



**Universidade Federal
de Santa Catarina**

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

Juliana Schumacker Lessa

**O ESPAÇO ALIMENTAR E SEU PAPEL NA SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:
O CASO DE UMA CRECHE PÚBLICA**

Florianópolis

2011

**O ESPAÇO ALIMENTAR E SEU PAPEL NA SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:
O CASO DE UMA CRECHE PÚBLICA
(Linha de Pesquisa: Educação e Infância)**

Dissertação a ser submetida à aprovação de uma banca, designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora dra. Eloisa Acires Candal Rocha

Orientanda: Juliana Schumacker Lessa

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha - UFSC

Co-orientadora: Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle – UFSC

Florianópolis

Agosto 2011

**O ESPAÇO ALIMENTAR E SEU PAPEL NA SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:
O CASO DE UMA CRECHE PÚBLICA
(Linha de Pesquisa: Educação e Infância)**

Juliana Schumacker Lessa

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título

MESTRE EM EDUCAÇÃO

*Área de concentração em Educação e Infância, aprovada na sua forma final pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*

Profa. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha
ORIENTADORA

Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle
CO-ORIENTADORA

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini
COORDENADORA DO CURSO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha
PRESIDENTE

Dra. Maria Manuela Martinho Ferreira (Universidade do Porto/Portugal)

Dra. Ângela Scalabrin Coutinho (UFSC)

Dr. João Josué da Silva Filho (UFSC)

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que participaram da pesquisa e que, de uma forma muito especial, contribuíram para a realização do estudo e para a ampliação do meu conhecimento.

À professora Ione, pelo carinho e atenção dedicados a meu estudo.

AGRADECIMENTOS

Minha mais sincera e profunda gratidão às queridas e especiais professoras que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal: Ione Ribeiro Valle e Eloisa Acires Candal Rocha, pela atenção que tiveram comigo e pela maneira com que me receberam e com que compartilharam seus preciosos conhecimentos. Quero reafirmar meu profundo reconhecimento à professora Ione, por me aceitar como co-orientanda e viver comigo todos os dilemas que envolvem a realização de uma pesquisa, por suas primorosas orientações, que me enchiam de motivação e por sua maneira especial de fazer ver, a mim e a todos, aquilo que não enxergávamos. Sua dedicação e envolvimento serviram-me como fonte de inspiração. Às duas professoras serei eternamente grata e para sempre as levarei comigo.

Às professoras do PPGAS/UFSC, Antonella Tassinari, pela disposição em contribuir com o estudo junto à banca de qualificação; à professora Carmem Rial, por me apresentar outras possibilidades de leitura acerca da alimentação, em aulas que me fizeram sobrevoar um campo científico até então por mim desconhecido.

Aos professores João Josué da Silva Filho, Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Manuela Ferreira, por aceitarem compor a banca examinadora e, assim, contribuir com o estudo.

À Secretaria de Educação do município de Florianópolis/SC, por autorizar a realização da pesquisa na creche e por acreditar nas possibilidades do estudo, em especial a Rosana Ramos, a Maria Aparecida Garcia e a Márli (GEAF/SME), por me concederem, gentilmente, um tempo de seu trabalho para esclarecer questões obscurecidas. Desejo também expressar minha gratidão e sentimento a todas as crianças e profissionais da Creche Waldemar da Silva Filho, em especial ao grupo G5A, à Cida, ao Luciano Galvão, à Adriana, às professoras Priscila, Luciane, Cris, Maria José e às profissionais da secretaria, pela acolhida, disponibilidade e atenção.

A minha família e, em especial, a meu querido Matheus, meu filhote do coração, aos quais agradeço pela compreensão.

Ao Paulinho, por permanecer ao meu lado, oferecendo-me apoio e partilhando todas as ideias, desde as mais embrionárias até as mais complexas.

A minha mãe, pelo apoio, e a meu pai, pelo incentivo.

A todos os colegas e professores do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/UFSC), ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/UFSC), pelas profícuas discussões que possibilitaram ampliar meu conhecimento e enriquecer minha formação.

Agradeço, especialmente, às colegas: Márcia Buss-Simão, por me apoiar e me incentivar, desde o início, ainda no processo de seleção, por suas conversas esclarecedoras, mesmo estando do outro lado do mundo, por compartilhar comigo minhas dúvidas, por seu carinho, acolhimento, críticas, sugestões e amizade; à Fabi Duarte, colega de linha, de orientação e graduação, pelas conversas confidenciais trocadas nos bancos da UFSC; à Silvana Sato, pela acolhida simpática, por sua generosidade e força que prontamente me ofereceu.

Agradeço também aos colegas que tive a oportunidade de conhecer no mestrado, nas Linhas de Pesquisa, Educação e Infância, Sociologia e História da Educação, as quais, embora não tenham estado comigo durante todo o curso, continuaram presentes no coração ou nos acalentadores papos virtuais nos momentos de solidão que a escrita implica. Aos funcionários e demais professores do PPGE/UFSC. À Capes, pela concessão da bolsa de estudo que, com certeza, me favoreceu a dedicação e o empenho na pesquisa. Finalmente, a Juarez Segalin, pela revisão cuidadosa do texto e pela dedicação ao trabalho.

RESUMO

Os momentos destinados à alimentação na creche representam o principal eixo norteador da rotina institucional da educação infantil, sobretudo naquelas de atendimento integral. Legitimado pelos campos da educação e da saúde, o espaço alimentar, nestas instituições, é reconhecido como central na formação do gosto ou, do hábito, e na incorporação de normas e valores culturais. Trata-se de um espaço social, de um lugar em que coexistem diferentes agentes, ocupantes de posições sociais distintas e distintivas entre si e que tendem a fabricar diversificados tipos de relações sociais. Esta pesquisa tem como objetivo apresentar a rotina alimentar na educação infantil sob outro aspecto: vista a partir das relações sociais, estabelecidas entre os diferentes agentes que integram o espaço alimentar. Na creche investigada, o refeitório é um lugar no qual a criança, em contato com seus pares, tem a possibilidade de se constituir como indivíduo e membro de um determinado grupo social. Um espaço em que se efetiva um determinado tipo de transmissão e conformação à norma e que configura uma educação tradicional, baseada na imposição e legitimação de um arbitrário cultural. Pelas brincadeiras e maneiras astutas de uso das regras, a criança aprende seu “ofício de aluno”. Desta forma, para além de uma preocupação dietética com a questão alimentar, o espaço da alimentação é, neste estudo, percebido como lugar privilegiado de socialização da infância.

Palavras-chave: Educação infantil. Infância. Alimentação. Espaço alimentar. Socialização. Relações sociais.

