atuarão na produção de alimentos, transporte dos gêneros, gás de cozinha, aquisição/reposição de equipamentos e utensílios, mesmo que essa determinação não esteja explícita em nenhuma legislação.

No Distrito Federal, a execução do PNAE acontece de forma centralizada, ou seja, a SEEDF recebe os recursos federais, adquire os gêneros alimentícios e os distribui para as CRE alocarem nas respectivas Unidades Escolares.

A administração centralizada é apontada como predominante em pesquisa sobre o PNAE realizada pelo Inep em 2004, apesar de existirem possibilidades distintas de execução do Programa em nível local (GABRIEL, 2013). Santos (2016) afirma que a centralização é a forma de gestão mais adotada pelos estados e municípios brasileiros. Segundo o autor, as principais vantagens são: a escola não se responsabiliza pela compra dos alimentos, possibilidade de manter um estoque menor nas unidades escolares, minimizando o desperdício e a possível aquisição dos gêneros com um preço mais baixo devido ao grande volume comprado. Por outro lado, as dificuldades frequentemente encontradas nesse modelo se referem à necessidade de um controle mais rigoroso do armazenamento, evitando o desperdício; a falta de uma equipe habilitada e específica para esta atribuição e de um espaço físico suficiente para sua adequada execução (SANTOS, 2016, p. 317).

Conforme a CF/1988, a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverá obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Para isso, ressalvados os casos especificados na legislação, as obras, serviços, compras e alienações serão contratados mediante processo de licitação pública (BRASIL, 1988). Portanto, a aquisição de gêneros alimentícios para o PNAE deve ser precedida do processo licitatório, por meio de licitação pública, nos termos da Lei de Licitações e Contratos (Lei nº 8.666/93) ou da Lei nº 10.520/2002 (Lei do Pregão). Podem, ainda, dispensar o processo licitatório, nos termos do Art. 14 da Lei 11.947/2009, utilizando a Chamada Pública para a aquisição de produtos da agricultura familiar, pois, com o recurso federal recebido, as EEx. possuem o dever legal de adquirir no mínimo 30% de produtores familiares e/ou empreendedores familiares rurais ou suas organizações. Porém, a utilização do instrumento da Chamada Pública permanece em estreita conciliação com os princípios jurídicos que regem as aquisições feitas pela Administração Pública (BRASIL, 2017). Relevante informar que o regramento da aquisição de produtos para a alimentação escolar veda a vinculação de qualquer outro item ou serviço no processo de compra do PNAE, independente da modalidade de licitação utilizada.

Segundo N1, o GDF utiliza a modalidade Pregão, o que tem demonstrado ser um processo moroso que impacta negativamente na execução dos cardápios. Estes, mesmo com um planejamento antecipado, precisam ser alterados em razão da não finalização da aquisição em tempo hábil para distribuição às escolas.

O problema é se conseguíssemos adquirir esses produtos com mais agilidade seria ótimo, e conseguiríamos agilizar a utilização do dinheiro. O negócio é que o processo burocrático de licitação é muito moroso. Saímos com um processo no início de fevereiro de 2016 e ainda não conseguimos finalizá-lo. Finalizamos alguns gêneros, mas estamos com a pendência dos sucos ainda, que não fechou ainda o pregão iniciado em fevereiro. Estamos licitando desde outubro, novembro, dezembro (de 2016), janeiro, fevereiro (de 2017) quatro meses licitando. Isso traz um prejuízo muito grande porque a gente planeja o cardápio contando com o gênero que a gente programou e a gente planejou os cardápios de 2017 contando com todos esses produtos ainda em 2016, achando que a licitação já teria saído e estávamos tranquilos. Então a gente fica bastante frustrado (N1).

N2 relata que a demora na aquisição de gêneros alimentícios, em razão do processo de licitação, impacta na não inclusão de itens importantes para o atendimento diferenciado:

E quando a gente vai no Especial (escolas com estudantes da Educação Especial) eles (diretores) relatam que eles (estudantes) têm dificuldade de deglutição, de mastigação. Tem a proposta de um Pregão para a entrada de alguns tipos de farinhas, mingau, mas é uma proposta, é um Pregão e você sabe que isso demora um pouquinho.

O processo de aquisição mais lento reflete na ausência de gêneros alimentícios nas escolas e na alteração do cardápio elaborado pelo nutricionista, conforme relata D1:

Agora estamos fazendo só lanches doces, mas não só pelo racionamento, é por causa dos gêneros que não estão vindo. Tá faltando gênero.

Lembrando que as entrevistas aconteceram no mês de março de 2017, no início do período letivo, demonstrando que algumas preparações do cardápio elaborado já não eram de execução viável, em razão da não conclusão do processo licitatório. Esse fato já era esperado pela SEEDF, conforme relato de N1.

Nesse caso, o cardápio é alterado na sede e repassado para as regionais, nem coloca no cardápio. Tivemos problema com o feijão que era um dos produtos que estava nesse Pregão e a ata só conseguiu sair agora em meados de fevereiro, porém as aulas começaram dia 10. A gente vai solicitar o empenho, o

produtor vai produzir o produto, não é uma coisa imediata. O produto só chegará no dia 07 de março e será disponibilizado no dia 8 de março (N1).

3.3.1.2 A aquisição e produção das refeições

O FNDE repassa recursos financeiros para as EEx. conforme o número de matrículas declaradas no Censo Inep/MEC do ano anterior. Pela legislação vigente, cada refeição fornecida para os estudantes da pré-escola deve atingir, em uma refeição, no mínimo 20 % das recomendações nutricionais diárias de energia, macro e micronutrientes (BRASIL, 2013).

Alunos em atendimento educacional especializado, diante da dupla matrícula, devem receber, no mínimo, duas refeições diárias, uma servida no período da escolarização e outra no contra turno, quando em AEE. Assim, esses estudantes têm direito a 40% das necessidades nutricionais diárias atendidas pela alimentação escolar.

Pelos depoimentos coletados, o planejamento de aquisição de gêneros alimentícios e posterior distribuição para as escolas no Distrito Federal não é realizado pelo número de matrícula real, mas sim pelo cálculo de uma média de adesão²⁷ dos estudantes à alimentação escolar. N1 relata que:

Não tenho número de matrículas real porque trabalho com o número de alunos atendidos e isso varia. Nem todos os alunos matriculados na escola realizam a alimentação escolar.

N2 reitera a informação e acrescenta que a regional de ensino calcula o número de adesões e recebe os *per capita*s dos gêneros alimentícios de acordo com o quantitativo informado.

Mas você está vendo que vem por escolar, com os *per capita*s já estabelecidos pela sede, tá vendo? Aí vem aqui a escola, a modalidade e o número de alunos que lancham, não o número de matriculados, é uma média (N2).

²⁷ A adesão corresponde à medida percentual de estudantes que referiram consumir a alimentação preparada pela escola. São considerados quatro categorias de pontos de corte para o PNAE: alto (acima de 70%), médio (50 a 70%), baixo (30 a 50%) e muito baixo (menor que 30%) (BRASIL, 2010a).

Na escola, antes de preparar as refeições/lanches, os manipuladores de alimentos calculam o número de estudantes que declaram a vontade em consumir a preparação prevista para o dia. Ou seja, acontece um segundo “filtro” de adesão à alimentação escolar, conforme relato de D2:

A merendeira passa nas salas de aula contando o número de alunos, em cima desse número de alunos é preparado o lanche (D2).

N1 informa que a média de estudantes da pré-escola, para cálculo do *per capita* de alimentos a serem adquiridos e distribuídos na CRE de Ceilândia, é de 6.936. Conforme dados do Censo Escolar, disponível no site da SEEDF, o total de matriculados para essa etapa de ensino é de 7.542 estudantes.

O monitoramento do consumo da alimentação escolar, refletivo no cálculo da adesão dos estudantes, é relevante para avaliar a necessidade de alteração dos cardápios e evitar o desperdício de gêneros alimentícios. No entanto, ao optar por utilizar a média de adesão das escolas e, ainda haver na escola um segundo momento de cálculo de estudantes que irão consumir a refeição, evidencia-se que os estudantes que ficam fora da “média” não estão sendo atendidos conforme determinação e garantia legal e constitucional.

Como um Programa suplementar à educação e de garantia de direitos, todos os estudantes devem receber uma refeição no período em que estejam na escola. Na lógica do direito à educação de qualidade para todos e do direito à alimentação adequada e saudável a que se propõe o PNAE, deixar um único estudante de ser atendido, pressupõe a violação da garantia do direito desse indivíduo.

3.3.1.3 Utilização dos recursos descentralizados pelas escolas

A gestão democrática das escolas públicas, preconizada pela CF/1988 e LDB/1996, pressupõe a autonomia financeira, além da pedagógica e administrativa. A proposta de programas que permitem o repasse de recursos diretamente às escolas, as quais deverão gerir esses recursos, é uma descentralização financeira que contribui para autonomia da gestão escolar.

Criado pela MP nº 1784/98 e regulamentado pela Lei nº 11.947/2013, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), gerenciado pelo FNDE, repassa recursos diretamente às Unidades Executoras das escolas da Educação Básica pública, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo as escolas privadas de educação especial.

O Programa, conforme Paixão (2016, p. 128), foi pensado “dentro da conjuntura de descentralização empreendida pelo Governo Federal na perspectiva da reforma do aparelho do Estado”. Tem como finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas, objetivando a melhora da infraestrutura física e pedagógica e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático. O Programa permite maior flexibilidade e rapidez no atendimento de pequena despesa, trazendo maior eficiência aos resultados da educação no Brasil, bem como o controle desses recursos (JESUS; TRINDADE, 2016; PAIXÃO, 2016).

Iniciativa similar foi instituída no DF em 2007, por meio do Decreto nº 28.513, denominado Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF). Esse Programa visa gerar autonomia financeira, nos termos do projeto político pedagógico e nos planos de trabalho de cada unidade escolar. O valor distribuído pelo GDF às escolas da rede pública e às CRE em 2015 foi o equivalente a R\$ 68.344.542,53. Em 2016 o valor foi ampliado para R\$ 84,6 milhões e, para o ano de 2017, a Lei Orgânica Anual do DF prevê o orçamento de R\$ 85.437.265 milhões (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Relevante destacar que, com os recursos do PDAF, as escolas possuem autorização legal para a aquisição de gêneros alimentícios, no âmbito da alimentação escolar, visando o atendimento de estudantes com necessidades alimentares especiais, devidamente comprovadas por laudo médico, desde que os produtos não sejam fornecidos pela SEEDF. Isso foi possível porque o Decreto do GDF nº 37.349, de 18 de maio de 2016, alterou o Decreto nº 33.867, de 22 de agosto de 2012, passando a vigorar acrescido da alínea "n", com a seguinte redação:

n) aquisição de gêneros alimentícios não fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para portadores de estado ou condição de saúde específica que necessitem de atenção nutricional individualizada, devidamente comprovada por laudo médico (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Essa permissão é de conhecimento de todos os entrevistados, entretanto, segundo os relatos, ainda não foram adquiridos gêneros alimentícios com o recurso do PDAF.

PDDE para a merenda não. PDAF também não. Olha, se tiver uma necessidade extrema e for autorizado, usaremos. Parece que foi a partir desse ano que eles liberaram, foi ano passado. Ai sim a gente usaria. A escola está comprando com o PDAF gás de cozinha, mas não gênero. Essa Portaria permite que as escolas adquiram gêneros mais para necessidades alimentares especiais, desde que tenha laudo, comprove toda a necessidade, mas não aconteceu nenhuma aquisição até agora (D1).

A utilização dos recursos recebidos pelas UEx., tanto no escopo do PDDE quanto no PDAF, são precedidos de pesquisa local de preços e delimitação de itens a serem adquiridos, com necessidade de prestação de contas posterior. A não realização dessas etapas implica no impedimento de recebimento de recursos no ano seguinte.

Pelos depoimentos foi possível identificar que a autonomia das escolas para a aplicação das verbas é relativa, pois há um cerceamento e limitação para a utilização dos recursos em razão do processo burocrático, conforme relatos:

PDDE e PDAF nunca foram usados para a alimentação, porque é muito engessada essa questão de você precisar de cinco notas. Você precisa de todo um processo de os documentos que você precisa chegar a dar um cheque para comprar um alho, que custa aí, uns 7 reais, 8 reais, como é que você vai dar um cheque? Você não compra uma grande quantidade de alho, de cebolinha, de tomate, de pimentão, não tem como. Você compra 5 reais, 2 reais e como você vai utilizar o dinheiro do PDAF ou do PDDE? Não tem como, é inviável (D2).

Os achados desta pesquisa vão ao encontro do que Trindade e Jesus (2016, p. 153) afirmam, pois, segundo os autores, a aplicação dessas verbas é determinada legalmente, o que contribui para o engessamento das ações das equipes gestoras das escolas e dos seus Conselhos, em razão da inexistência de discricionariedade em relação à aplicação dos recursos, ou seja, eles não podem considerar necessidades mais urgentes se o recurso não pode ser gasto com aquela demanda.

Outro problema detectado pelos entrevistados foi a ausência de regularidade e a atrasos frequentes na liberação do recurso do PDAF.

[...] Até mesmo porque o ano passado o PDAF teve problema de liberação da verba. Então ficou bem restrito, foi dividido em parcelas (N2).

Os entrevistados reconhecem a necessidade e relevância da disponibilização do recurso de forma direta para as escolas, mas sentem-se desmotivados para utilizá-lo, diante da instabilidade dos repasses e do processo burocrático de aquisição e de prestação de contas. Corroborando com os achados deste trabalho, Paixão, (2016) informa que pesquisas sobre as políticas de repasse de dinheiro às escolas, apontam que este recurso que deveria ter um espectro livre, cabendo à instituição o poder de decisão de como e onde aplicá-lo, é de difícil utilização, pois o processo de desburocratização nunca deixou de existir e as escolas encontram algumas dificuldades quanto à prestação de contas.

A norma que autoriza a gestão escolar adquirir diretamente gêneros alimentícios para atender estudantes com necessidades alimentares especiais merece atenção, pois esses indivíduos possuem direito legal a um cardápio especial e diferenciado, elaborado pelo nutricionista da SEEDF, declarado na Lei nº 11.947/2009 e ratificado pela Lei nº 12.982/2014. A elaboração dos cardápios é de competência privativa do nutricionista, porém, discutidos com a família e cuja execução, nas unidades escolares, deve ter um acompanhamento cuidadoso por parte do profissional.