ABSTRACT

The moments destined to the alimentation in the day-care center represent the main guiding axis of the institutional routine of the early childhood education, especially those of integral attendance. Legitimated by the fields of the education and the health, the alimentary space, in these institutions, is recognized as central in the formation of the taste or, of the habit, and in the incorporation of norms and cultural values. It is a social space, a place where different agents coexist, occupants of social positions that are distinct and distinctive between it and that tend to fabricate diversified types of social relations. This research has as objective to present the alimentary routine in the early childhood education under another aspect: view from the social relations, established between the different agents who integrate the alimentary space. In day-care center investigated, the refectory is a place where the child, in contact with their peers, has the possibility of constitute itself as individual and member of one determined social group. A space where is realized a particular type of transmission and conformation to the norm that it configures a traditional education, based on the imposition and legitimation of a cultural arbitrary. By the play and clever ways to use the rules, the child learns his “métier of pupil”. In such a way, for beyond a dietary concern with the alimentary question, the space of the feeding is, in this study, perceived as privileged place of childhood socialization.

keywords: Early childhood education. Childhood. Alimentation. Alimentary space. Socialization. Social relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 - Itinerário dos recursos do Pnae no município de Florianópolis	109
Figura 1 – Trindade: época atual	050
Figura 2 – Campus da UFSC e seu entorno	051
Foto 1 – Organização das tarefas afixadas no refeitório	115
Foto 2 – Refeitório.....	118
Foto 3 – <i>Buffet</i>	119
Foto 4 – <i>Buffet</i> com mesas de apoio	120
Foto 5 – Decoração no refeitório.....	121
Gráfico 1 – Estado de nascimento das crianças atendidas na creche	054
Gráfico 2 – Cor/raça das crianças atendidas na creche	055
Gráfico 3 – Bairro de moradia G5A	057
Gráfico 4 – Escolaridade das mães, conforme o bairro onde residem	060
Gráfico 5 – Faixa de renda mensal das famílias moradoras da Serrinha e da Trindade.....	061
Gráfico 6 – Escolaridade dos pais, conforme o bairro onde residem	061
Organograma 1 – Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação	107
Quadro 1 – Resultados da busca realizada no Banco de Teses e Dissertações Capes	019
Quadro 2 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa	046
Quadro 3 – Rotina alimentar da creche	048
Quadro 4 – Registro de entrevistas e conversações	064
Quadro 5 – Planejamento do estudo e procedimentos de coleta de dados	066
Quadro 6 – Processos reguladores da alimentação escolar e da educação infantil	067
Quadro 7 – Documentos municipais	068
Quadro 8 – Horários das refeições, por grupos etários	124
Quadro 9 – Cardápio abril 2011	129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	12
PRIMEIRA PARTE	
SITUANDO O OBJETO DA PESQUISA	
INTRODUÇÃO	14
1 A INFÂNCIA QUE SE CONSTROI NO CONTEXTO DE ALIMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: balanço das pesquisas (1998–2009)	17
1.1 ENVEREDANDO POR DOIS CAMINHOS: O BIOLÓGICO E O SOCIAL	18
1.2 PRIMEIRO BLOCO: A FARTA PRODUÇÃO DAS ÁREAS DA SAÚDE	20
1.3 SEGUNDO BLOCO: AS PESQUISAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	20
1.4 TERCEIRO BLOCO: PESQUISAS DE ÁREAS DIVERSAS	21
1.5 AS PESQUISAS SELECIONADAS	21
1.6 DO QUE TRATAM AS PESQUISAS SELECIONADAS?	21
1.7 AS PESQUISAS DAS ÁREAS DA SAÚDE: PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES ACERCA DA ALIMENTAÇÃO	22
1.8 O QUE MOSTRARAM ESSAS PESQUISAS?	27
1.9 AS PESQUISAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS	29
1.10 A ÁREA EDUCACIONAL: O CUIDADO, O CORPO E O DISCIPLINAMENTO NO MOMENTO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
1.11 ESSAS PESQUISAS, O QUE NOS MOSTRARAM?	35
1.12 IDENTIFICANDO O PROBLEMA CENTRAL DAS PESQUISAS	36
2 EM QUÊ CONSISTE A METODOLOGIA?	37
2.1 DE ONDE FALAMOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS	37
2.2 O ESTUDO DE CASO...	41
2.3 ...DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA	43
2.4 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	45
2.5 FASE INICIAL: SELECIONANDO O CAMPO DA PESQUISA E ABRINDO AS PORTAS PARA O ESTUDO	46
2.5.1 Procedimentos metodológicos: primeira entrada em campo	47
2.6 FATORES DE HETEROGENEIDADE SOCIAL	49
2.6.1 O contexto	50
2.6.2 Quem eram as crianças?	52
2.7 PERFIL DE ATENDIMENTO NA CRECHE	53
2.7.1 Origem social das crianças	54
2.8 O GRUPO OBSERVADO	56
2.8.1 Quem são as crianças que moram na Serrinha	57
2.8.2 E as crianças que moram na Trindade?	58
2.9 SEGUNDA ETAPA: O FOCO NO PROBLEMA DE PESQUISA	62
2.10 TERCEIRA ETAPA: O MODO DE INVESTIGAÇÃO	63
2.10.1 Participantes da pesquisa	63
2.10.2 Entrevistas	64
2.10.3 Recursos audiovisuais	65
2.10.4 Análise de documentos	67

3 INFÂNCIA E ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE ASSISTÊNCIA A CONCEPÇÃO EDUCATIVA (1960-2011)	69
3.1 COMO A DIMENSÃO DO CUIDADO FOI SENDO DESFIGURADA DA PRÁTICA EDUCATIVA NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: ANÁLISE DOS PROCESSOS HISTÓRICOS.....	69
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA AGENDA DAS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DE ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS	70
3.2.1 Ausência de investimentos públicos e de profissionalização na área: o atendimento à infância brasileira se polariza entre educação assistencial e educação intelectual	71
3.2.2 Combater a pobreza para evitar o ‘comunismo’: as políticas ditatoriais.....	74
3.2.3 O Programa Nacional de Alimentação Escolar financiado por Organismos Internacionais.....	75
3.2.4 O Programa Nacional de Alimentação Escolar financiado pelo Poder Federal	78
3.3 MUDANÇA DE PARADIGMA: O ATENDIMENTO À INFÂNCIA E A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITOS SOCIAIS.....	79
3.3.1 O Programa Nacional de Alimentar Escolar como direito constitucional.....	82
3.3.2 A Década de 1990	84
3.3.3 Educação para Todos	84
3.3.4 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	85
3.3.5 O Programa de Alimentação Escolar como responsabilidade de todos os entes federados	86
3.3.6 Educação Infantil: da (grande) promessa ao retrocesso	87
3.4 A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INÍCIO DO SÉCULO 21: AMPLIAÇÃO DA DURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS	89
3.4.1 A nova faixa etária de atendimento da Educação Infantil.....	91
3.4.2 Uma ampliação (abrupta?) da escolaridade obrigatória?	92
3.4.3 A nova ordem política significa um avanço ou um retrocesso em termos de educação?.....	92
3.4.4 A reação do campo educacional brasileiro às transformações na Educação Infantil	93
3.4.5 O Programa Nacional de Alimentação Escolar regulamentado no contexto da Educação Infantil.....	95