3.3.1.4 Aquisição de gêneros alimentícios pelas escolas

Diante da dificuldade de utilização dos recursos do PDDE e do PDAF e da necessidade de aquisição de gêneros alimentícios para complementar o preparo das refeições constantes nos cardápios elaborados, os gestores escolares utilizam frequentemente os recursos dos caixas escolares para a compra de alimentos.

Olha, às vezes compramos algum tempero para complementar, tá faltando alguma coisa, alguma coisa assim para complementar o lanche, a escola compra com recursos próprios. Recurso nosso mesmo, às vezes a direção tem algum dinheiro e compra, vende alguma coisa, o lucro de uniforme, venda de agenda. Ai a gente compra tempero (D1).

D2 reforça a informação anterior:

A gente vende picolé para ajudar nos temperos como cebolinha, tomate, essas coisas. Dos 24, 25 dias eu diria que é todo dia. Isso é bastante frequente,

quando é lanche de sal a gente tem que ajudar para o lanche ficar melhor. O GDF manda tempero também, mas às vezes não condiz a quantidade de tempero (D2).

Para além do cardápio destinado a todos os estudantes, os achados indicam que as escolas adquirem gêneros alimentícios com recursos próprios também para adequar o atendimento aos estudantes com necessidades alimentares especiais e com deficiência.

[...] inclusive o ano passado a gente guardava (alimentos) porque sempre vem maçã, banana, algumas vezes vem isso, às vezes um suco, às vezes a gente e até comprava com recursos dos nossos próprios bolsos, ou recursos do nosso picolé porque eu não vou mentir mesmo, até porque quase 90% das escolas vende mesmo e aí a gente comprava uma fruta, às vezes a semana inteira eu falava: (XXXX) vai lá e compra um quilo de maçã e trás. Então a gente sempre dava uma fruta porque ele (estudante da pré-escola) tinha intolerância à lactose aí se ele tem então. Por favor, não dá um leite, dá uma fruta, então era assim (D2).

Cabe à SEEDF o atendimento das especificidades dos estudantes com necessidades alimentares especiais. Ao incluir alimentos para complementar o cardápio ou substituir algum gênero alimentício, ainda que com pouca frequência, no caso de restrição alimentar, a escola pode estar alterando o aporte nutricional diário do estudante. A competência de elaborar cardápios é privativa do nutricionista e qualquer alteração no cardápio precisa ser comunicado e aprovado pelo profissional.

Verificou-se que os nutricionistas recomendam e autorizam a adequação, alteração e substituição de alimentos pela gestão da escola, entretanto, é necessário o acompanhamento e a avaliação dessa atividade, para evitar carências nutricionais ou o excesso do consumo de energia, macro e micronutrientes, que precisam estar conforme os valores de referência de ingestão dietética determinados pela legislação vigente, já adaptadas às faixas etárias.

Sabe-se que pré-escolares fazem parte do grupo tradicionalmente reconhecido como “de risco” para hipovitaminose A, causada pela carência de vitamina A, devido ao rápido crescimento e desenvolvimento nessa etapa de vida, com consequente aumento da necessidade desse micronutriente (RAMALHO, 2011, p. 211).

Por outro lado, também é um grupo considerado sensível em razão do aumento considerável de casos de sobrepeso e obesidade nessa faixa etária, pois no

Brasil, 33,5% das crianças de cinco a nove anos apresentam excesso de peso, de acordo com a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 2008-2009) (BRASIL, 2010d).

3.3.2 Atuação do nutricionista da alimentação escolar

Nesta categoria foram agrupados os discursos que auxiliaram a entender a atuação e o protagonismo do nutricionista da alimentação escolar na gestão do Programa e as dificuldades encontradas no cumprimento das atividades a eles atribuídas pela legislação vigente, especialmente a Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) nº 465/2010, que dispõe sobre as competências obrigatórias e complementares do profissional.

Atualmente, todos os nutricionistas que atuam na alimentação escolar precisam estar cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle, módulo Plano de Ações Articuladas (SIMEC/PAR) do MEC. Conforme dados do FNDE (2017) a SEEDF possui 77 (setenta e sete) nutricionistas cadastrados, dos quais um profissional assumiu a responsabilidade técnica (RT) pelo Programa e os demais compõem o quadro técnico (QT).

A Resolução do CFN nº 465/2010 define o parâmetro numérico mínimo de referência de profissionais nutricionistas para o quantitativo de estudantes atendidos pela EEx. e a carga horária mínima semanal recomendada. De acordo com a Resolução, no DF, deveriam compor a equipe de nutricionistas 185 (cento e oitenta e cinco) profissionais, utilizando os dados do Censo Escolar Inep/MEC, referente ao ano de 2016.

3.3.2.1 Excesso de trabalho burocrático

A complexidade do papel do nutricionista na execução do PNAE foi reconhecida pelas normativas do Programa e referendada pelo CFN, por meio da Resolução citada anteriormente, a qual define um arcabouço de 13 (treze) atividades obrigatórias e 9 (nove) complementares. Pela Resolução do Conselho profissional, o nutricionista deve atuar em todas as fases da execução do PNAE, desde o diagnóstico nutricional dos estudantes atendidos até o momento em que a refeição é servida, inclusive

fazendo testes posteriores para verificar a aceitação das preparações fornecidas com frequência no cardápio.

Dentre as atribuições determinadas, o nutricionista precisa executar um trabalho burocrático denso que exige tempo e recursos humanos nem sempre disponibilizados pela EEx. Esse fato pode impedir que o nutricionista realize as demais atividades de forma em que está posto na legislação.

Pelos depoimentos coletados há uma sobrecarga de trabalho dos nutricionistas em razão de muita demanda administrativa e da falta de profissionais que auxiliem nesse trabalho.

N2 relata que a CRE de Ceilândia tem uma carência de 5 (cinco) nutricionistas, sendo no mínimo 10 (dez) profissionais o ideal e necessário, pela quantidade de estudantes e por ser também a CRE com o maior número de escolas.

D2 acredita que a SEEDF tem poucos nutricionistas, o que dificulta a atuação do profissional nas escolas, o que é corroborado com o discurso de D1.

A nutricionista fica muito lá na Regional fazendo o administrativo, quase não visita a escola, Ano passado (2016) ela só veio uma vez aqui na escola. Acho que é porque tem pouca nutricionista (D1).

Diante de todas as atribuições que deveriam ser realizadas pelo nutricionista, a opção por realizar prioritariamente as demandas administrativas em detrimento das demais pode impactar de forma negativa na execução do Programa, pois as escolas não recebem a atenção necessária de apoio, acompanhamento e monitoramento e perde-se o foco no objetivo central do PNAE, que é a garantia de direito.

3.3.2.2 Acompanhamento à distância da execução dos cardápios

Capacitar e coordenar as formações de profissionais que atuam na área de alimentação e nutrição é uma das atribuições dos nutricionistas. Foi identificado, pelos discursos de todos os entrevistados, que a atuação do nutricionista nas escolas é limitada, de caráter fiscalizatório e não de apoio e acompanhamento.

Tem uma que acompanha (nutricionista), mas é assim né uma coisa engessada, o cardápio já vem pronto. Então elas vêm mais para verificar a cantina,

treinamento para as cozinheiras, para ver a questão de lanche se está faltando, sobrando, o prazo de validade, é mais uma fiscalização. Não é de acompanhamento (D1).

N1 informa que existem dois tipos de visitas realizadas pelos nutricionistas lotados nas CRE, as visitas de supervisão e as de monitoramento.

As QTs (quadro técnico) apresentam relatórios trimestral das visitas às escolas. São relatórios trimestrais de visitas de supervisão: aplicam cheque *list*, fazem a supervisão da execução e de visitas de monitoramento: resolver algum problema que a escola apresentou para ela ou se a escola tomou as providencias detectadas na supervisão.

D2 avalia que, apesar da baixa frequência do nutricionista na escola, o acesso ao profissional é sem burocracia e facilitado por contato telefônico.

[...] todas as vezes que a gente procura (a nutricionista) é uma forma bem rápida, é só você pegar o telefone e ligar ela estará na regional pronta para vir resolver o problema da escola. Então qualquer problema que acontece dentro da escola, você tem um canal direto de estar falando com o nutricionista, ela é de fácil acesso.

N1 destaca que as visitas às escolas são limitadas para acompanhar alguma situação esporádica, como denúncia, ou outra situação emergente das unidades escolares que exija a presença do nutricionista, condicionada à disponibilidade de tempo.

Semana passada visitamos uma escola que está recebendo uma atividade de educação alimentar e nutricional e fui conversar com o diretor. É uma atividade que eu gosto, quando eu posso, vou.

Pelos depoimentos, identificou-se que uma das atividades frequentes realizada pelos nutricionistas da alimentação são as capacitações dos manipuladores de alimentos. A SEEDF possui manipuladores de alimentos com vínculos efetivo e terceirizado, neste caso, os profissionais estão vinculados a uma empresa terceirizada, contratada para a prestação de serviços de preparação das refeições. Os nutricionistas acompanham as capacitações executadas pela empresa prestadora de serviço, a qual, por definição contratual, deve realizar essa atividade semestralmente.

N1 e N2 informam que as capacitações detalham aspectos referentes, dentre outros, ao controle higiênico sanitário, vestimentas corretas e higiene pessoal, discurso ratificado pelos demais entrevistados.

N2 lamenta não poder realizar oficinas culinárias com os gêneros alimentícios que são oferecidos na alimentação escolar e que dependem de um preparo e manuseio específico.

[...] Porque assim, nas nossas capacitações a gente aborda as situações nas visitas de supervisão sempre tem as mesmas questões: uso de touca sempre fala, coloca foto do processo de higienização, a gente sempre faz a capacitação voltada para essas questões. O nosso sonho a gente já planejou para 2014, 2015, queria fazer oficinas práticas. Porque tem uns gêneros que são exclusivos, que a gente não consegue encontrar para estar manipulando com o gênero porque não adianta a gente pegar uma marca de um produto e quando for fazer a oficina ela falar (merendeira) “não, mas não é essa a marca que chega lá na escola”.

Para além da garantia da segurança nos alimentos no que se referem aos aspectos sanitários, os manipuladores de alimentos são também agentes de formação, pois estão em contato diário com os estudantes. Na lógica da promoção da saúde e da alimentação saudável no ambiente escolar, os manipuladores de alimentos deveriam ser induzidos e capacitados também para contribuir com a formação de bons hábitos alimentares, pois, corroborando com os achados deste trabalho, segundo Costa (2002) não se percebem inseridos nestes contextos. Tornar os manipuladores da alimentação escolar alheios ao processo que proporcionem sua atuação protagonista em atividades de EAN significa retroceder e minimizar o papel da escola na promoção de hábitos alimentares saudáveis (BELIK; CHAIM, 2009).

Carvalho et al. (2008) afirma que na escola, as atividades de cunho educativo são historicamente atribuídas a professores e gestores, ficando a cargo dos manipuladores as funções técnicas de produção de refeições, impedindo que estes não se percebam inseridos em contextos de promoção da saúde e incentivo aos hábitos alimentares saudáveis. No entanto, segundo o autor, a rotina escolar possibilita que esses profissionais tenham um importante convívio com os escolares, condição que permite maior sensibilidade para relações que transcendem o trabalho manual de produção de alimentação, como o desenvolvimento de afetividade com alunos e uma possível preocupação com a sua saúde.

Costa, Ribeiro e Ribeiro (2002) adicionam que esses profissionais, juntamente com o responsável técnico nutricionista têm a responsabilidade de compreender todo o processo de produção de refeições além do caráter social que o

PNAE representa, o que confere mais sentido ao seu trabalho. E completam dizendo que a formação desses trabalhadores críticos não se daria por meio de simples mudanças no conteúdo de treinamento, mas pela possibilidade de desenvolver sua autonomia como sujeito consciente e competente para desempenhar o seu papel como cidadãos no ambiente da escola.

3.3.2.3 A elaboração dos cardápios

Entre as competências obrigatórias do nutricionista, preconizada na legislação do PNAE, está a elaboração de fichas técnicas das preparações que compõem o cardápio. Ficha técnica é um instrumento gerencial de apoio operacional, de padronização do modo de preparo das refeições, pelo qual é possível levantar os custos alocados, a ordenação do preparo e o cálculo do valor nutricional da refeição proposta. Nela devem estar discriminados todos os gêneros alimentícios necessários, o tempo total de preparo da refeição, incluindo as etapas de pré-preparo, valores do *per capita* do alimento cru, do fator de correção e cocção, o rendimento e o número de porções. Por meio dela, é possível avaliar se a unidade escolar dispõe de tempo, utensílios e equipamentos necessários para a preparação da refeição.

Ao padronizar o preparo das refeições, por meio da ficha técnica, o nutricionista apoia as escolas e consegue prever o quantitativo de gêneros alimentícios necessários para cada preparação que compõe o cardápio. Evita-se, assim, que o manipulador de alimentos ou a gestão da escola interfira no quantitativo de cada ingrediente a ser utilizado nas preparações. Isso é relevante quando se pretende, por exemplo, prevenir ou controlar patologias nutricionais dos estudantes, como desnutrição, sobrepeso e obesidade e até mesmo restringir ou incluir nutrientes no caso de estudantes com necessidades alimentares especiais.

Os depoimentos dos entrevistados apontaram que não existe ficha técnica para as preparações dos cardápios elaborados para a alimentação escolar no DF. Entretanto, conforme N1, reiterado por N2, está em atividade um grupo técnico composto pelo nutricionista responsável técnico e algumas nutricionistas das CRE que possui, entre as atribuições, a elaboração das fichas técnicas.

[...] tem um GT com algumas nutricionistas das regionais para fazer as fichas técnicas. Como a cozinha experimental ficou pronta no final do ano passado (2016), a gente ainda está engatinhando no processo de elaboração das fichas técnicas, mas a gente espera que cada vez mais isso se torne rotina (N1).

A definição de *per capita* é um meio para assegurar o equilíbrio de nutrientes nos cardápios, ajudar na previsão de compras e requisições e funciona para avaliar a cobertura da alimentação oferecida (TEIXEIRA et al., 2000). Essa definição torna-se de grande importância para a merendeira, tendo em vista que a quantidade diária de gêneros alimentícios suficientes para o preparo da alimentação escolar fica, muitas vezes, sob sua responsabilidade, e, essa determinação acaba baseando-se na experiência de cada uma, não havendo um *per capita* estabelecido (CARVALHO et al., 2008).

A ausência de fichas técnicas de preparo no DF disponíveis para as escolas é contornada, em parte, pelo envio de *per capitas* para cada gênero alimentício e por algumas informações sobre o modo de preparo constantes no cardápio enviado às escolas. Porém, a escola define o modo de preparo das demais refeições, tendo em vista que isso não está padronizado pelo nutricionista.

Com os merendeiros a gente trabalha com *per capita* do gênero. Ai o *per capita* vem da sede e por cada modalidade. Toda vez que enviamos o cardápio para as escolas, também enviamos os *per capitas* e coloca o *per capita* de cada gênero. Quando a gente vai fazer um suco, por exemplo, a gente coloca meio *per capita* da fruta e eles sabem que vai ter que usar meia fruta para fazer o suco, mas não tem ficha técnica não (N1).

Ao delegar à escola a forma de preparo das refeições, o nutricionista permite que a experiência de cada manipulador de alimento interfira e defina a qualidade e sabor da preparação fornecida, o que pode ser determinante na adesão do estudante à alimentação escolar.

3.3.2.4 Diagnóstico nutricional para o AEE

O diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional²⁸, calculando os parâmetros nutricionais para o atendimento da clientela com base no resultado de avaliação nutricional e em consonância com os parâmetros definidos pelo FNDE é uma das atribuições obrigatórias do nutricionista da alimentação escolar.

O estado nutricional influencia as condições de crescimento e desenvolvimento e o risco de morbimortalidade. Portanto, o monitoramento do estado nutricional dos estudantes permite acompanhar os indicadores de saúde, conhecer os aspectos relacionados às práticas alimentares, possibilitando a previsão de inclusão/retirada de produtos dos cardápios que possam estar interferindo ou vir a interferir na melhora da saúde dos alunos.

Para a vigilância do estado nutricional dos estudantes, o FNDE recomenda que sejam observadas as determinações do MS, o qual preconiza o método antropométrico (medição das variações físicas e na composição corporal global) em todas as fases do curso da vida (crianças, adolescentes, adultos, idosos e gestantes). Esse método possibilita que diagnósticos individuais sejam agrupados e analisados de modo a fornecer o diagnóstico coletivo, permitindo conhecer o perfil nutricional de um determinado grupo. Outro importante fator a ser observado no diagnóstico nutricional é o comportamento ou padrão que caracteriza marcadores positivos e/ou negativos da alimentação, visando identificar as inadequações da alimentação e no fornecer subsídios para a orientação acerca da promoção da alimentação saudável e adequada, inclusive no ambiente escolar (BRASIL, 2015).

Entretanto, como este é um tema muito específico e este trabalho não se propôs a detalhar a avaliação nutricional para pessoas com deficiência, ficará aqui limitado à informação que esta é uma atribuição do nutricionista, o qual deverá observar e buscar as recomendações do MS para a execução do diagnóstico dos estudantes com deficiência, dentre os quais a Portaria nº 793/2012, que dispõe sobre a Atenção Básica da

²⁸ Estado nutricional, no plano individual ou biológico é o resultado do equilíbrio entre o consumo de nutrientes e o gasto energético do organismo para suprir as necessidades nutricionais. Pode ter três manifestações orgânicas: adequação nutricional (eutrofia), carência nutricional ou distúrbio nutricional (BRASIL, 2017).

Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, o qual informa o que deve ser considerado na implantação de estratégias de acolhimento, de classificação de risco e análise de vulnerabilidade no atendimento a esse público, e o Marco de Referência da Vigilância Sanitária e Nutrição na Atenção Básica – 2015, que possui um capítulo específico sobre a avaliação do estado nutricional de pessoas com deficiência. Os documentos referenciados podem ser adaptados para o planejamento da avaliação de estudantes com deficiência das escolas públicas.

Ademais, sabe-se que as necessidades fisiológicas por nutrientes que estão sendo alcançadas pode não ser a mesma para os casos em que há alguma alteração fisiológica que influencie o estado nutricional do indivíduo, tais como os casos de alteração na composição corporal (retardo de crescimento, baixo peso, atrofia muscular, diferente distribuição da gordura corporal) não necessariamente relacionado ao consumo alimentar, como ocorre em pessoas com deficiências. O comprometimento físico ou mental que estes indivíduos podem apresentar interfere na prática de atividade física e no consumo alimentar, como a dificuldade de deglutição, que pode requerer a utilização de via alternativa de alimentação (BRASIL, 2015).

A autonomia conferida pela legislação do PNAE ao nutricionista da EEx. pressupõe que o profissional realize o diagnóstico nutricional para conhecer a clientela a ser atendida e elabore cardápios de acordo com a sua realidade, visando à garantia do direito à alimentação em quantidade e qualidade que atenda as necessidades nutricionais de todos os estudantes.

No DF, os achados indicaram que não é realizado o diagnóstico nutricional nos estudantes da rede pública, nem para o público alvo da educação especial, apesar das especificidades amplamente referenciadas neste trabalho.

D1 informa que em um ano anterior uma mestranda da Universidade de Brasília (UNB) realizou uma avaliação antropométrica dos alunos, mas não houve nenhuma ação posterior.

D2 acredita ser importante a avaliação antropométrica dos estudantes, mas destaca que é uma atividade exclusiva do nutricionista ou do preparador físico e informa que na escola não tem nenhum profissional capacitado para realizá-la.

A escola nunca fez até porque para fazer isso eu acho que a pessoa precisa ter todo o conhecimento para fazer isso. E eu acredito que aqui (na escola) não tem uma pessoa qualificada para fazer essa atividade (D2).

A parceria com universidades parece ser um caminho escolhido pela SEEDF iniciar a implementação de ações de avaliação nutricional, porém, nas ações já realizadas até o momento, o nutricionista não teve participação ativa, ou desconhecia que a ação estava em execução. Pelos relatos, os diretores das escolas acordam as atividades com as universidades, em um movimento de pró-atividade da gestão escolar e de preocupação com o estado nutricional dos estudantes da sua unidade de ensino.

A gente sabe que tem algumas parcerias com a UNB que os alunos vão lá e fazem antropometria e dão o diagnóstico para o professor e o diretor a respeito de como está e a gente tem muita parceria com a Classe 15, que tem polo café e todos os dias tem almoço. Aí a UNB fez um trabalho bem interessante lá e o diretor é bem participativo e foi diagnosticado alguns alunos com sobrepeso e o diretor já estava trabalhando nessa linha de controle de resto/íngesta. É uma escola muito interessante (N2).

Para o ano de 2017, conforme informação de N1, está em andamento uma parceria com o Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB) em algumas escolas da CRE de Ceilândia:

Existe a possibilidade de um projeto com o IESB. Estamos iniciando ainda e existe a possibilidade de uma das ações ser avaliação antropométrica em algumas escolas, são 4 (quatro) escolas aqui da regional. Dessas, três tem pré-escolar, então pode abrir a possibilidade de pegar esses alunos, vai ser por amostragem, mas ainda não foi iniciado.

N2 afirma que existe uma proposta em andamento para realização de avaliação nutricional pelo educador físico, mas segundo o entrevistado “é um sonho ainda” (N2).

3.3.3 Cardápios da alimentação escolar

Nesta categoria buscou-se agrupar os discursos que relataram o processo de elaboração, acompanhamento e execução dos cardápios da alimentação escolar. Verificou-se se os cardápios elaborados pelos nutricionistas são alterados nas escolas e a aceitação pelos estudantes das preparações propostas. Essas informações são relevantes

porque o cardápio é um instrumento de trabalho do nutricionista que indica o atingimento das necessidades nutricionais diárias dos estudantes e orienta a lista de alimentos a serem adquiridos pelo DF. Também informa às escolas e à comunidade escolar quais serão as preparações fornecidas aos estudantes no período.

3.3.3.1 Elaboração e alteração dos cardápios

A elaboração de cardápio para a alimentação escolar é de competência privativa dos nutricionistas que estão vinculados às EEx. Dentre as determinações referentes à elaboração dos cardápios está a utilização de alimentos variados, seguros, saudáveis e adequados, conforme a faixa etária e o estado de saúde dos estudantes, respeitando a cultura, as tradições e os hábitos alimentares (BRASIL, 2009a).

O Anexo III da Resolução CD/FNDE nº 26/2013 informa os valores de referência de energia, macro e micronutrientes a serem atingidos diferenciados por faixa etária, modalidade de ensino e por período de atendimento e público, devendo atender, no mínimo 20% das necessidades nutricionais diárias em uma refeição. Essa determinação de recomendações quantitativas vem na busca por manter, em um programa educacional descentralizado, a padronização dos valores nutricionais das refeições fornecidas, garantindo o aporte de nutrientes necessários para os estudantes durante o período letivo, inclusive para as populações historicamente em estado de insegurança alimentar e nutricional (indígenas e quilombolas) (BRASIL, 2009d).

No DF, a elaboração dos cardápios para todas as etapas e modalidades de ensino é realizada por uma equipe de nutricionistas da Gerência de Planejamento, lotados na SEEDF, sob a coordenação do responsável técnico. Os nutricionistas das regionais de ensino recebem anualmente o Plano de Distribuição de Gêneros Alimentícios (PDGA), que consiste na previsão de remessas de produtos a serem recebidos ao longo do exercício, contendo o cardápio elaborado, a discriminação das escolas atendidas na CRE, as modalidades atendidas e o *per capita* respectivo à média dos estudantes que consomem a refeição, informada pelas escolas no ano anterior.

Nos cardápios analisados referentes às segundas e terceiras distribuições do PDGA (de 20/3 a 12/05 e de 15/5 a 7/7, respectivamente) há definição das modalidades

de ensino Pré-escolar, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, para o fornecimento de uma refeição/dia, porém, sem a discriminação das faixas etárias, conforme determinado na legislação e nenhuma referência aos estudantes em atendimento educacional especializado.

Os cardápios elaborados preveem o fornecimento de 3 lanches salgados e 2 doces por semana. Destaca-se que não existe uma determinação legal para isso, mas somente uma sugestão do FNDE nesse sentido, visando atender às determinações dos valores de referência de energia, macro e micronutrientes, partindo-se do princípio de que somente refeições doces não atingiriam o recomendado (BRASIL, 2009d).

Conforme N1, os cardápios poderão ser alterados pelos nutricionistas responsáveis pelo acompanhamento nas CRE, porém, diante do processo licitatório centralizado realizado pelo GDF, há a previsão de envio dos gêneros alimentícios adquiridos pela SEEDF em 6 remessas para as regionais, limitando substantivamente a possibilidade de alteração do cardápio, diante da não previsão de aquisição direta de produtos pelas regionais.

Tem o modelo padrão que vem lá da sede e a gente adapta, faz as adequações que são da regional em si. [...] Às vezes uma preparação que não é muito bem aceita [...] gente faz essas modificações. No ensino especial a gente gosta de colocar a sopa, pela facilidade também do que fazer preparações como feijão, arroz, coisas separadas, eles (estudantes com deficiência) na verdade gostam mais. [...] Eles são baseados na seguinte forma: tem de ofertar 3 lanches salgados na semana e 2 lanches doces [...] então segue esse padrão. Vêm da sede os gêneros definidos e as preparações – “quadro de cotas, com a escola, a modalidade e o número de alunos que lancham, não o número de matriculados, é uma média [...] a gente tem a autonomia de decidir o que vai chegar na escola com todos esses gêneros aqui (N2).

Destaca-se a possibilidade de alteração do cardápio pela gestão da escola, em razão da existência de estoques de alimentos, conforme relatado por N1.

Eu acredito que 90% dos cardápios elaborados são executados. [...] Sabemos que as escolas têm as especificidades delas e pode estar com gênero no estoque em acúmulo e aí ocorre uma adequação do cardápio nas escolas. Normalmente é uma decisão do nutricionista e não do diretor da escola [...] porque a gente sabe que os diretores têm uma certa autonomia e o nutricionista não consegue estar em todas as escolas todo o tempo isso pode acontecer sim [...] são regionais em que a maioria das escolas a gestão da escola não cumpre os cardápios e aí gera esse acúmulo dos estoques.

N1 relata que as escolas informam a substituição que pretendem realizar e que possuem autonomia para tanto, desde que as preparações previstas sejam todas executadas no decorrer da mesma semana, evitando o acúmulo de gêneros alimentícios nos depósitos. Entretanto, D1 afirma que, apesar de não modificar com frequência os cardápios, em alguns casos antecipa as refeições de semanas posteriores, contrariando a recomendação do nutricionista, em razão de produtos com a data de vencimento próxima.

Não existe muita alteração. Até porque os cardápios vêm prontos. O que dá para variar é se hoje está previsto um lanche eu antecipo da semana que vem ou estou com algum alimento que está vencendo antecipo para consumir mais rápido, porque não tem muito pra onde fugir (D1).

Impende ressaltar que no período da coleta de dados, o GDF atravessava um problema relevante de racionamento de água e paralisação de docentes (greve), impactando diretamente na preparação das refeições, na alteração dos cardápios elaborados para a alimentação escolar e no quantitativo de refeições servidas, conforme relatado pelos entrevistados. Entretanto, percebe-se que a gestão de uma das escolas adaptou-se à situação e estava buscando formas de normalizar o cumprimento dos cardápios.

Normalmente não altera o cardápio. Agora, com esse racionamento, a gente não consegue manter os 3 lanches salgados e 2 doces. Teve semana que foi a semana inteira dando biscoito [...] mas agora, essa semana, a gente está conseguindo porque a gente organizou muito a questão da água. Primeiro momento, a gente fecha todos os registros da escola então fica sem água total na escola. A gente começa a fazer o lanche e abre por questões de banheiro e tudo. Ai fecha e está conseguindo controlar. Porque quando começou e agente não sabia direito, a gente deixava aberto e logo não tinha mais água, ai ficava todo mundo louco. [...] Agora a gente não esta mais quebrando mais essa coisa do lanche só doce ou só salgado, não, a gente esta conseguindo equilibrar e porque estamos com poucos alunos na escola por causa da greve (D2).

D1 declara que está evitando algumas preparações em razão do racionamento de água:

Por causa do racionamento agora a gente tem evitado lanches que sujam mais vasilhames. Então a gente faz um lanche mais fácil que é o lanche doce, que é biscoito com leite, frapê, porque ai suja menos vasilhas (D1).

N2 destaca que algumas escolas informam a alteração do cardápio para a CRE por memorando:

[...] Fui visitar a escola XXX na semana passada bem no dia do racionamento ai a diretora falou: “olha, eu vou te enviar um memorando para te deixar ciente que o cardápio de hoje não foi possível” (N2).

3.3.3.2 Adesão da alimentação escolar

O discurso da adesão e aceitação da alimentação escolar esteve presente na fala de todos os entrevistados, revelando esta ser uma preocupação cotidiana dos sujeitos da pesquisa.