SEGUNDA PARTE
AS RELAÇÕES SOCIAIS NO REFEITÓRIO DE UMA CRECHE PÚBLICA

INTRODUÇÃO	97
4 O ESPAÇO SOCIAL DA ALIMENTAÇÃO	102
4.1 A VIABILIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO NA CRECHE: OS RECURSOS DO PNAE SUPLEMENTARES AOS DO MUNICÍPIO	103
4.2 O PROJETO REFEITÓRIO	109
4.3 O PROJETO REFEITÓRIO NO ÂMBITO DA NOVA CONFIGURAÇÃO DE ATENDIMENTO DA CRECHE	113
4.4 O ESPAÇO DO REFEITÓRIO	117
4.5 O ESPAÇO DA COZINHA E A INDEFINIÇÃO DAS POSIÇÕES OCUPADAS: COZINHEIRAS OU MERENDEIRAS?	121
4.6 O TEMPO NO REFEITÓRIO E O LUGAR DO ESPAÇO ALIMENTAR NA ROTINA DA CRECHE	123
4.7 O ESPAÇO DO REFEITÓRIO COMO LOCAL DE CONSTRUÇÃO DO GOSTO EM MATÉRIA ALIMENTAR	126
5 DA HETERONOMIA À AUTONOMIA: A EDUCAÇÃO MORAL QUE PERPASSA O ESPAÇO DO REFEITÓRIO	134
5.1 EM QUE CONSISTE UMA EDUCAÇÃO MORAL LAICA?	135
5.2 ASPECTOS QUE APROXIMAM A MORAL LAICA DA RELIGIOSA.....	137
5.3 AS VIRTUDES E A MORAL	138
5.4 A POLIDEZ.....	140
5.5 O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO MORAL NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: O ENSINO VERBAL DA MORAL	142
5.6 AS REGRAS MORAIS.....	143
5.7 A REGRA QUE VEM DE FORA E NOS DOMINA: O RECONHECIMENTO DA AUTORIDADE MORAL	150
5.8 O ESPÍRITO DE DISCIPLINA	152
5.9 OS IRREGULARES: INCORPORANDO AS REGRAS.....	154
5.10 A ADESÃO AOS GRUPOS SOCIAIS.....	157
5.11 PENALIDADE ESCOLAR: PUNIÇÃO À INDISCIPLINA	158
5.11.1 Penalidade 1 – Intimidação	160
5.11.2 Penalidade 2 – Confiscando o prato de almoço (intimidação e expiação).....	161
5.11.3 Penalidade 3 - Suspendendo o suco de quem se opõe à regra.....	162
6 DA AUTONOMIA AO ROMPIMENTO COM O ESTABELECIDO	166
6.1 COMO A MORAL É EXPLICITADA PELAS CRIANÇAS?.....	168
6.2 A DUPLA FACE DA OBEDIÊNCIA CONSENTIDA	173
6.3 UMA ABORDAGEM CRÍTICA DA SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA	178
6.4 DO OFÍCIO DE CRIANÇA AO OFÍCIO DE ALUNO	180
6.5 DO OFÍCIO DE ALUNO AO OFÍCIO DE CRIANÇA	180
6.6 JOGANDO COM AS REGRAS: AS TÁTICAS DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO DO REFEITÓRIO.....	182
6.7 AS ASTÚCIAS DO CHORO.....	184
6.8 A ARTE DOS ‘MAIORES’ DE DAR GOLPES	185

6.9 A BUSCA PELA AUTONOMIA REPRESENTADA NAS CADEIRAS INDIVIDUAIS	189
6.10 A NORMA ENTRE PAIS E FILHOS E ENTRE CÔNJUGES EXPLICITADA PELAS CRIANÇAS.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
ANEXO A – Certificado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	208

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Os momentos destinados à alimentação na creche representam o eixo norteador do tempo na rotina institucional da educação infantil, sobretudo naquelas de atendimento integral. Legitimado pelos campos da educação e da saúde, o espaço alimentar, nestas instituições, é reconhecido como central na formação do gosto, ou do hábito, do equilíbrio alimentar e na incorporação de normas e valores culturais. Trata-se de um espaço social, de um lugar em que coexistem diferentes agentes, ocupando posições sociais distintas e distintas entre si. O espaço é formado por pontos que se excluem mutuamente e “os quais, para seus ocupantes, constituem o princípio de pontos de vista” (BOURDIEU, 2007, p. 159).

No entanto, esta pesquisa tem como objetivo apresentar essa rotina alimentar sob outro aspecto: o das relações sociais, estabelecidas entre os diferentes agentes que integram o espaço alimentar. Na creche investigada, o refeitório é um lugar no qual a criança, em contato com seus pares, tem a possibilidade de se constituir como indivíduo e membro de um determinado grupo social. Um espaço em que, pela conformação à norma, pelas brincadeiras e maneiras astutas de uso das regras, a criança aprende seu “ofício de aluno”. Desta forma, para além de uma preocupação dietética com a questão alimentar, o espaço da alimentação é, neste estudo, percebido como lugar privilegiado de socialização da infância.

Assim, a pesquisa foi organizada em duas partes. Na primeira, apresentamos o objeto de nosso estudo, situando-o nas produções científicas e no quadro regulatório brasileiro e, evidentemente, no quadro metodológico. Na segunda, dedicamo-nos à análise dos dados levantados durante o trabalho de campo, realizada no espaço alimentar de uma creche pública, de atendimento integral, pertencente à Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

PRIMEIRA PARTE
SITUANDO O OBJETO DA PESQUISA

INTRODUÇÃO

A afirmação de Pierre Bourdieu (2003) de que “o interesse nunca é desinteressado” inspira-nos nesta primeira parte do estudo. Com ela, começamos a colocar em questão os fatores envolvidos em nosso interesse de investigação, em especial o interesse da pesquisadora iniciante e autora deste relatório. É com esta perspectiva que tecemos, em poucas palavras, algumas considerações sobre as condições reais de realização da pesquisa, sobretudo os meios relativos a tempo e competências específicas de que dispusemos.

Ao concluir o ensino médio, dentre tantas opções, optamos pela universidade pública e pelo curso de Pedagogia. Esta escolha foi determinada por um sentimento de encanto e respeito que vem se intensificando cada vez mais pela profissão. Foi assim que, em 2004, foram iniciados os estudos de graduação. Desde as primeiras fases, os debates suscitados pelas disciplinas sociológicas instigaram a reflexão pessoal, acompanhados de rupturas com o senso-comum e de desconstruções das experiências particulares com o mundo. A partir das teorias sociológicas, conceitos, práticas e pontos de vistas até então inquestionáveis passaram a ser problematizados.

Paralelamente a este processo, as primeiras disciplinas de pesquisa e prática pedagógica permitiram observar e exercitar a reflexão sobre a sociedade e, em especial na habilitação em educação infantil, sobre as crianças, suas particularidades, condições de vida e “ofícios de alunos”. Desde aquele momento começou a aflorar a opção, ou necessidade, por um curso de mestrado.

Desta forma, a relação entre infância e as desigualdades diante da escola e da cultura demonstrou haver, dentro dos espaços escolares, uma prática muito sutil que dissimula e justifica as diferenças sociais, explicadas não somente pela distribuição desigual de volumes de capitais econômicos, mas também culturais e, neste aspecto em particular, a predisposição, socialmente condicionada, para se adaptar aos modelos e regras estabelecidas pela instituição. As desigualdades mais profundas, e por isso mais marcadas, para além de uma diferença econômica, podem ser identificadas nos trejeitos, nas maneiras de falar, no sotaque, enfim em coisas não-palpáveis que não se conquistam da noite para o dia. Neste sentido, o papel da escolarização, na transmissão de capital cultural, foi interpretado como dispositivo essencial à perpetuação ou não das desigualdades sociais mais obscurecidas e enraizadas.

Este fato, ou ponto de vista, tinha origem num interesse particular pela infância e por estudos sociológicos que a ela se dedicam, disposições determinantes na preferência pelo mestrado, em 2009, em educação na linha de Educação e Infância na mesma universidade dos

estudos de graduação. Evidentemente, o projeto de pesquisa inicial fora reformulado, permanecendo apenas a base teórica e os conceitos epistemológicos que dão base para a compreensão de que os processos de constituição das crianças ocorrem, sobretudo, em função do resultado de um conjunto de diversificadas experiências nos âmbitos físico-natural, afetivo, cultural, ético e estético (ROCHA, 1999).

O olhar, portanto, o foco, a perspectiva teve como objeto conectar esta base com outros espaços de socialização, comuns e socialmente reconhecidos, em particular o da alimentação, revelado como domínio cultural que, afora a curiosidade provocada, se tem revelado na creche um espaço cultural privilegiado de transmissão e legitimação de práticas sociais, porém está de tal forma ligado às prescrições dietéticas que esta sua dimensão (não somente cultural, mas educacional) tende a ser minimizada. O trabalho maior foi chegar a novas perspectivas teóricas e a áreas científicas pelos meios tradicionais de encontros, conversas e disciplinas realizadas durante o processo de construção do objeto. A antropologia, em particular, informava que a alimentação é inerente aos processos de constituição das identidades sociais: o que se come, se incorpora, já que vale o axioma de que se é o que se come, tanto que, numa sociedade global, a busca pela comida “de casa” é o refúgio para retornar às raízes, como vale a contrapartida, segundo a qual uma das formas de maior aceitação de outra cultura é a partilha dos mesmos alimentos¹.

É, portanto, neste quadro multidimensional, que privilegia uma concepção relacional, que centramos nossa análise e situamos nosso objeto de estudo. É também a partir desta trajetória acadêmica que a pesquisa assumiu seus contornos.

Com um olhar voltado à dimensão contextual, em contraposição ao foco apenas nos indivíduos, a pesquisa foi construída com o **objetivo** de *obter uma visão geral das relações sociais estabelecidas nos momentos de alimentação de uma creche pública*, a fim de entender de que forma as desigualdades sociais são postas em jogo nas relações cotidianas de alimentação na educação infantil e como as práticas, engendradas durante esta rotina, a partir das relações sociais, determinam a integração e a socialização das crianças num determinado grupo social.

O **problema central** visa a compreender *em que medida as relações sociais estabelecidas no contexto de alimentação institucional influenciam uma educação de classe*. Outras questões também foram levantadas, sobretudo após o início da construção empírica, marcado pela entrada e observação no campo da pesquisa. Estas questões, assim como os

¹ Trajetória acadêmica da pesquisadora: 19 jul. 2011.

objetivos específicos elencados, encontram-se explicitadas no Capítulo 2, no qual detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados e procuramos explicar nosso paradigma investigativo. Neste mesmo capítulo, também nos debruçamos sobre a caracterização da problemática da pesquisa, construída por meio da análise de documentos que nos retrataram as condições sociais das crianças e suas famílias, atendidas pela creche investigada. As características do bairro em que se encontra inserido o campo da pesquisa também foram observadas, pelo fato de se tratar de um contexto com variações significativas de volumes e de tipos de capitais (cultural, econômico, escolar e social).

Mas, antes de dar sequência à pesquisa de campo, nosso primeiro esforço de aproximação com o objeto ocorreu por meio de um levantamento de produções científicas, realizado a partir da inserção de palavras-chave relacionadas à temática (Capítulo 1). Este trabalho foi, por assim dizer, nosso primeiro contato com os campos científicos que, historicamente, legitimam e prescrevem práticas que envolvem a infância e os momentos alimentares. Desta forma, visando a apreender a alimentação nas diferentes idades que a educação infantil abrange, estabelecemos, no primeiro capítulo, um diálogo entre as pesquisas sociais e humanas e as pesquisas da saúde, em especial as focadas nos contextos alimentares da educação infantil ou da infância.

Num terceiro momento (Capítulo 3), procedemos ao último esforço de situar nosso objeto, desta vez no quadro regulatório brasileiro, particularmente em relação ao atendimento à infância na educação infantil e à alimentação escolar. Neste capítulo, pudemos observar que as ações de cuidado são um marco da especificidade da educação infantil. Estas ações, porém, são ao mesmo tempo “naturalizadas” como momentos neutros de uma ação “não-educativa”. Esta dimensão, supostamente neutra, acentua-se na segregação da atividade pedagógica, em que o cuidado relacionado às necessidades essenciais se confronta com o ato educativo.

Neste sentido, entendida a alimentação como um momento de troca cultural, de aprendizagem e de incorporação de uma cultura, e considerando as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais, foi possível entender e admitir que este momento da rotina institucional cumpre uma função social.

1 A INFÂNCIA QUE SE CONSTROI NO CONTEXTO DE ALIMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: balanço das pesquisas (1998–2009)

A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas.

Pierre Bourdieu
(1930-2002).

O processo de produção do conhecimento é uma tarefa coletiva, em que cada novo estudo complementa, contesta ou refuta contribuições anteriores. Por isso, consideramos necessário conhecer e mapear a produção de pesquisas com o mesmo objeto a que nos dedicamos estudar.

Ao iniciarmos o trabalho de levantamento bibliográfico em base de dados eletrônica sobre o tema da alimentação no contexto de instituições de educação infantil, deparamo-nos com o seguinte desafio: delimitar o levantamento sem cair nos estudos tratados unicamente sob o ponto de vista da nutrição e da pediatria.