Pelos relatos, a aceitação da alimentação pelos estudantes é maior pelas refeições salgadas em detrimento das doces, sendo a galinhada a refeição mais consumida e os biscoitos o alimento menos consumido.

A aceitação maior da alimentação escolar hoje é pelo lanche salgado do que pelo doce, principalmente quando a gente tem galinhada, só que a gente não tem frango agora, por questões de problemas contratuais. Todas as visitas que a gente fazia perguntava qual o cardápio mais aceito e as escolas diziam: galinhada. A menos aceita: biscoito. Pré-escola gosta muito de sopa, macarronada, [...] eles aceitam bem (N2).

Tenho cardápios com aceitação ruim, normalmente os biscoitos e o macarrão (N1).

Especificamente para os estudantes da pré-escola com deficiência, a adesão à alimentação escolar foi relatada por todos os entrevistados como sendo acima da média.

Os da educação especial eu não vejo trazerem muito lanche de casa, eles nem trazem, eu não vejo eles passarem com lancheira, eu não vejo, pode ser que eles trazem. [...] Olha esses meninos da Educação Especial comem muito, comem muito mesmo. Eles comem bem (D2).

A adesão é boa, eles mais gostam do arroz com frango (D1).

Oliveira et al. (1996 apud STURION et al., 2005) apontam que a adesão parece estar condicionada aos hábitos alimentares ou à monotonia dos cardápios. Sobre esse aspecto do Programa, inúmeras pesquisas foram realizadas. Em 2004, o Inep, avaliando o PNAE mostrou que a adesão média ao Programa foi de 54,3% para os estudantes da educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2004).

Martins et al. (2004) avaliaram a aceitabilidade da alimentação escolar no município de Piracicaba/SP e os resultados apontaram que o principal motivo pela baixa

adesão (53%) foi não gostar da alimentação e concluiu que, para aumentar esse índice é necessário variar o cardápio, bem como incorporar ao ensino atividades educativas relacionadas à nutrição e saúde.

A adesão dos estudantes à alimentação escolar reflete as escolhas alimentares que incorporam não apenas decisões baseadas em reflexões conscientes, mas também em decisões automáticas, habituais e subconscientes. O consumo alimentar dos indivíduos é determinado pelas suas escolhas e, por sua vez, representa um processo complexo que envolve tanto fatores socioculturais quanto psicológicos (ESTIMA; PHILIPPI; ALVARENGA, 2009).

A mudança no perfil nutricional da população brasileira, com o declínio da prevalência dos casos de desnutrição e aumento do excesso de peso e obesidade veio acompanhada de mudança do padrão de consumo alimentar. A Pesquisa de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel) realizada pelo Ministério da Saúde em todas as capitais do país apresentou dados recentes de consumo que apontam uma diminuição da ingestão de ingredientes considerados básicos e tradicionais na mesa do brasileiro. O consumo regular de feijão diminuiu 67,5% em 2012 para 61,3% em 2016. Porém, entre as mudanças positivas nos hábitos identificados na pesquisa está a redução do consumo regular de refrigerante ou suco artificial, cujo indicador, em 2007, era de 30,9% e, em 2016 foi 16,5% (BRASIL, 2017).

Outro ponto relatado por dois entrevistados foi a ocorrência frequente de estudantes que compram lanches na cantina das escolas ou trazem lanches de casa, deixando de consumir a refeição fornecida pela escola.

[...] eles trazem muita comida de casa, parece que as mães ficam com medo deles passarem fome, principalmente os meninos do pré-escolar, eu vejo que eles trazem a mochila carregada, eu brinco com eles “menino você vai se perder na floresta?” porque é muito alimento que eles (responsáveis) mandam (D2).

Então aqui os alunos trazem muito lanche e ainda temos uma cantina comercial aqui, que há muitos anos vai ser proibido e nunca foi então tem uns lanches que eles vão comprar aqui (D1).

A regulamentação do comércio de alimentos em cantinas escolares tem sido motivo de diversos debates, de recomendações da sociedade civil e de proposições legislativas, mas sem avanços significativos a nível federal.

No DF está em vigor o Decreto nº 36.900/2015, que regulamenta a Lei nº 5.146/2013 (Lei das Cantinas), a qual estabelece diretrizes para a promoção de alimentação adequada e saudável nas escolas de educação básica públicas e privadas da rede de ensino. Conforme o Decreto, a promoção da alimentação adequada e saudável compreende as ações de EAN e a oferta de alimentos e refeições nutricionalmente adequadas com controle de qualidade e condições higiênico-sanitárias dos alimentos. O Decreto ratifica as proibições constantes no art. 4º da Lei das Cantinas como o comércio de doces (balas, pirulitos, gomas de mascar, biscoitos recheados, chocolates, algodão doce e confeitos em geral); bebidas de baixo valor nutricional (refrigerantes, refrescos artificiais e bebidas achocolatadas); produtos industrializados e ultra processados (salgadinhos e biscoitos salgados tipo aperitivo, frituras em geral) e alimentos industrializados com excesso de gordura saturada que ultrapasse 10% (dez por cento) das calorias totais. E declara que, nas escolas da rede de ensino público, a oferta das refeições gratuitas do Programa de Alimentação Escolar deve ser priorizada em detrimento do comércio de alimentos no ambiente escolar (DIOGO, 2016; DISTRITO FEDERAL, 2015).

No ano de 2014, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) lançou o Plano de Ação para Prevenção de Obesidade em Crianças e Adolescentes para o período de cinco anos. Dentre as linhas de atuação definidas, destaca-se a melhoria de ambientes de nutrição e atividade física no ambiente escolar, com a recomendação aos países de implementar programas nacionais de alimentação escolar e adotar normas e/ou regulamentações sobre a venda de alimentos e bebidas em escolas que promovam o consumo de alimentos saudáveis e água e impeçam a disponibilidade de produtos energéticos com poucos nutrientes e bebidas açucaradas (OPAS, 2014, p. 14).

Fornecer alimentos aos estudantes respeitando o hábito e a cultura alimentar e, ao mesmo tempo, introduzir alimentos saudáveis é um desafio para o nutricionista e, para isso, é necessário um trabalho interdisciplinar com vários profissionais apoiando as ações educativas. As múltiplas dimensões do alimento (antropológica, psicológica, nutricional, econômica) se refletem nos hábitos alimentares que são formados desde os primeiros anos de vida e são resultados de vários fatores que interferem no desenvolvimento e no crescimento do indivíduo. Nessa perspectiva, as ações relacionadas

à promoção da saúde no ambiente escolar transcendem a mera instituição de legislações que abordem o tema alimentação e nutrição (PEIXINHO, 2011; DIOGO, 2016).

Por isso a importância da realização de ações educativas utilizando o alimento fornecido no PNAE como um instrumento de práticas pedagógicas. A educação tem por finalidade promover mudanças desejáveis nos indivíduos de forma a favorecer o desenvolvimento integral do sujeito. Discutir sobre o alimento disponível, suas inter-relações e o porquê de escolher de forma mais consciente e saudável deve fazer parte da dinâmica escolar, pois pode auxiliar no aumento da adesão às refeições fornecidas pela alimentação escolar e na melhora, a médio e longo prazo, no perfil nutricional do brasileiro.

3.3.3.3 Ausência de gêneros alimentícios para cardápios especiais

Na maioria das EEx. o atendimento aos estudantes com necessidades alimentares especiais surge como demanda espontânea, sendo o diretor da escola geralmente a porta de entrada desses alunos. Em razão disso, para atender as especificidades do atendimento a esses estudantes, faz-se necessário a adaptação e a adequação dos cardápios da alimentação escolar (BRASIL, 2016).

Pela legislação do PNAE, os estudantes com necessidades nutricionais especiais possuem o direito a um cardápio especial, com base em recomendações médicas e nutricionais, avaliação nutricional e demandas nutricionais diferenciadas, conforme regulamento (BRASIL, 2014b).

A lei nº 12.982/2014 determina que o cardápio especial seja elaborado “com base em recomendações médicas e nutricionais, avaliação nutricional e demandas nutricionais específicas”, mas não há determinação legal para a exigência de atestado, laudo ou outro documento (BRASIL, 2016).

A partir desses cardápios elaborados, a EEx. prevê a aquisição dos gêneros alimentícios para o fornecimento das refeições especiais para atender as demandas.

Pelos relatos dos entrevistados, a gestão da unidade escolar assume a responsabilidade por fazer o acompanhamento da demanda de estudantes com

necessidades especiais, seja enviando questionamento para os responsáveis no início do ano letivo ou no com formulários específicos a serem preenchidos no ato da matrícula.

N1 informa que, caso haja algum estudante com laudo médico declarando a existência de atendimento especial, o nutricionista da CRE de ensino é quem deve elaborar o cardápio diferenciado. O laudo permitirá a adequação do cardápio, com a inclusão ou a restrição de nutrientes.

Como é uma coisa muito específica precisa de uma articulação com a escola, com merendeiro para verificar a possibilidade de se produzir a preparação especial, então a gente repassa a bola para o QT da Regional (N1).

Pelas entrevistas realizadas, constatou-se que não há previsão de gêneros alimentícios para cardápios especiais nas escolas, somente a alteração da consistência de alguns produtos em praticamente todos os Centros de Educação Especial. Nesses casos, a escola recebe a recomendação de fazer as devidas alterações no cardápio para que o atendimento aconteça e também deverá adquirir, com recursos próprios, os gêneros alimentícios para adaptação dos cardápios especiais.

[...] tem alguns alunos assim do pré-escolar (com intolerância à lactose²⁹), inclusive o ano passado a gente guardava (alimentos) porque sempre vem maçã, banana, algumas vezes vem isso, às vezes um suco. Mas nada que a Secretaria de Educação dissesse assim: “ah eu vou mandar isso aqui porque os meninos têm problemas com o leite”, não vem (D2).

[...] Infelizmente o biscoito não é específico só para esse aluno menor da educação especial, até para a pré-escola deve ter essa dificuldade também, às vezes esse biscoito é duro (N2).

N2 informou que, às vezes, em visita às escolas que atendem estudantes da Educação Especial, há uma “reclamação da textura, principalmente biscoitos”. Nessas situações, a nutricionista recomenda que a gestão da escola modifique o cardápio, possibilitando a alteração da consistência, como por exemplo, produzir um frapê, batendo os biscoitos com leite.

Tivemos uma época em que pediram para fazer a galinhada com peito de frango desfiado, porque os ossinhos, eles tinham problemas (D1).

²⁹ Intolerância à lactose caracteriza-se por uma diminuição da capacidade de digestão do principal carboidrato de leite (lactose), em função da deficiência ou ausência de uma enzima dissacaridase (lactase), presente na mucosa do intestino delgado. A recomendação é a isenção da ingestão de lactose (BRASIL, 2016).

A elaboração de cardápios especiais é de competência privativa dos nutricionistas, os quais também devem acompanhar a execução desses cardápios pelas escolas. Atribuir à gestão da escola a competência pela alteração da consistência ou pela substituição dos alimentos pode acarretar equívocos no fornecimento adequado de nutrientes, dificultando a garantia do direito desses estudantes ao alimento em qualidade e quantidade necessárias. Contudo, percebe-se que os diretores estão preocupados e comprometidos com o atendimento diferenciado, e fazem o possível e necessário para que os estudantes recebam o alimento adequado.

3.3.3.4 Divulgação do cardápio para a comunidade escolar

Divulgar os cardápios da alimentação escolar para a comunidade escolar é uma recomendação do Tribunal de Contas da União (TCU) /PLENÁRIO, conforme Acórdão nº 2576/2009. As informações deverão estar disponíveis em informativos, nas secretarias de educação e nas escolas e devem conter o nome da preparação, ingredientes, energia, macro e micronutrientes prioritários e o percentual atendido das necessidades diárias, inclusive para os cardápios diferenciados de creches, comunidades indígenas e/ou quilombolas.

Os discursos informaram que os cardápios são disponibilizados para os manipuladores de alimentos nas cozinhas escolares, para a comunidade escolar nos murais das escolas e acessível para a família, principalmente na Educação Infantil, colados nos cadernos dos estudantes.

Em razão da crise hídrica que atingiu o DF, com racionamento de água decretado em Brasília e nas Regiões Administrativas e também com a greve deflagrada pelos docentes das escolas públicas do Distrito Federal, D1 e D2 alertam que os cardápios estão sendo alterados com frequência, o que impede a divulgação para a comunidade escolar nos murais das escolas e para os responsáveis pelos estudantes.

Recebemos os cardápios mensais. O cardápio fica na cozinha. Antes de ter essa alteração da água (acionamento) a gente pegava e escrevia na porta da cantina (cozinha) e todas as semanas a gente mandava o cardápio da semana para os alunos. Só que agora tem muitas alterações, porque se dizem que vai faltar água a gente não está podendo dizer que hoje vai servir leite com biscoito ou carne com legumes, a gente não tá conseguindo, mas a gente espera que o mais

breve possível a gente possa estar mandando na agenda do aluno. Principalmente o pré-escolar, a gente prioriza muito mandar esse cardápio para a mãe porque a mãe vê: “ah o meu filho não gosta de leite então vou mandar uma fruta, ah meu filho não gosta de carne, então vou mandar alguma coisa que ele gosta”. Principalmente a educação infantil a gente se preocupa muito me mandar o cardápio só que agora a gente não está conseguindo. Os pais questionam o cardápio, muito, muito (D2).

N2 destaca que, apesar do racionamento da água, a informação repassada às escolas é pela permanência da divulgação dos cardápios.

Esse ano as escolas tiveram muita dificuldade de divulgar o cardápio principalmente por essas questões do cardápio estarem muito repetitivos. Essa questão de greve, racionamento, as escolas ficam às vezes com essa dificuldade de divulgar o cardápio, mas quanto ao cardápio hoje a orientação é essa.

A prática de divulgação do cardápio para a comunidade escolar está na cultura e faz parte da rotina das escolas analisadas e dos sujeitos da pesquisa. Percebe-se que há a preocupação em permitir que a informação chegue às famílias, permitindo, assim, que o controle social sobre a garantia do direito à alimentação escolar seja realizado. É necessário, entretanto, que as famílias estejam atentas, conscientes, informadas e empoderadas sobre os mecanismos de exigibilidades desse direito e cobrem as melhorias necessárias.