Para tanto, era fundamental definir as palavras-chave para restringir o que de fato se queria abranger. Esta definição não correspondeu a uma delimitação fechada e focada; ao contrário, por vezes foi necessário recorrer ou a termos mais restritivos ou mais amplos, como *crianças*, por exemplo. Este procedimento permitiu uma aproximação maior com o tema da pesquisa e uma abertura às possibilidades que se evidenciavam. Assim, foram consideradas as pesquisas de mestrado e doutorado produzidas entre 1998 e 2009, obtendo-se, ao final do levantamento, um conjunto de 13 produções consideradas relevantes para nosso estudo.

Para selecionar os trabalhos à medida que os íamos encontrando, optamos por considerar os estudos que se referiam às instituições de educação infantil, abrangendo, no contexto da alimentação, as dimensões tanto da educação como do cuidado. As relações entre alimentação, crianças, suas família, instituição e profissionais que dela fazem parte também foram consideradas. Muitas pesquisas encontradas situam-se nas áreas da saúde, em especial da nutrição e da enfermagem; poucas, porém, nas ciências humanas.

Assim, para selecionar as pesquisas das ciências da saúde, por não ser este o foco nem a área de nosso interesse (apesar da dificuldade quanto ao entendimento do momento alimentar coletivo, para além das questões nutricionais), adotou-se o critério de considerar as pesquisas que tivessem como sujeito a criança de zero a seis anos em espaços de creches e

pré-escolas, seja pelo viés da socialização, seja pelo momento da alimentação coletiva realizado nessas instituições.

Ao final desta empreitada, foi-nos possível reunir um conjunto significativo de estudos que respondia exatamente a este critério.

Para que integrassem o *corpus* de análise, deviam passar pelo crivo da leitura do título, das palavras-chave e do resumo. Algumas vezes foi necessário, além destes procedimentos, fazer uma breve análise das referências bibliográficas, do sumário, assim como proceder à leitura da introdução e de alguns capítulos.

1.1 ENVEREDANDO POR DOIS CAMINHOS: O BIOLÓGICO E O SOCIAL

No Portal de Periódicos da Capes/MEC, há três maneiras de se realizar uma busca: por assunto, por periódico ou, como escolhemos, por base. O levantamento teve como fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Capes, uma base eletrônica de referência da produção científica brasileira que congrega teses e dissertações apresentadas nos programas de pós-graduação do País desde os anos de 1987. Para chegar a essa fonte, inserimos o termo *capes* no espaço ‘Buscar base’, do Portal de Periódicos.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, podem-se procurar pesquisas filtrando por autor, assunto, instituição, nível (mestrado, doutorado) e ano-base. Para realizar a busca por pesquisas, inseriram-se no espaço *assunto* duas palavras-chave, uma vez que nosso foco de interesse (as relações sociais nos momentos de alimentação) se contextualiza no âmbito educacional da educação infantil e, mais especificamente, nos momentos de alimentação. Por isso foi preciso delimitar os dois contextos ao mesmo tempo.

Procedendo dessa maneira, realizamos três buscas na página de consulta do Banco Capes, utilizando diferentes palavras-chave. A primeira delas foi feita com a combinação dos termos: *crianças, práticas alimentares*; na segunda, inserimos *educação pré-escolar, alimentação*; na terceira, *educação infantil, alimentos*. Para cada busca realizada, permanecemos com o mesmo recorte temporal, que compreendeu um período de onze anos, de 1998 a 2009, nos níveis de mestrado e doutorado.

As pesquisas de mestrado, compreendidas entre esses anos e encontradas através dos termos *crianças, práticas alimentares*, totalizaram 217 estudos. No mesmo recorte de tempo, utilizando os mesmos descritores, porém selecionando o nível do doutorado, encontramos 66 teses, totalizando 283 produções.

Para os descritores *educação pré-escolar*, *alimentação*, o número de pesquisas encontradas não foi tão elevado como na primeira busca. Neste caso, a base nos apresentou 17 dissertações e 6 teses, perfazendo um total de 23 pesquisas.

Cabe ressaltar que o termo *educação pré-escolar* foi amplamente utilizado para designar o atendimento educacional às crianças de quatro a seis anos, por ser essa a nomenclatura empregada pela Constituição Federal de 1988. A partir de 1996, a LDB definiu como *educação infantil* o conjunto de creches e pré-escolas. *Educação pré-escolar* começou, lentamente, a cair em desuso principalmente no âmbito das pesquisas educacionais. Em 1998, a inclusão de emendas no texto da Constituição Federal reafirmou definitivamente o termo *educação infantil* para designar creches e pré-escolas.

Dessa forma, ao realizarmos a terceira busca, inserimos os descritores *educação infantil*, juntamente com *alimentos*. Foram encontradas 75 dissertações e 23 teses, totalizando 98 produções.

Chegamos, com essas três buscas, a um total de **404 pesquisas** de mestrado e de doutorado na base de pesquisa. A este número de produções, significativo, só foi possível chegar depois de três buscas, e, ainda assim, utilizando diferentes descritores.

O quadro (1) abaixo demonstra os números de produções encontradas, segundo o nível da pesquisa e os descritores inseridos.

Quadro 1 – Resultados gerais da busca realizada no Banco de Teses e Dissertações Capes

Banco de Teses e Dissertações CAPES			
Combinação de descritores	Período	Nível da pesquisa	Quantidade total de pesquisas encontradas
educação pré-escolar; alimentação	1998-2009	Doutorado	6
	1998-2009	Mestrado	17
crianças; práticas alimentares	1998-2009	Doutorado	66
	1998-2009	Mestrado	217
educação infantil; alimentos	1998-2009	Doutorado	23
	1998-2009	Mestrado	75
TOTAL			404

Fonte: Base de dados eletrônica Capes.

A partir da leitura e análise dos títulos, palavras-chave e resumos, fomos organizando as pesquisas em blocos de áreas científicas de modo que, ao final da organização desses blocos, pudéssemos formar um que abrangesse as pesquisas que íamos selecionando. Como já

esclarecemos, o objetivo era selecionar especificamente os estudos que tivessem como tema de interesse a relação da alimentação nos contextos de educação infantil.

Inicialmente, portanto, organizamos as pesquisas em três blocos: um que contemplasse apenas as produções das áreas da saúde; outro que abrangesse o conjunto de pesquisas das áreas das ciências sociais e humanas e um último dedicado aos estudos que não se enquadrassem em nenhum dos dois blocos anteriores. Com as 404 pesquisas distribuídas nesses blocos, foi possível examinar e selecionar aquelas relacionadas ao nosso objeto de estudo.

1.2 PRIMEIRO BLOCO: A FARTA PRODUÇÃO DAS ÁREAS DA SAÚDE

O primeiro bloco consistiu no agrupamento das produções relacionadas às áreas da saúde. As pesquisas das ciências da saúde representaram 266 (65,8%) do total de produções encontradas, mostrando um forte interesse dessas áreas pelo tema alimentação no contexto da educação infantil.

Após a análise dos títulos, palavras-chave e, por vezes, alguns resumos, verificamos que o contexto da educação infantil exerce pouca influência nessas pesquisas. Assim, o contexto é mais considerado como um 'local privilegiado', em que se pode encontrar um grande número de crianças de mesma faixa etária, do que como contexto trabalhado e investigado.

1.3 SEGUNDO BLOCO: AS PESQUISAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Um segundo bloco agrupou as pesquisas relacionadas às áreas das ciências humanas e sociais. Neste caso, foram encontradas 59 (14,6%) produções abrangendo as seguintes áreas: Educação, Antropologia, Ciências Sociais, Psicologia Social e História.

Cabe ressaltar que, por meio da apreciação dos títulos do total de pesquisas levantadas (404), foi constatado que algumas produções não possuíam qualquer relação com os descritores inseridos na busca. Dessa forma, optamos por manter no bloco somente as pesquisas que apresentassem, em seus títulos e palavras-chave, alguma relação com o nível educacional de nosso interesse (educação infantil), com foco na alimentação e/ou nas práticas de cuidado e educação com o corpo relacionadas às crianças da educação infantil.

Assim, dentre as 59 pesquisas das áreas das ciências humanas e sociais, apenas 15, cerca de 3,7%, possuíam alguma relação com os descritores inseridos na busca.

1.4 TERCEIRO BLOCO: PESQUISAS DE ÁREAS DIVERSAS

Além desses dois blocos, durante a organização do levantamento incluímos um terceiro para integrar as pesquisas que não correspondiam às áreas das ciências da saúde nem das ciências humanas e sociais. Este bloco foi composto por 79 produções identificadas em áreas diversas, como Economia, Arquitetura e Urbanismo e Tecnologia de Alimentos.

Pela análise dos títulos, foi possível verificar que não mantinham relação alguma com as palavras inseridas na busca, ou correspondiam a apenas uma delas. Por isso, esse bloco não apresentou qualquer pesquisa que considerássemos relevante aos objetivos do nosso trabalho.

1.5 AS PESQUISAS SELECIONADAS

Ao final da análise das produções e sua organização em blocos foi possível formar um que, após a leitura dos resumos, a apreciação do sumário e a leitura de um ou mais capítulos, abrangesse apenas os estudos relacionados ao nosso objeto.

Chegamos, assim, a um total de 13 pesquisas. Este número corresponde a apenas 3,2% das 404 pesquisas inicialmente levantadas. Esse dado nos permite constatar que as pesquisas das ciências humanas e sociais, bem como das ciências da saúde que tenham como tema de interesse a alimentação no contexto da educação infantil, são ínfimas.

1.6 DO QUE TRATAM AS PESQUISAS SELECIONADAS?

Identificadas as teses e dissertações produzidas nos últimos onze anos a contar do ano de 2009, elaboramos um panorama referente ao tema da alimentação nas instituições de educação infantil. Podemos dizer que esse processo possibilitou uma maior familiarização com o tema.

As 13 produções (2 teses e 11 dissertações) que examinaremos de forma mais aprofundada estão distribuídas nas seguintes áreas científicas: 5 são da Educação; 1 da Psicologia Social; 1 da Antropologia; 3 são da Nutrição; 1 da área de Educação em Ciências e Saúde; 1 da Enfermagem e, por fim, 1 da área de Saúde Pública.

1.7 AS PESQUISAS DAS ÁREAS DA SAÚDE: PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES ACERCA DA ALIMENTAÇÃO

Na dissertação *A creche e o seu papel na formação de práticas alimentares* (1999), a nutricionista Holland investigou formas diferentes de oferta e consumo das refeições em duas creches públicas do município de São Paulo, localizadas em uma região de periferia da cidade. Uma das creches concebe a alimentação como sistema de *self-service*, em que a criança faz seu próprio prato; a outra entrega a refeição já servida no prato para as crianças. A pesquisadora avaliou o estado nutricional de 82 crianças, entre 2 anos e 7 meses e 4 anos completos, frequentadoras de ambas as creches. Destas, 45 tinham experiência de se alimentar recebendo o prato pronto e 37 tinham experiência com o sistema *self-service*.

Para Holland, o termo práticas alimentares é entendido como:

o conjunto de ações ligadas ao ato de comer, desde a escolha e presença de determinados alimentos, com suas variações de qualidade, quantidade e frequência, bem como os tipo de preparações e as temperaturas servidas, como também o ambiente físico e emocional do refeitório, o que inclui as interações sociais e psicológicas entre crianças e adultos” (1999, p. 19).

Para cada dia de acompanhamento da alimentação das crianças nas creches, a pesquisadora observou o cardápio, pesou seus pratos e, depois, os restos que sobravam nos pratos. Também realizou entrevistas com as mães para obter dados sobre o que as crianças haviam ingerido fora do ambiente da creche. Ao final, a pesquisadora traçou um diagnóstico nutricional das crianças estudadas, comparando as formas de alimentação oferecidas nas instituições e o inventário de produtos consumidos pelas famílias.

Nas famílias, verificou que tanto frutas e verduras como legumes são tipos de alimentos que perfizeram os menores índices consumidos, sugerindo que há, entre as famílias pesquisadas, pouca valorização deste grupo de alimentos. A combinação arroz e feijão apresentou maior frequência, seguida do leite.

Também observou que, além das refeições durante o dia na creche (de período integral), a grande maioria das crianças realizava outras quatro refeições no domicílio: uma pela manhã, antes de ir à creche (o desjejum); outra logo após a saída da creche; depois, a janta, e ainda um lanche da noite.

Com estes dados, inferiu que a disposição da criança para comer em casa pode ser decorrente dos curtos intervalos de tempo entre uma refeição e outra que é oferecida na creche, e da restrição de tempo em que ela pode permanecer à mesa (1999, p. 28).

No último capítulo da pesquisa, Holland (1999) sugere um diálogo com a pedagogia, enunciando no título: *A pedagogia no refeitório e a educação alimentar*. Conceituando a categoria *educação nutricional*, ela justifica a mudança do termo para *educação alimentar*, “uma vez que com crianças pré-escolares lida-se mais propriamente com alimentos, abordando-se os nutrientes e suas funções apenas com o educadores” (1999, p. 34). Para a autora, quando somos crianças, a alimentação e os momentos de refeição “têm um valor simbólico muito forte em nossa mente. É através da comida que absorvemos as primeiras noções de desejo e satisfação, recompensa e castigo, controle e disciplina” (1999, p. 34).