3.3.4 Ações de Educação Alimentar e Nutricional

Nesta categoria foram agrupados os discursos referentes às ações de promoção da alimentação saudável nas unidades de observação. Buscou-se identificar nos PPP elaborados pelas escolas a existência dos temas de alimentação e nutrição e a realização de ações de educação alimentar e nutricional e o conhecimento dos entrevistados sobre a orientação federal referente ao assunto.

Essas informações são importantes porque o PNAE possui pressupostos de uma política social estruturante de segurança alimentar e nutricional que deve desenvolver ações promotoras de saúde e de formação de hábitos alimentares saudáveis na comunidade local e escolar.

Importa destacar o conceito de Educação Alimentar e Nutricional para o PNAE:

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

A legislação do PNAE é explícita ao determinar que os temas alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da SAN, devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem perpassando o currículo escolar (BRASIL, 2009a). Um dos instrumentos para atingir essa diretriz do Programa é a inclusão da educação alimentar e nutricional nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, utilizando o alimento fornecido diariamente como uma ferramenta pedagógica. A inclusão da EAN no processo de ensino e aprendizagem como uma diretriz a ser alcançada pelas EEx. amplia e redireciona as ações no âmbito do Programa para além da distribuição de refeições e da concepção de acesso à nutrientes essenciais.

Segundo Santos (2005), o papel da EAN está vinculado à produção de informações que sirvam como subsídios para auxiliar a tomada de decisões dos indivíduos que outrora foram culpabilizados pela sua ignorância, sendo posteriormente vítimas da organização social capitalista, e se tornaram agora providos de direitos e convocados a ampliar seu papel de escolha e decisão.

3.3.4.1 Elaboração do Projeto Político pedagógico sem participação do nutricionista

O nutricionista, segundo a legislação do PNAE é o profissional responsável pela coordenação das ações de EAN, as quais deverão ser realizadas em conjunto com a direção e a coordenação pedagógica da escola. Cabe a esse profissional subsidiar tecnicamente as escolas para a inclusão dos temas nos PPP.

Pelo relato dos entrevistados, há um desconhecimento dos nutricionistas sobre a existência das ações de EAN nos projetos pedagógicos das escolas do GDF. Por outro lado, os profissionais das escolas desconheciam a recomendação legal de incluir os

temas de alimentação e nutrição no projeto pedagógico e não havia informação por parte da gestão da alimentação escolar sobre a importância da agenda.

Há um consenso de todos os entrevistados sobre a relevância da promoção da alimentação saudável no ambiente escolar, mas faltam ações mais incisivas por parte da SEEDF para que as escolas conheçam a diretriz do PNAE sobre o tema e promovam as ações educativas associadas à alimentação escolar.

D1 informou que a alimentação saudável aparece timidamente no PPP, por desconhecer a importância para o PNAE.

A gente coloca como um dos temas transversais a questão da alimentação saudável, mas não detalha muito, não há um detalhe maior. Nunca houve um direcionamento sobre isso pelos nutricionistas.

A ausência de ações de EAN incorporadas aos projetos pedagógicos das duas escolas nos anos de 2015 e 2016 pode ser reflexo do documento que orienta a elaboração do PPP na SEEDF, o Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota 2012.

Apesar de declarar que todas as ações referentes à alimentação escolar objetivam proporcionar uma alimentação saudável e adequada que coopere para o êxito do processo de aprendizagem e de ensino, com a saúde e a qualidade de vida do estudante, o documento não apresenta a diretriz do PNAE de inclusão das ações de EAN no processo de ensino e aprendizagem como uma iniciativa necessária a ser observada. A única referência aos aspectos pedagógicos contempla o incentivo à cultura de hortas escolares. As demais iniciativas estão voltadas à aquisição de produtos da agricultura familiar, aos aspectos de avaliação do serviço, de monitoramento e controle de estoque e acondicionamento dos gêneros alimentícios, formação continuada e acesso à informação (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Ao não incentivar a vinculação da distribuição de alimentos no ambiente escolar ao contexto da promoção da alimentação saudável, a SEEDF perde a oportunidade de atuar na prevenção de doenças e na construção de cidadãos conscientes das escolhas alimentares que poderão interferir de forma negativa na sua saúde. O nutricionista precisa repensar sua posição de transmissor de conhecimentos técnicos e assumir seu papel também de educador.

Contribuindo com o debate, Matos (1998) e Valeriani (2011) vão além do campo da saúde ao afirmarem que, na medida em que envolve questões relativas ao crescimento e ao desenvolvimento econômico nacional, a alimentação escolar produz benefícios que extrapolam o valor nutricional da refeição oferecida, pois contribui para a formação de capital humano, gerando uma população saudável e tecnicamente preparada.

3.3.4.2 Incorporação das ações de EAN no PPP pelas escolas

Os discursos apontaram a preocupação dos gestores das escolas com a percepção de um aumento dos índices de sobrepeso e obesidade dos estudantes. Diante disso, os entrevistados informaram que pretendem incluir o tema no PPP de 2017.

D2 informa que iniciou um projeto piloto em algumas turmas e, diante do impacto positivo, incluirá no PPP de 2017 para que os professores se comprometam com a agenda.

Começamos o Projeto alimentação Saudável em três turmas, mas será incluído no PPP para que todas as turmas participem, com várias disciplinas envolvidas. Isso começou porque percebemos que temos muitos meninos com sobrepeso e obesidade. Eles precisam aprender a se alimentar direito e acabam ensinando os pais também depois (D2).

[...] E até para esse ano a gente tem que refazer o projeto, adequar. Eu já coloquei na semana pedagógica que é um ponto que a gente tem que ver por causa da questão da obesidade infantil, porque nós temos muitos casos de obesidade infantil, temos várias crianças que estão bem obesas. Eu tenho uma criança da educação especial à tarde que nós até conversamos com a mãe dela que ela está muito obesa, está muito obesa. Ela deve ter uns 10, 11 anos e ela já tem as dificuldades psicológicas e ela está perdendo a visão e está muito obesa, então ela precisa todo esse cuidado (D1).

Há, por parte dos nutricionistas, a expressa vontade de apoiar as escolas, mas o trabalho administrativo absorve muito tempo desse profissional. Eles reconhecem que as escolas podem estar realizando atividades de EAN, mesmo sem auxílio, conforme relata N2.

Queria muito realizar (apoio às escolas), mas é muita sobrecarga de trabalho, muita demanda administrativa. Ações (de EAN) acontecem quando o professor é engajado (N2).

N1 informa que há a previsão de atividades com as escolas sobre ações de EAN para o ano de 2017, com auxílio de universidades do Distrito Federal, tendo como foco o professor. Essa informação foi relatada também por N2 e D2, indicando que o assunto já havia sido divulgado internamente.

A transição nutricional pela qual o Brasil atravessa que apresenta um panorama epidemiológico contemplando uma múltipla carga de doenças associadas à má nutrição, como a desnutrição, o sobrepeso e a obesidade impõe ao Estado brasileiro ações de promoção da saúde em todos os ambientes, principalmente nas escolas.

Reforçando o esforço dos governos na promoção do tema da alimentação e nutrição aos estudantes, Santos (2012) destaca que a escola, reconhecida como o lócus prioritário de formação de hábitos e escolhas, tem sido um dos espaços mais focados pelas políticas públicas de alimentação e nutrição com a promoção da alimentação saudável (SANTOS, 2012, p.455).

Contudo, Santos (2012) considera que a educação alimentar e nutricional tem sido alvo de debates na busca de concebê-la como uma ação governamental, entretanto, em que pese seus avanços, há um hiato entre as formulações das políticas e as ações desenvolvidas no âmbito local, bem como entre os discursos e as práticas das ações educativas, corroborando com os achados deste trabalho.

3.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS UNIDADES DE OBSERVAÇÃO

Este tópico apresenta os achados da análise comparativa acerca dos pontos de divergência encontrados nas duas unidades de observação, contendo a discussão sobre as características, os resultados e as implicações para a alimentação escolar para os pré-escolares em Atendimento Educacional Especializado no DF.

Quadro 10 – Pontos de divergência nas unidades de observação

Escola E1	Categoria	Escola E2
Característica - Preparação das refeições/lanches com base no número de estudantes que pretendem consumir a alimentação do dia.	Financiamento da alimentação escolar	Característica - Contagem de estudantes presentes na escola previamente à preparação das refeições/lanches

<p>Resultado</p> <ul style="list-style-type: none"> - alunos sem consumir a refeição - possível sobra nos estoques dos gêneros alimentícios - redução de um possível desperdício 		<p>Resultado</p> <ul style="list-style-type: none"> - garantia da universalidade, pois todos os estudantes são incluídos na contagem.
<p>Implicações para os estudantes pré-escolares em atendimento educacional especializado no DF.</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudantes que afirmam não desejar consumir a refeição, sem um incentivo e ações educativas para que a adesão aconteça, não terão o direito assegurado. 		<p>Implicações para os estudantes pré-escolares em atendimento educacional especializado no DF.</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos os estudantes possuem a possibilidade de consumir a refeição, pois o preparo é para todos.
<p>Característica</p> <ul style="list-style-type: none"> -cardápios divulgados diariamente para a comunidade escolar em um mural visível na entrada da unidade escolar 	<p>Cardápios da alimentação escolar</p>	<p>Característica</p> <ul style="list-style-type: none"> - não há divulgação do cardápio para a comunidade escolar
<p>Resultado</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunidade informada sobre os lanches/preparações fornecidos diariamente - possibilidade da atuação do controle social 		<p>Resultado</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunidade desconhece os lanches/preparações fornecidos diariamente - dificuldade do exercício do controle social pela comunidade escolar -descumprimento da determinação legal e da recomendação do Tribunal de Contas da União
<p>Implicações para os estudantes pré-escolares em atendimento educacional especializado no DF.</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibilidade de os estudantes estarem amparados e apoiados caso não recebam as preparações definidas previamente pelo profissional capacitado pela elaboração dos cardápios 		<p>Implicações para os estudantes pré-escolares em atendimento educacional especializado no DF.</p> <ul style="list-style-type: none"> - os estudantes ficam desamparados e suscetíveis a receber os alimentos em desacordo com o cardápio elaborado pelo nutricionista
<p>Característica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola iniciando o processo de discussão sobre o tema de alimentação e nutrição. - Professor da turma de escolarização promove ações educativas para a mudança de hábitos alimentares do estudante com deficiência 	<p>Ações de EAN nas escolas</p>	<p>Característica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola realiza projeto direcionado à promoção da saúde no ambiente escolar e irá incluir no Projeto Político Pedagógico. - Professor da turma de escolarização não interfere no consumo das refeições do estudante da educação especial e não promove a mudança de hábitos alimentares.
<p>Resultado</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibilidade de inclusão dos 		<p>Resultado</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola assumirá o

temas de alimentação e nutrição no PPP como um compromisso da escola.		compromisso, por meio do PPP, de realizar ações de educação alimentar e nutricional.
<p>Implicações para os estudantes pré-escolares em atendimento educacional especializado no DF.</p> <p>- o professor incentiva o consumo de novos alimentos e da refeição/lanche preparados na escola, apoiando a mudança de hábitos alimentares do estudante.</p>		<p>Implicações para os estudantes pré-escolares em atendimento educacional especializado no DF.</p> <p>- as ações de EAN poderão apoiar a introdução de novos alimentos, aumentar a adesão à alimentação fornecida no ambiente escolar e ampliar o conhecimento das inúmeras dimensões do alimento e do ato de alimentar-se, gerando maior autonomia nas escolhas alimentares dos estudantes. Possibilitará a conscientização dos professores de seu papel estratégico na formação de hábitos alimentares saudáveis.</p>

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES E OS CAMINHOS POSSÍVEIS

O PNAE, um programa suplementar à educação, executado em todos os municípios, estados, no Distrito Federal e na rede federal, é parte de uma política social, inserida em um contexto econômico e político. Os avanços ao longo das seis décadas de existência do programa, mais evidenciados com a publicação do marco legal no ano de 2009, foram resultados de decisões políticas, amparadas pelo apoio e pressão da sociedade civil que visaram colocar o PNAE no patamar de uma política de Estado, de consolidação do direito à alimentação adequada e saudável e de concepções estruturantes na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

Neste momento faz-se importante retomar o objetivo deste trabalho, qual seja, o de conhecer a gestão do PNAE no Distrito Federal para os estudantes da pré-escola, público-alvo da educação especial, acolhidos no atendimento educacional especializado, quanto aos aspectos de financiamento, atuação do nutricionista, cardápios e ações educativas no âmbito do Programa, visando responder a dois questionamentos norteadores: os pré-escolares com deficiência, quando em atendimento educacional especializado, recebem uma alimentação adequada e saudável, segundo os princípios do PNAE? De que forma se desenvolve a gestão do PNAE em escolas públicas do DF, que atendem estudantes em atendimento educacional especializado na pré-escola?

Constatou-se que o aporte financeiro do governo do Distrito Federal para a execução do PNAE, no ano de 2015, foi exclusivamente para a manutenção do serviço de alimentação, como pagamento de funcionários, de gás de cozinha e de energia elétrica, manutenção/aquisição dos equipamentos e utensílios de cozinha e contratação de manipuladores de alimentos, mas a partir do ano seguinte (2016), o governo local ampliou o aporte para abarcar também a aquisição de gêneros alimentícios.

As aquisições dos gêneros alimentícios foram realizadas de forma centralizada pela Gerência de Planejamento e Educação Alimentar da SEEDF, por meio de processos licitatórios, em sua maioria morosos, que impactaram na execução dos cardápios. Os gêneros alimentícios foram distribuídos para as CRE em seis remessas anuais, via Plano de Distribuição de Gêneros Alimentícios, sendo posteriormente repassados para as unidades escolares.

A SEEDF recebe recursos do governo federal para a execução do PNAE de acordo com o número de matrículas declaradas no Censo Escolar Inep/MEC do ano anterior ao do exercício. Constatou-se que a SEEDF, com a justificativa de prevenção de desperdícios, prevê a aquisição de gêneros alimentícios tendo por base uma média de adesão à alimentação escolar, e não pelo número de matrículas declaradas no Censo Escolar Inep/MEC. Nas escolas estudadas ainda acontece um segundo filtro (cálculo), pois as refeições são produzidas a partir do quantitativo de escolares que afirmam a pretensão de consumir a preparação prevista, apresentada no início do dia letivo (Escola E1) ou do total de estudantes presentes na escola (E2).