Em sua dissertação, o ato de se alimentar em companhia de outras pessoas é caracterizado como um “ritual”, no sentido de uma ação frequentemente repetida, estabelecida com antecipação em ambiente coletivo, que exige regras. Este conjunto de regras comporá os hábitos, como o de comer em horários regulares. Tais hábitos constituem nosso ritmo corporal:

As maneiras, o agir da mesma forma, fazem com que um grupo entre em harmonia. O grupo cria a cultura, que é dinâmica, e as pessoas desse grupo são os blocos de construção da sociedade. Os hábitos formados pela comida tornam-se tradição, pois um gosto adquirido é difícil de se perder; gostos e cheiros conhecidos do passado fazem também lembrar de acontecimentos relacionados a eles (1999, p. 37).

E prossegue:

Uma atividade na qual as crianças se encontram cotidiana e rotineiramente na creche, tendo múltiplas possibilidades de interagir, é o almoço. Todavia, a natureza desta atividade não tem sido suficientemente explorada em relação aos elementos que a compõem e tornam possível uma ação pedagógica em torno dela (1999, p. 40).

Posteriormente, a pesquisadora também apresentou uma tese, intitulada: *Todos juntos ao redor da mesa: uma avaliação da alimentação em abrigos* (2004). Ambos os estudos foram realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana da Universidade de São Paulo.

Mantém na tese o objeto práticas alimentares, porém, saindo do contexto da creche para o de um abrigo para crianças e adolescentes, focando nas percepções subjetivas das “mães sociais” dos abrigos.

Neste estudo, a pesquisadora parte de uma abordagem fenomenológica que, segundo ela, fornece um método de pesquisa indutivo e permite a exploração da visão de mundo dos participantes. Seu objetivo foi investigar os fatores envolvidos nas percepções, atitudes e influências das mães sociais dos abrigos, relacionados às refeições oferecidas. A coleta dos dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com mães sociais e diretoras de alguns abrigos da cidade de São Paulo. Para a análise dos dados, a pesquisadora se apoiou no

método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), método que visa a extrair a ideia central do discurso (coletado por meio das entrevistas) e suas respectivas expressões-chave. Ao final do tratamento dos dados, obtive 32 categorias de discurso, dentre elas: conversar durante as refeições; o ensino de boas maneiras; definição de comida simples e comida de luxo; a alimentação no abrigo; a organização das refeições; (estratégias) para as crianças comerem melhor e abastecimento de alimentos.

O hábito familiar de ‘comer todos juntos ao redor da mesa’, título do estudo, foi identificado, por meio da análise do discurso, como muito valorizado pelas mães sociais do abrigo, dando a impressão de que no momento da alimentação é importante que todos se sentem juntos, como forma de resgatar e reproduzir um “ar familiar” na instituição.

Da mesma maneira que a tese e a dissertação de Holland (1999; 2004), as pesquisas de Marins (2005) e Assao (2007) foram realizadas junto à Universidade de São Paulo. Holland, como vimos, situa-se na área da Nutrição Humana Aplicada; já Assao produziu sua pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública; Marins realizou sua pesquisa no Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem.

As dissertações de Assao (2007) e Marins (2005) foram selecionadas conjuntamente, pois consideramos que uma complementa a outra. Enquanto o estudo de Marins foi considerado por tomar como objeto de estudo *as percepções maternas sobre a alimentação de pré-escolares que frequentam instituições de educação infantil* (2005), o estudo de Assao se propôs investigar *as percepções e práticas sobre alimentação infantil entre educadores de creches públicas* (2007).

Confirmando nossa hipótese inicial, Marins sinaliza para o baixo número de estudos acerca da alimentação na fase da pré-escola e defende que as instituições de educação infantil devem lidar com a alimentação em seu sentido mais amplo, “o que inclui não somente preparar o cardápio e zelar pelas condições de higiene, mas também criar momentos de aprendizagem para as crianças e até mesmo para as educadoras” (MARINS, 2005, p. 16).

Utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, Marins (2005) objetivou conhecer as percepções das mães sobre a alimentação de seus filhos de 3 a 6 anos que frequentam instituições de educação infantil em período integral ou parcial. Pela análise do conteúdo das entrevistas, a pesquisadora identificou seis categorias temáticas: 1) a importância da alimentação da criança; 2) como é a alimentação da criança; 3) as estratégias utilizadas durante as refeições; 4) a alimentação da criança na instituição; 5) a influência da instituição no hábito alimentar das crianças e 6) as expectativas das mães referentes à alimentação de seus filhos.

Já Assao (2007), da área de Saúde Pública, investigou não as percepções maternas, como fez Marins (2005) na área da enfermagem, mas as percepções e práticas dos profissionais de instituições municipais de educação infantil do Estado de São Paulo sobre a alimentação para crianças de 2 a 4 anos. Partindo de uma abordagem qualitativa, que busca compreender as representações, percepções e valores dos profissionais acerca da alimentação das crianças nas instituições, essa pesquisadora também se utilizou de entrevistas semiestruturadas. Suas entrevistas abrangeram 78,8% dos profissionais do município que trabalhavam com o grupo etário entre 2 e 4 anos de idade. Para análise do conteúdo, Assao (2007), assim como Holland (2004), recorreu ao método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

De acordo com a pesquisadora, as percepções mais frequentes sobre uma alimentação saudável para as crianças se relacionam com: a) oferecer o essencial: arroz, feijão, carnes, verduras, legumes e frutas; b) não ter sempre a mesma coisa; c) oferecer muitas verduras e legumes, pois as crianças nessa idade (2 a 4 anos) não sabem comer, mas é preciso ensiná-las; d) oferecer uma alimentação balanceada, nem em excesso, nem em falta; e) oferecer uma alimentação que a criança coma e de que goste; f) oferecer uma alimentação que tenha todos os nutrientes que as crianças precisam; g) oferecer uma boa alimentação nos horários certos; h) oferecer tudo bem natural; i) oferecer o leite, que é indispensável; j) oferecer uma alimentação quase igual à dos adultos.

Ao analisar essas idéias centrais, extraídas do conteúdo das entrevistas com professoras de crianças entre 2 e 4 anos, Assao (2007) ressalta que questões relacionadas à procedência e à forma de preparação dos alimentos não foram contempladas no discurso desses profissionais, nem o planejamento do ambiente em que se come e a satisfação das necessidades emocionais e sociais das crianças.

Ainda no âmbito das ciências da saúde, selecionamos as dissertações de Carvalho (2005) e Vieira (2007). Ambos os estudos foram realizados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apesar de terem sido produzidos em programas de pós-graduação diferentes, eles se assemelham pelo tipo de estudo comparativo, observando distinções entre instituições de educação infantil pública e privada.

Nutricionista de formação, Carvalho desenvolveu sua pesquisa de mestrado, intitulada *O entendimento do nutricionista de instituição de educação infantil e a relação criança-alimento* (2005) junto ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde. O estudo nos pareceu interessante desde a leitura de seu título, ao identificar como objeto de estudo a relação entre a criança da educação infantil e o alimento.