A ausência de aporte de recursos do governo distrital para aquisição de alimentos e o atraso frequente no recebimento de gêneros alimentícios incide diretamente na necessidade de as escolas alocarem recursos próprios de seus caixas escolares para a execução dos cardápios, diante da burocracia para a utilização dos programas de transferência de recursos financeiros diretamente para as escolas, tanto federal (PDDE) quanto distrital (PDAF). Este, apesar da previsão expressa de permissão da aquisição de gêneros alimentícios pelas escolas para o atendimento de estudantes com necessidades alimentares especiais, devidamente comprovada por laudo médico, desde que não fornecidos pela SEEDF, não havia ainda sido utilizado para esse fim.

Os cardápios executados nas unidades escolares do DF são elaborados por uma equipe de nutricionistas lotados na Gerência de Planejamento e Educação Alimentar, com aval do nutricionista responsável técnico pelo PNAE no DF, com possibilidade de alteração pelos nutricionistas lotados nas CRE. Entretanto, em razão de o processo licitatório ocorrer no ano anterior ao de execução e centralizado na sede da SEEDF, verificou-se que a autonomia para alteração dos cardápios é relativa e se restringe a modificar consistência e/ou alterar a forma de preparo, pois não há previsão de aquisição de alimentos por parte das nutricionistas das regionais. Esse fato impede que necessidades de modificações mais substanciais no cardápio somente aconteçam no ano posterior, quando iniciar um novo processo licitatório.

As duas unidades escolares alteraram os cardápios elaborados pelos nutricionistas da SEEDF, porém, os gestores escolares possuem essa prerrogativa, conforme constatado na análise dos discursos. Destaca-se que não foram alterações

significativas, consistindo em antecipar/adiar preparações do cardápio previsto para a mesma semana, principalmente porque os gêneros alimentícios são enviados para as escolas conforme determinação prévia, com *per capita* de todos os alimentos já definidos. Entretanto, cabe ressaltar que as visitas aconteceram em um único dia da semana nas duas unidades escolares, e, portanto, não foi possível verificar se as preparações alteradas nos dias das visitas foram contempladas em outro dia da mesma semana.

Os entrevistados demonstraram conhecimento sobre a recomendação legal de informar os cardápios para a comunidade escolar visando o acompanhamento do que é fornecido na alimentação escolar. Entretanto, somente uma das escolas realizou a atividade no mês em que ocorreram as visitas de observação.

A garantia do atendimento das especificidades dos estudantes, principalmente aqueles com deficiência, impõe o diagnóstico nutricional e o monitoramento do estado de saúde desses indivíduos, visando à elaboração de cardápios que atendam, de fato, as necessidades nutricionais diárias e prevejam possíveis adaptações.

Os achados indicam que, exceto em casos pontuais identificados nas CRE, não há realização de diagnóstico nutricional para avaliação e monitoramento do estado nutricional dos estudantes, o que pode comprometer a garantia do direito, pois há um indicativo de que os cardápios não estão sendo elaborados com base no diagnóstico nutricional prévio, o que pressupõe o desconhecimento da clientela a ser atendida.

Casos de estudantes com necessidades alimentares especiais que precisam de alteração no cardápio, como adaptação de consistência e/ou substituição de alimentos partem da observação da gestão escolar, com posterior notificação desta para o nutricionista.

A Resolução CD/FNDE nº 26/2013 determina que “as instituições de AEE deverão atender às necessidades nutricionais dos alunos, ofertando, no mínimo, uma refeição, conforme suas especificidades” (BRASIL, 2013). O compromisso com o atendimento escolar visando detectar possíveis desvios prejudiciais ao pleno desenvolvimento dos estudantes também está previsto no LODF, ao recomendar, quando necessário, testes nutricionais.

Os cardápios elaborados pelos nutricionistas do DF e analisados para este trabalho são discriminados somente por modalidade de ensino. Portanto, não há condições de identificar o percentual de atingimento das recomendações dos valores de referência para energia, macro e micronutrientes prioritários dos estudantes, diferenciados por faixa etária, quantidade de refeições, tempo de permanência na escola e etapa de ensino, determinados pela legislação do Programa.

Não há, nos cardápios verificados, qualquer referência aos estudantes da educação especial em atendimento educacional especializado, apesar do duplo repasse de recursos para a execução do PNAE, quando atendidos no contra turno. Quando se pensa em educação inclusiva e se pretende garantir o direito à alimentação escolar a todos os estudantes das escolas públicas, esse fato evidencia que os estudantes com deficiência estão à margem dos cardápios elaborados. Isso é mais preocupante para a etapa e a modalidade de ensino objeto desse trabalho, os pré-escolares da educação especial, diante das especificidades e da necessidade de um olhar mais atento e cuidadoso, pois se sabe que esse período de vida constituiu-se de risco para o estabelecimento de comportamentos alimentares inadequados, que poderão ser mantidos ao longo da vida e, portanto, contribuir para o desenvolvimento futuro de doenças crônicas não transmissíveis.

Constatou-se que a SEEDF não elaborou as fichas técnicas das preparações que compõem os cardápios, ou seja, não há padronização da elaboração das refeições, o que propicia que a mesma preparação tenha diferentes sabores e nutrientes, conforme o critério e a escolha de quem a prepara. Delegar ao manipulador de alimentos o modo de preparo das refeições pode impactar na adesão ou não da refeição pelos estudantes nas unidades escolares.

Os resultados indicaram que a participação do nutricionista na rotina da escola é reduzida em razão da sobrecarga de trabalho burocrático que absorve grande parte do seu tempo. A atuação do profissional fica comprometida e, como consequência, as escolas avocam decisões que deveriam ser tomadas de forma compartilhada e discutida com o nutricionista.

A excelência na execução do PNAE impõe aos sujeitos envolvidos no processo disposição para o diálogo, trabalho intersetorial e o comprometimento com o

atingimento do objetivo do programa. Ao manter-se afastado da rotina da escola, o nutricionista deixa de tomar decisões sob sua responsabilidade, decorrentes da gestão que acontece especificamente nas escolas, basilares para a garantia do direito à alimentação adequada e das práticas alimentares promotoras da saúde no ambiente escolar. O nutricionista, enquanto profissional de saúde na escola deve primar por atender as normativas do programa nos aspectos relativos à alimentação e nutrição, garantindo a eficácia no fornecimento de refeições e nas ações educativas, por meio da EAN, mas acima de tudo, deve se posicionar como um educador.

Os discursos apontaram que os temas de alimentação e nutrição não estão contemplados nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, apesar da determinação estar disposta no marco legal do PNAE datado de 2009. Diretriz do PNAE, incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, perpassando o currículo escolar, abordando os temas de alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da SAN, não é uma tarefa simples a ser executada na dinâmica de elaboração do documento pelas unidades escolares.

Inserir esses temas inovadores nos projetos pedagógicos, em um processo de construção democrática e participativa como a ação requer, pressupõe o conhecimento prévio, comprometimento para a agenda e, principalmente, a compreensão da função da escola enquanto representante do Estado na sua atribuição de oferecer serviços de qualidade aos cidadãos. Para isso, estudantes, gestores, manipuladores de alimentos, nutricionistas, conselheiros da alimentação escolar, pais e/ou responsáveis pelos estudantes precisam ser capacitados e instrumentalizados para debater o tema. A comunidade escolar, consciente da importância da agenda e conhecedora da obrigação do poder público na garantia do direito, é capaz de exigir a plenitude desse direito.

A referência local para a elaboração dos projetos pedagógicos pelas unidades escolares é o PPP/ SEEDF “Carlos Mota”, de 2012, o qual apresenta o tema de forma muito tímida e pouco esclarecedora, apesar de declarar que todas as ações referentes à alimentação escolar objetivam proporcionar uma alimentação saudável e adequada que coopere para o êxito do processo de aprendizagem e de ensino, com a saúde e a qualidade de vida do estudante.

Para tanto, é necessária a discussão do conceito de currículo adotado pelas escolas, ferramenta relevante para se compreender os interesses que atuam e estão em evidência na escola e na sociedade. Barbosa et al. (2006) entendem o currículo como um “conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas”. Discutir o conceito de currículo é debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, uma vez que o currículo expressa relações de poder, ideologias e culturas, não se reduzindo a uma visão tradicional de mudanças de conteúdos dos currículos escolares e sim a uma nova postura pautada na autonomia e na emancipação humana dos estudantes por meio dos saberes e práticas construídos na escola (BARBOSA et al., 2006, p. 942).

Durante a etapa de observação nas duas unidades escolares verificou-se que estava iniciando o movimento da elaboração do Projeto Pedagógico para o ano de 2017, com proposta de participação da comunidade escolar, na lógica da construção dialogada, participativa e democrática. No entanto, a atividades estava acontecendo à margem do conhecimento, participação e do consequente apoio técnico dos nutricionistas. A não participação do profissional no debate lança luz sobre a distância ainda existente e apontada pelos referenciais entre as determinações da legislação do PNAE sobre a temática e a prática no contexto escolar.

Ao nutricionista da alimentação escolar impõe-se a necessidade de construir uma ação educativa que alie a competência técnica com a compreensão da história, da visão de mundo dos sujeitos envolvidos e com os quais o profissional precisa interagir, comprometendo-se politicamente com ele. Precisa entender que as escolhas no campo da alimentação também são decisões políticas, pois os alimentos selecionados para compor ou não o cardápio partem de um modelo de sistema alimentar. Ao optar por incluir produtos da agricultura familiar, orgânico e/ou de base agroecológica ou ainda da sociobiodiversidade, em detrimento de alimentos industrializados, por exemplo, estará incentivando e apoiando outras políticas públicas.

Sabe-se que isso não é simples, pois para alcançar a eficiência e eficácia no trabalho, visando uma atuação organizada, sistemática e estratégica na educação, exige o desafio de sair da zona de conforto e uma mudança de paradigmas do profissional, adquirindo novas habilidade e competências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Nutrição (BRASIL, 2001) preconizam um profissional com formação generalista, humanista e crítica, para atuar em todas as áreas de conhecimento em que a alimentação e a nutrição se apresentem fundamentais, com base em princípios éticos e reflexivos sobre a realidade econômica, social e cultural.

No entanto, há uma separação entre os elementos biológicos, as práticas sociais e a formação promovida pelos atuais currículos de Nutrição e uma insuficiência na abordagem de áreas como a alimentação escolar e a segurança alimentar e nutricional (RECINE; MORTOZA, 2013). A formação do nutricionista, ainda tecnicista e orientada para a prática de EAN centrada na relação entre alimentos e sua composição nutricional, precisa ser revista visando promover a integração de conhecimentos, de complementaridade entre os diferentes saberes que envolvem o alimento e a alimentação (BARBOSA et al., 2013).

Os diretores das duas unidades escolares analisadas possuem uma visão abrangente do seu trabalho e, ao mesmo tempo, das limitações no campo da alimentação e nutrição. São gestores conscientes do seu papel na tomada de decisões sobre a orientação e direcionamento de situações relacionadas à execução do PNAE nas escolas sob sua responsabilidade. Verificou-se que buscam aprimorar o serviço da alimentação escolar, ajustando as preparações e adaptando cardápios na medida do possível, visando garantir o direito dos estudantes, mas precisam de apoio e maior aporte conceitual e técnico para qualificar e dar segurança ao trabalho que vêm realizando.

Realizar capacitação e formação continuada dos recursos humanos envolvidos na execução do PNAE é uma das competências legais dos municípios, estados e do DF. Essa atividade faz parte da realidade da SEEDF, pois há capacitação semestral de manipuladores de alimentos, realizados tanto pelos nutricionistas lotados na SEEDF como vinculados à empresa prestadora de serviços. No entanto, verificou-se que há uma lacuna nessas formações, com predominância de conteúdos referentes à preparação, manipulação e controle higiênico sanitário do serviço de alimentação, não contemplando o papel estratégico desses profissionais na implementação e manutenção da alimentação saudável no ambiente escolar.

Outro ponto relevante constatado pelo trabalho diz respeito aos estudantes da pré-escola com deficiência, nas duas unidades escolares observadas, os quais recebem o atendimento educacional especializado no mesmo período da escolarização, e não no contra turno, conforme disposto nas legislações federal e distrital. Essa conformação adotada pela SEEDF contraria a determinação do fornecimento de, no mínimo duas refeições diárias a esses estudantes, sendo uma refeição no turno da escolarização e outra no contra turno, diante do recebimento do *per capita* duplicado, nos 200 dias letivos, para a execução da alimentação escolar.

Percebeu-se um controle frágil por parte da SEEDF no monitoramento dessa situação referida, pois os nutricionistas desconheciam o fato referido acima e não havia o acompanhamento específico desses profissionais no atendimento aos estudantes com deficiência nas escolas estudadas, bem como a elaboração de cardápios específicos para a modalidade de ensino.

A garantia constitucional da educação de qualidade, do acesso e permanência do estudante com deficiência na escola, na perspectiva da educação inclusiva, que exige novas (re) configurações e adaptações da escola para efetivar o atendimento, também deve ser estendida para o serviço de fornecimento da alimentação escolar. Os sujeitos que participam da gestão do PNAE nos entes federados, incluídos os gestores escolares, precisam entender o conceito de inclusão escolar e encontrar caminhos viáveis para efetivar o direito dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Considerar o estudante com deficiência “um número” presente na unidade escolar que consome ou não a alimentação elaborada e fornecida indica que o DF, no âmbito da alimentação escolar, ainda está em transição entre o paradigma da integração e da inclusão.

O Decreto nº 7.611/2011, que permite o financiamento da educação de alunos com deficiência na escola regular, nas classes comuns e, concomitantemente, no AEE avança ao colocar a educação especial em um novo patamar de investimento financeiro para esses estudantes, prevendo recursos e serviços especializados para prover-lhes equiparação de condições e de oportunidades de escolarização. No entanto, é preciso avançar mais e de forma incisiva, para que o recurso federal repassado para o atendimento da alimentação escolar seja alocado de forma eficiente e atinja os objetivos,

principalmente no que se refere à alimentação de qualidade e em quantidade adequada para os estudantes que são público alvo da educação especial no Brasil.

Recomendações da pesquisa:

Nas entrevistas percebeu-se a convergência nos diálogos, ficando evidente a preocupação e o comprometimento de todos os sujeitos da pesquisa na boa execução do PNAE e na garantia do direito aos estudantes, porém faz-se mister reorientar, reformular e reforçar a prática de todos os envolvidos, de acordo com as competências de cada um, de maneira a aperfeiçoar os recursos utilizados para atingir o objetivo do PNAE. Não basta boa vontade dos sujeitos, é necessário que se consolide, no setor educação, o debate da alimentação escolar como política estratégica da promoção da educação pública de qualidade, que se propõe a formar cidadãos em sua integralidade, com autonomia para mudar os hábitos alimentares prejudiciais e escolher com conhecimento e consciência as melhores opções alimentares, visando melhorar a qualidade de vida e, em longo prazo, melhorar o perfil epidemiológico da população brasileira.

Para isso, recomenda-se a adequação do referencial de elaboração dos Projetos Político Pedagógicos (PPP/ SEEDF “Carlos Mota”, de 2012) objetivando realocar a alimentação escolar enquanto processo pedagógico no ambiente escolar, tirando-a da prática rotineira e cotidiana da escola de ofertar refeições sem discutir a relação existente entre o ato de comer e as múltiplas dimensões do alimento disponível.

Os nutricionistas que atuam na alimentação escolar devem se apropriar do “mundo da educação”, com suas terminologias, conceitos e práticas e buscar a troca de conhecimentos e saberes com os profissionais da educação e a comunidade envolvida. Para isso, a formação do profissional precisa contemplar também o desenvolvimento da competência do nutricionista de compreender e analisar criticamente o ciclo das políticas públicas, principalmente daquelas que abrem o mercado de trabalho para o profissional, como o caso PNAE, que atualmente emprega mais de 7.000 nutricionistas em todas as esferas administrativas. No Distrito Federal atuam 77 nutricionistas, porém muito aquém do parâmetro numérico definido pela Resolução do CFN nº 465/2010, o que impacta na

execução das atividades obrigatórias e complementares, determinada pela mesma legislação.

Ampliar o quadro de nutricionistas lotados na SEEDF, com uma atuação mais eficiente, estratégica e participação ativa e constante na rotina das escolas pelo profissional contribuirá para a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável e a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional no setor educação. O contato mais próximo do nutricionista com a escola, por meio de visitas frequentes de avaliação e monitoramento, para além do controle verificado neste trabalho, permitirá conhecer a dinâmica das escolas, as necessidades, a cultura e os hábitos alimentares dos estudantes atendidos e a aproximação com os diretores, responsáveis pela gestão da escola e potenciais parceiros.

Como pressuposto de uma escola inclusiva, defendida pela educação brasileira em seus normativos, é evidente que a configuração atual da SEEDF, que permite o atendimento educacional especializado no turno concomitante com a escolarização, precisa ser ajustada à necessidade de fornecimento da alimentação saudável, segura, adequada e em quantidade a que esses estudantes fazem jus. É dever da SEEDF revisar a atual situação para a garantia do direito visando ao atendimento do objetivo e das diretrizes do PNAE, especialmente o emprego da alimentação adequada e saudável, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que considere a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento desses estudantes e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde.

Essa prática verificada nas duas escolas merece atenção, pois, caso esses estudantes não consumam a refeição fornecida no dia, não receberão o aporte nutricional diário a que têm direito. O impacto da ausência do fornecimento desses nutrientes no crescimento, desenvolvimento e no processo de aprendizagem desses estudantes, nessa etapa importante de vida, merece estudos específicos e aprofundados que não pode ser respondido por este trabalho em função da tipologia de pesquisa empreendida.

Do mesmo modo, é necessário que a SEEDF busque alternativas para aumentar a adesão à alimentação escolar pelos estudantes e utilize os instrumentos de

avaliação da aceitabilidade dos cardápios e readapte-os, se for o caso, visando garantir o direito à alimentação a todos os estudantes matriculados.

Diante das mudanças na concepção do PNAE, que preza pela qualidade e segurança do alimento associado à promoção da alimentação saudável, o papel do manipulador de alimentos deve transcender a mera prestação de serviços operacionais de preparo das refeições para a posição de um sujeito ativo no processo educativo, capaz de transmitir conhecimentos e modificar comportamentos, refletindo criticamente sobre suas práticas profissionais. Do mesmo modo, gestores, diretores, professores, conselheiros da alimentação escolar e nutricionistas precisam refletir sobre os significados e sentidos que atribuem à alimentação escolar e se reconhecer enquanto parte fundamental no processo educativo, agindo de forma convergente para a garantia do direito à educação de qualidade e da alimentação saudável para todos os estudantes da escola pública brasileira.

Por fim, para efetivar o exercício do controle social por parte da sociedade civil recomenda-se que os cardápios estejam disponíveis em todas as unidades escolares e de fácil acesso para a comunidade escolar do DF.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 39-70.
- AMARAL, Nelson Cardoso do. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Resolução da Diretoria Colegiada **RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004**. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. Brasília: ANVISA, 2004. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/documents>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1247/863>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- ARAUJO, L. A. D; FILHO, W. M.C. O estatuto da pessoa com deficiência – EPCD (Lei nº 13.146, de 06.07.2015): algumas novidades. **Revista dos Tribunais**. v. 962, p. 65-80, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.mp.pa.gov.br/upload/noticia/O%20ESTATUTO%20DA%20PESSOA%20COM%20DEFICIENCIA%20-%20EPCD.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2015.
- ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de; ARRUDA, Ilma Kruse Grande de. Políticas de Alimentação e Nutrição no Brasil: Breve Enfoque dos Delineamentos Conceituais e Propositivos. In: TADDEI et al. **Nutrição em Saúde Pública**. Rio de Janeiro: Editora Rubio, 2011. cap. 25, p. 397-410.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARBOSA, Najla Veloso Sampaio et al.. Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol.18, nº 4, p. 937-945, abr. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BELIK, Walter; CHAIM, Nuria Abrahão. O Programa Nacional de Alimentação Escolar e a gestão municipal: eficiência administrativa, controle social e desenvolvimento local. **Rev. Nutrição**, v. 22, n. 5, p. 595-607, set./out., 2009.

BEREDAY, George Z. F. **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart & Windson, 1964.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n 1, p. 68-80, jan/jul. 2005.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOTAFOGO, Maria do Carmo de Jesus. **Financiamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar: Um Estudo da Contrapartida do Município**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Medicina - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei nº 7.328, de 17 de fevereiro de 1945**. Cria, no Conselho Federal de Comércio Exterior, a Comissão Nacional de Alimentação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7328.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955** - Institui a Companhia da Merenda Escolar. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965**. Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56886-20-setembro-1965-397151-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Lei nº 5.829, de 30 de novembro de 1972**. Cria o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5829.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 72.034, de 30 de março de 1973**. Institui o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), aprova o I PRONAN e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970->

1979/decreto-72034-30-marco-1973-420497-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jun. 2015.

_____. **Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983** - Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 3 jun. 2015.

_____. **Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994**. (1994a) Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109225/lei-de-municipalizacao-da-merenda-escolar-lei-8913-94>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. (1994b) Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição. Brasília: MEC: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/legislacao>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago.2015.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. (2009a) Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. (2009b). Acrescenta par. 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao parágrafo 4º do art. 211 e ao parágrafo 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 3 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. (2009c) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2009d) **Relatório do Grupo de Trabalho: Aplicabilidade do teste de aceitabilidade nos alimentos destinados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília: FNDE, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcos/Downloads/relatorio_grupo_tecnico_testes.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. (2009e) Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2010a) **Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional**

de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: FNDE, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-notas>>. Acesso em: 2 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010b) **Marcos Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2010c) **Fome Zero: A experiência brasileira.** SILVA, José Graziano; GROSSI, Mauro Eduardo Del.; FRANÇA, Caio Galvão (Org.). Brasília: MDS, 2010.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010d) **Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2008 2009:** Antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Brasília: IBGE, 2010.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 5 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 26 de 17 de junho de 2013.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 3 maio 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 28 de maio de 2014.** (2014a) Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014.** (2014b) Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm>. Acesso em: 02/09/2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2014c). **Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria.** Disponível em: <www.fnde.gov.br/arquivos/category/191-consultas?...9059...unidade-executora>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. (2014d) **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2ª edição. Brasília: MS, 2014. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf>. Acesso em: 25 fev.2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. (2014e) **Marco de referência da vigilância alimentar e nutricional na atenção básica**. Brasília: MS, 2015. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/marco_referencia_vigilancia_alimentar.pdf>. Acesso em: 25 fev.2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2014f) **O Brasil sem miséria**. CAMPELLO, Tereza; FALCÃO, Tiago; COSTA, Patricia Vieira da. (Org.). Brasília: MDS, 2014.

_____. Ministério da Saúde. **Caderno temático SAN e PAAD**: versão preliminar. Brasília: MS, 2015. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno_san_paas.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução. **Resolução CD/FNDE nº 1 de 8 de fevereiro de 2017**. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/10186-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-1,-de-08-de-fevereiro-de-2017>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Alimentação Escolar**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico><<http://fnde.gov.br/fndelegis.html>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora**. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcos/Downloads/manual_de_orientacao_para_constituicao_de_uex.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Caderno de Referência sobre Alimentação Escolar para Estudantes com Necessidades Alimentares Especiais**. Série Nutricionistas do PNAE – Caderno I.

Brasília: FNDE, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Caderno de Instruções. Brasília: Inep/MEC, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matrricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de Apoio para as Atividades Técnicas do Nutricionista no Âmbito do PNAE**. Série Nutricionistas do PNAE – Caderno II. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais>>. Acesso em: 2 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Referências Nutricionais para o Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-notas>>. Acesso em: 3 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar**. 2ª ed. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais/item/8595-manual-de-aquisicao-de-produtos-da-agricultura-familiar-para-a-alimentacao-escolar>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Ministério da Saúde. (2017) **Vigilância de fatores de risco e proteção para Doenças Crônicas por inquérito telefônico – VIGITEL**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/marco_referencia_vigilancia_alimentar.pdf>. Acesso em: 25 fev.2017.

_____.Tribunal de Contas da União. **Cartilha para conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. 1.ed. Brasília: TCU, 2017.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. Modelos diferentes, ênfases diferentes, discernimentos diferentes. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2015. cap. 15, p. 457-476.

BRUNO, Marilda; OTERO, Natacy Munarini. Política Municipal de Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil no Município de Dourados, MS. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, n. 4 , p. 64–73. jul/dez. 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Avaliação educacional de Alunos com baixa visão e Múltipla deficiência na Educação infantil**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009.

BURITY, Valéria et al.. **Direito Humano à Alimentação Adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2010.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan/jun. 2012.

CARVALHO, A. T. et al. Programa de alimentação escolar no município de João Pessoa-PB, Brasil. **Interface**, v.12, n.27, p.823-834, out./dez. 2008.

CASTRO, J. A. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos, In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 169-190.

CASTRO, Josué de. **Geografia da Fome**. O dilema brasileiro: pão ou aço. 12. ed. Rio de Janeiro: Antares/Achiame, 1980.

COIMBRA, M. et al. **Comer e aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil**. Belo Horizonte: Instituto Nacional de Assistência ao Estudante/ MEC, 1982.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS – CFN. **Resolução nº 465, de 23 de agosto de 2010**. Dispõe sobre as atribuições do nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000465&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CFN/EF EPL>. Acesso em: 10 abr. 2015.

COSTA, E. de Q.; RIBEIRO, Victoria M. B.; RIBEIRO, Eliana C de O. Programa de Alimentação Escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Rev. Nutr.**, v. 14, n. 3, p.225-229. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 3-70.

_____. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 124, p. 11-32, jan./abr, 2005.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa: Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista latino-americana de enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

DITRITO FEDERAL. Lei Orgânica do Distrito Federal. (1993). Disponível em: <<http://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/1621>>. Acesso em 12 fev. 2016.

_____. **Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=51165>. Acesso em: 4 set. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica: educação especial (2010).** Distrito Federal: SEEDF, 2010. Disponível em: <www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/8_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Educação Especial. (2010b)** Distrito Federal: SEEDF, 2010. Disponível em: www.cre.se.df.gov.br/ascom/.../subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf. Acesso em: 3 fev. 2017.

_____. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=70523. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político – Pedagógico – Professor Carlos Mota.** Distrito Federal: SEEDF, 2012. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/ppp_professor_carlos_mota.pdf. Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. **Decreto nº 36.900, de 23 de novembro de 2015.** (2015a) Regulamenta a Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013, que estabelece diretrizes para a promoção de alimentação adequada e saudável nas escolas da rede de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=310367>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** (2015b) Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=304696>>. Acesso em: 4 set. 2016.

_____. **Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016.** Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/3470d4a25d3045c188d4db8f840ffbc1/exec_dec_37140_2016.html>. Acesso em: 4 set. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015.** Aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Distrito Federal: SEEDF, 2015. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suag/licitacoes/cp_2_2016_regimento_e_scolar_rede_publica_2015.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 384, de 23 de novembro de 2016**. Aprova a Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras para o ano letivo de 2017. Distrito Federal: SEEDF, 2016. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/estrategia_matricula_20jan15.pdf>. Acesso em: 26 fev 2017.

_____. **Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em:

<<http://www.se.df.gov.br/programa-de-descentralizacao-administrativa-e-financeira-pdaf.html>>. Acesso em: 21 mar.2017.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DIOGO, Shirley Silva. **Percepções sobre barreiras e facilitadores para a implementação da lei de regulamentação das cantinas escolares no Distrito Federal sob a ótica de estudantes adolescentes**. 2016. 81f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

DOURADO, Luís Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. 4 ed. (atual. e ver.). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

ELMORE, Richard F. Organizational models of social program implementation. **PubMed Journals**, v. 26, n. 2, p. 185-228. 1978. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/labs/articles/10308533/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ESTIMA, C. C. P.; PHILIPPI, S. T.; ALVARENGA, M. S. Fatores determinantes do consumo alimentar: por que os indivíduos comem o que comem? **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 263-268. 2009.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: MONTANO, M. T. E. (Org.). **O desafio das Diferenças nas Escolas**. RJ: Editora Vozes Ltda, 2008. p. 17-27.

FERREIRA FILHO, M. G. **Curso de direito constitucional**: de acordo com a Constituição de 1988. 18. ed. (rev. e amp.). São Paulo: Saraiva, 1990.

FERREIRA, Vanessa A.; MAGALHÃES, Rosana. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 1674-1681. jul. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n7/19.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

GABRIEL, Cristine Garcia. **Programa nacional de alimentação escolar**: construção de modelo de avaliação da gestão municipal. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Saúde

Coletiva) - Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

GANDRA, Y.R. Asistencia alimentaria por medio de centros de educación y alimentacion del pre-escolar. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**, v.74. p.302-314. 1973.

GARRIDO, Solenilda Guimarães. **Atendimento educacional especializado ao estudante com transtorno global do desenvolvimento: políticas e práticas do processo educacional inclusivo**. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Erradicar a Pobreza Extrema: um Objetivo ao Alcance do Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. 62p. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1619.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

KUBOW, Patricia K.; FOSSUM, Paul R. **Comparative Education: Exploring Issues in International Context**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Sara Regina Souto. **A dimensão pedagógica da agricultura familiar: a alimentação escolar aproximando o consumo e a produção**. 2015. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2015.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, Paraná, nº 3, p. 13-18, 1997. Disponível em: <<https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

MARIN, Tatiana; BERTON, Priscila, SANTO, Larissa Kelen Rossi. Educação nutricional: por uma correta formação dos hábitos alimentares. **Revista F@pciência**. Apucarana, v. 3, n. 7, p. 72-78, 2009. Disponível em: <http://fap.com.br/fapciencia/003/edicao_2009/007.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

- MANZON, Maria. Comparação entre lugares. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2015. cap. 15, p. 127-167.
- MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1986.
- MARTINS, R. C. B. et al. Aceitabilidade da Alimentação Escolar no Ensino Público Fundamental. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v.6, n.13, p.71-78, maio/ago. 2004.
- MATOS, M. B. **A avaliação econômica de programas de merenda escolar**: gestão pública e privada. 1998. 155f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana Aplicada) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- MATTEI, Lauro; WRIGHT, Sonia; BRANCO, Telma Castello. Colocando a Fome na Agenda Pública Brasileira: A ação do Estado, do Banco Mundial e das Organizações Não Governamentais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 7, março. 1997. Disponível em: <http://cebrap.org.br/v2/app/webroot/files/upload/biblioteca_virtual/colocando_a_fome_na_agenda_publica.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: Quem ensina e quem aprende? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, RJ, 2012.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORDUCHOWIEZ, Alejandro; ARANGO, Aída. Desenho Institucional e Articulação do Federalismo Educativo: Experiências Internacionais. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasil: Unesco, 2010. p. 109-147.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem. 1996.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./ jun. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- _____. Carta de Ottawa. (1986). In: **Ministério da Saúde**: As Cartas da Promoção da Saúde. Brasília: MS, 2002. p.19-27.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (Washington/USA). **Plano de Ação para Prevenção de Obesidade em Crianças e Adolescentes**. USA: OPAS, 2014.

Disponível em: <

<http://www.paho.org/bra/images/stories/UTFGCV/planofactionchildobesity-por.pdf?ua=1>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

PAIXÃO, Gleice. Os programas de repasse de dinheiro direto à escola e o princípio da gestão democrática. In: JEJUS, Wellington Ferreira de (Org.). **A Educação Brasileira no Século XX: Dilemas, Desafios, Limites e Possibilidades**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. cap. 7, p. 127-137.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional descomplicado**. 9. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2012.

PRENTICE, A. et al.. Energy and nutrient dietary reference values for children in Europe: methodological approaches and current nutritional recommendations. **Br. J. Nutr**, v. 92, p. 83-146, out. 2004.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. 2011**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2011.

_____. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Campinas, v. 18, n.4, p. 909-916, abril. 2013.

RAMALHO, Andréa. Hipovitaminose A. In: : TADDEI et al.. **Nutrição em Saúde Pública**. Rio de Janeiro: Editora Rubio, 2011. cap. 12, p. 211-220.

RECINE, Elisabetta; MORTOZA, Andrea Sugai. **Consenso sobre habilidades e competências do nutricionista no âmbito da saúde coletiva**. Brasília: Observatório de Políticas de Segurança e Nutrição, 2013.

RODRIGUES, Paulo da Silva. O programa nacional de alimentação escolar: história e modalidades de gestão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 137-155, jan/abr. 2013.

ROSSI, Alessandra; MOREIRA, Emília Assison; RAUEN, Michelle Soares. Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 21, n. 6, p.739-748, nov/dez. 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-692, set./out. 2005.

_____. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 453-462, fev. 2012.

SANTOS, Sérgio Ribeiro dos; COSTA, Maria Bernadete de Sousa; BANDEIRA, Geovanna Torres de Paiva. As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). **Rev. Salud pública**, v.18, p. 311-322, abr. 2016.

SARAVIA, Henrique. Introdução à teoria da política pública. In: Saravia, Enrique; Ferrarezi, Elisabete (Org.). **Políticas públicas: Coletânea – Volume 1**. Brasília: ENAP, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87. 1998.

SILVA, P. L. B. Descentralização de políticas sociais: marco teórico e experiências internacional e brasileira. In: SILVA, P. L. B.; VELLOSO, J. P. R. **Políticas sociais no Brasil: descentralização, eficiência e equidade**. Rio de Janeiro, INAE/ILDES, 1995. p.15-30.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-15, julh/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SPINELLI, Maria Angélica dos Santos. **Alimentação Escolar: da centralização à descentralização**. 1997. 208 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, São Paulo, 1997.

SPINELLI, M. A. S; CANESQUI, A. M. Programa de alimentação escolar no estado de Mato Grosso: da centralização à descentralização (1979 – 1995). **Revista Nutrição**, Campinas, v. 15, n. 1, p.105 - 117, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732002000100011>. Acesso em: 12/12/2015.

STEFANINI, Maria Lucia Rosa. **Merenda Escolar: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança**. 1997. 152f. Tese (Faculdade de Saúde Pública) - Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

STURION, Gilma Lucazechi. **Programa de alimentação escolar: avaliação do desempenho em dez municípios brasileiros**. 2002. 269 f. Tese (Doutorado em Alimentos e Nutrição) – Faculdade de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de

Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000269817>. Acesso em: 4 dez. 2015.

STURION, G. L et al. Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao Programa de Alimentação Escolar no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 2, p.167-181, mar./abr. 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, S. M. F. G. et al. **Administração aplicada às unidades de alimentação e nutrição**. São Paulo: Atheneu, 2000.

TENTES, V. T. A.; ROCHA, A. L. C. Políticas públicas educacionais reconhecedoras das diferenças: desafios da Educação Especial inclusiva no Distrito Federal. In: CUNHA, C. et al. (Org.). **A educação em novas arenas**: políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 115-132.

THEODORO, Mário; DELGADO, Guilherme. Política social: universalização ou focalização – subsídios para o debate. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Políticas sociais – acompanhamento e análise**, n. 7. ago. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ensaio3_Mario7.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

TURPIN, Maria Elena. A alimentação escolar como vetor de desenvolvimento local e garantia de segurança alimentar e nutricional. **Segurança alimentar e nutricional**, Campinas, v.16, n.2, p. 20-42, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000444924>>. Acesso em: 12 out. 2015.

VALERIANI, T. S. M. **A gestão escolarizada do Programa de Alimentação Escolar no estado de Goiás**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz”, Universidade de São Paulo. Piracicaba, 2011.

VALENTE, Flavio Luiz Schieck. **Do combate à fome à segurança alimentar e nutricional**: o direito à alimentação adequada. In: VALENTE, F. L. S. (Org.). **Direito humano à alimentação: desafios e conquistas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 37-70.

VITOLLO, Márcia Regina. **Nutrição**: da gestação à adolescência. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores, 2003.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PESQUISA: A gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar: o direito à alimentação para as crianças da educação especial do Distrito Federal.

Eu, _____, dou consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) do trabalho de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Solange Fernandes de Freitas Castro, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* Metrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Assinado este Termo de Consentimento, estou ciente que:

1. O objetivo dessa pesquisa é investigar a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em escolas públicas do Distrito Federal, que oferecem AEE para pré-escolares, no que se refere aos aspectos de financiamento, à atuação do nutricionista no processo e na elaboração e acompanhamento dos cardápios e às ações pedagógicas realizadas pelas escolas selecionadas no âmbito do Programa.
2. Para coleta de dados serão utilizadas: observação direta e entrevista semiestruturada, gravada em vídeo, cujo conteúdo será transcrito na íntegra.
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
4. Estou livre para interromper a qualquer tempo minha participação na pesquisa.
5. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – GESTOR

OBJETIVO DA ENTREVISTA: conhecer as especificidades da gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) na escola sob a ótica do gestor.

Item 1 – Realizar a identificação da escola

1. Qual é a quantidade total de pré-escolares atendidos na escola?

2. Qual é a quantidade total de pré-escolares da própria escola em atendimento educacional especializado?

3. Qual é a quantidade total de pré-escolares em atendimento educacional especializado na escola provindo de outras escolas?

4. Qual é a estrutura física da escola para o serviço de alimentação?

5. Onde os estudantes da pré-escola em atendimento educacional especializado consomem a alimentação escolar?

() refeitório () sala de aula () pátio da escola

Item 2 - Identificar as fontes de recursos para a aquisição de gêneros alimentícios

1. Os gêneros alimentícios para o PNAE são fornecidos pelo Governo do Distrito Federal (GDF)?

() sim () não

2. Existem outras fontes de recursos para a aquisição de gêneros alimentícios?

3. A escola recebe doações de alimentos?

() sim () não

3.1. Principais doadores: _____

- 3.2. Qual a frequência dessas doações?

() semanal () quinzenal () mensal

Item 3 – Conhecer a participação do nutricionista na gestão do PNAE

1. Existe um nutricionista responsável técnico vinculado à escola?
 sim não
2. O nutricionista realiza avaliação nutricional dos estudantes da pré-escola em Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
 sim não não sei
- 2.1. Qual a periodicidade das avaliações?
 1 vez ao ano 2 vezes ao ano mais de 2 vezes ao ano
3. O nutricionista realiza visitas periódicas à escola?
 sim não
4. Qual a periodicidade das visitas?
 semanal quinzenal mensal
 outro _____
5. O nutricionista entregou fichas técnicas de preparação das refeições?
 sim não não sei

Item 3 – Conhecer o processo de execução dos cardápios

1. Quem é o responsável pela aquisição dos gêneros alimentícios para a alimentação escolar?
 GDF própria escola outro _____
2. Como são preparadas as refeições servidas na escola?
 manipuladores de alimentos da escola serviço terceirizado
 outro _____
3. Quantas refeições são servidas para os pré-escolares da educação especial?

4. Qual é o modelo de serviço da alimentação escolar?
 porcionamento self-service/serviço de buffet
 outro _____
5. Em qual local os estudantes da educação especial consomem a alimentação fornecida pela escola?
 refeitório pátio da escola sala de aula
 outro _____

6. Existe cardápio especial para os estudantes do AEE?

sim não não sei

6.1. Estes estudantes possuem diagnóstico/laudo?

sim não não sei

7. O cardápio é divulgado para a comunidade escolar?

sim não

7.1. Quais são os meios de divulgação do cardápio? _____

Item 4 – Verificar as ações de promoção da alimentação saudável executadas no âmbito do PNAE

1. O Projeto político pedagógico contempla ações de alimentação e nutrição?

sim não

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – NUTRICIONISTA

OBJETIVO DA ENTREVISTA: verificar a participação do nutricionista na gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Item 1 – Conhecer a participação do nutricionista na gestão do PNAE

1. Qual é o seu vínculo profissional?
 contrato temporário servidor público terceirizado
 outro _____
- 1.1 Você é responsável técnico ou compõe o quadro técnico de nutricionistas?
 responsável técnico quadro técnico
- 1.2 Há quanto tempo está vinculado a essa escola?

2. Foi realizada avaliação nutricional dos estudantes da pré-escola em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola?
 sim não
- 2.1 Em caso afirmativo, quais os procedimentos adotados?
 antropometria exames bioquímicos anamnese
- 2.2 Qual a periodicidade das avaliações?
 1 vez ao ano 2 vezes ao ano mais de 2 vezes ao ano
- 2.3 Você realiza o acompanhamento nutricional destes estudantes?
 sim não
3. Você realiza visitas periódicas à escola?
 sim não
4. Qual a periodicidade das visitas?
 semanal quinzenal mensal
 outro _____
5. Você elabora fichas técnicas de preparação das refeições?
 sim não
6. Você elabora a lista de compras?
 sim não

7. Você participa do processo de elaboração dos editais para a aquisição dos gêneros alimentícios?

sim não

8. Você realiza capacitação de manipuladores de alimentos?

sim não

Item 2 – Conhecer o processo de execução dos cardápios

1. Você elabora os cardápios da alimentação escolar para essa escola?

sim não

1. Os estudantes da pré-escola em AEE recebem quantas refeições por período?

1 refeição 2 refeições mais de 2 refeições

2. Algum pré-escolar da educação especial possui necessidade alimentar especial?

3. Em caso afirmativo, você elabora cardápio especial para os pré-escolares do AEE com necessidade alimentar especial?

sim não

3.1 Estes estudantes possuem diagnóstico nutricional?

sim não

3.2 Como é realizada a aquisição dos gêneros alimentícios para esta situação específica?

4. O cardápio elaborado para os estudantes da pré-escola é executado na escola?

sim não

5. O cardápio elaborado sofre alteração na escola?

sim não

6. Como é a aceitação da alimentação escolar pelos pré-escolares da educação especial? _____

7. O cardápio é divulgado para a comunidade escolar?

sim não

8. De que forma acontece a divulgação? _____

Item 3 – Verificar as ações de promoção da alimentação saudável executadas no âmbito do PNAE

1. O Projeto político pedagógico contempla ações de alimentação e nutrição?
 sim não
2. Você participa da elaboração do PPP?
 sim não
3. Você realiza ações de Educação Alimentar e Nutricional na escola?
 sim não
- 3.1 Você já realizou alguma ação específica de EAN para os pré-escolares do AEE?
 sim não
4. Você já realizou alguma capacitação/formação para os professores, diretores e/ou coordenadores pedagógicos sobre o tema alimentação e nutrição na escola?
 sim não

APÊNDICE D – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO

ESCOLA: _____

DATA DA VISITA: _____

HORÁRIO: _____

1. Caracterização das escolas selecionadas

I - Número de pré-escolares com deficiência em turma regular no dia da visita

II - Número de pré-escolares com deficiência em sala de recurso no dia de visita

2. Estrutura física para o serviço de alimentação

I – Presença de cozinha

() sim () não

II – Presença de refeitório

() sim () não

III – Presença de despensa

() sim () não

IV- Modelo de serviço da alimentação na escola (porcionamento, *self-service*/ serviço de buffet)

3. Cardápios para estudantes da pré-escola com deficiência

I – Cardápio servido no dia coerente com o elaborado pelo nutricionista

() sim () não

II - Quantidade de refeições servidas para pré-escolares com deficiência

III – Local de divulgação dos cardápios

4. Consumo da alimentação escolar

I – Local de consumo da refeição

II – Forma de consumo da refeição (utensílios utilizados)

III – Adesão à refeição do dia

5. Informações complementares

I – Aspectos que podem ser destacados

II – Demais informações relevantes observadas