Ao concluir, Carvalho constata, com base nas entrevistas não estruturadas, que as situações que envolvem a relação criança-alimento “vêm sendo tratadas pelo nutricionista muito mais sob uma ótica biologicista, que incorpora alguns conceitos do campo da psicologia e da educação” adquiridos quando em contato com os profissionais da instituição. Conceitos “insuficientes para realizar uma prática educativa e uma ação nutricional baseada numa relação de diálogo genuíno com a criança” (CARVALHO, 2005).

Argumenta que sua análise indica um reconhecimento, por parte das mães, de que a educação infantil é o espaço mais indicado para que seus filhos desenvolvam boas práticas alimentares. Segundo ela, “a questão do atendimento no setor público e no privado determinando o tipo de ações e de práticas educativas diferenciadas foi muito realçada pelos entrevistados” (2005).

Vieira desenvolveu sua pesquisa de dissertação, intitulada *Comparação do estado nutricional entre pré-escolares de creches públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro* (2007) no Programa de Pós-Graduação em Nutrição. Assim como Carvalho (2005), que observou, na análise de suas entrevistas, a questão de práticas educativas diferenciadas conforme o tipo de instituição, Vieira investigou a relação existente entre tipos diferentes de creches e concepções distintas de alimentação. Apesar de apresentar (somente) uma visão natural e biológica do estudo das práticas alimentares, sobretudo com crianças, a pesquisa já no seu título nos chamou a atenção por sua aparente perspectiva de classes sociais.

De acordo Vieira, “as condições de saúde na infância são influenciadas pelo poder aquisitivo e pela escolaridade da família”. Os alimentos consumidos e as suas disponibilidades para consumi-los são dependentes, então, de fatores econômicos e culturais. Vieira aponta que a utilização mais ou menos eficiente da renda e dos serviços públicos depende da escolaridade materna (2007, p. 24).

Segundo ela, as creches públicas representam para as famílias “a oportunidade de fornecer aos pré-escolares alimentação adequada e de boa qualidade em um ambiente seguro, propício para a criança descobrir novos horizontes e se socializar (WOLFE et al., 1998 apud VIEIRA, 2007).

A pesquisadora comparou o estado nutricional de 102 crianças frequentadoras de creches públicas e 102 crianças de creches particulares. Todas localizadas na cidade do Rio de Janeiro, incluindo bairros rurais e urbanos, com faixa etária entre 2 e 3 anos e que permaneciam na instituição em período integral.

Ao apresentar os resultados, focando nos aspectos nutricionais da saúde, a pesquisadora constatou, assim como Holland (1999), o baixo consumo de frutas e legumes

entre crianças que frequentam creches públicas. Parte do pressuposto que os hábitos alimentares apreendidos no decorrer da infância estão fortemente condicionados ao aprendizado e às experiências vividas nessa faixa etária. Por esse motivo, aponta para a necessidade de implantação de uma educação nutricional nas creches, ou, como assinalou Holland (1999), uma educação alimentar em se tratando de educação na infância.

Posteriormente, a pesquisa prosseguiu analisando as outras 102 crianças frequentadoras, em período integral, de creches particulares da cidade do Rio de Janeiro. Na discussão dos dados, foram comparados os perfis sociodemográficos das famílias com o número de anos de estudos das mães e dos pais.

Além disso, a pesquisadora comparou os índices nutricionais e, dentre os resultados, ela demonstra que o *risco de desnutrição* ou mesmo *a desnutrição* são ignorados nas creches particulares. Já os índices para o *risco de sobrepeso* ou mesmo *o sobrepeso* apresentaram-se maiores para as crianças que frequentam esses tipos de instituições (particulares).

A pesquisadora conclui que a desnutrição e o risco de desnutrição não constituem preocupação nas crianças atendidas em creches particulares, mas nas públicas. Carnes, leites, leguminosas, hortaliças, frutas e cereais são alimentos mais consumidos por crianças de creches particulares e óleos e gorduras, bem como açúcares e doces são mais consumidos por crianças de creches públicas.

1.8 O QUE MOSTRARAM ESSAS PESQUISAS?

No conjunto de pesquisas das áreas da saúde, através dos métodos de pesquisa utilizados, pudemos perceber alguma necessidade de estabelecer aproximação com as ciências humanas e sociais. Das seis pesquisas que apresentamos, quatro utilizaram como recurso metodológico entrevistas semi ou não estruturadas (HOLLAND, 2004; MARINS, 2005; ASSAO, 2007; CARVALHO, 2005). Essas quatro pesquisas investigaram, de modo geral, as *percepções* dos sujeitos sobre a alimentação.

Assim como Holland (2004), Assao (2007) e Marins (2005), a pesquisa de Carvalho recorreu à metodologia de abordagem mais qualitativa de seu objeto para equilibrar “as questões objetivas e subjetivas que envolvem o ato de se alimentar, ou, no caso da criança pequena, ser alimentada” (CARVALHO, 2005).

Carvalho, que também se insere no conjunto de pesquisas que buscam investigar as representações dos sujeitos sobre a alimentação, destaca-se por fazer um caminho inverso ao das demais. Buscou conhecer a representação do nutricionista de educação infantil sobre a

criança e sua relação com o alimento. Apesar de se situar na área de Educação em Ciências e Saúde, sua pesquisa revela que o tema da alimentação no contexto da educação infantil ultrapassa o âmbito unicamente das áreas da saúde quando se propõe investigar as noções dos profissionais da nutrição sobre as crianças e a infância.

Em algumas dessas pesquisas (HOLLAND, 1999; ASSAO, 2007; CARVALHO, 2005), pudemos observar que na relação entre prática cultural e estado de saúde o peso recai para o lado da saúde. Assao (2007), que investigou as práticas, representações e valores de educadores sobre alimentação em creches públicas, mostrou que questões relacionadas ao planejamento do ambiente em que se come e à satisfação das necessidades emocionais e sociais das crianças não foram contempladas nos discursos dos profissionais.

Tais aspectos ressaltados pela autora, nos levam a supor que a dimensão que a alimentação assume nessas instituições se restringe muito mais aos seus aspectos biológicos, ignorando aspectos de ordem social. Carvalho (2005) também sinalizou uma dimensão muito mais biologicista, que dificulta a prática educativa na alimentação.

Mas, conforme mostraram algumas pesquisas, na educação infantil, a alimentação assume uma esfera maior do que aquela restrita aos valores nutricionais. A constatação feita por Holland (2004), em sua tese, da importância dada nos abrigos de se resgatar um “ar familiar” ao se comer todos juntos ao redor de uma mesa, revela algumas outras dimensões, além das evocadas pelas áreas da saúde, envolvendo a alimentação das crianças em creches. O momento da alimentação coletiva em instituições possibilita um sentido de pertencimento aos grupos, o que, na pesquisa, ficou caracterizado como um “ar familiar”.

Além disso, a alimentação, como incorporação da cultura, inscreve-se também no ritmo dos corpos. A dissertação de Holland (1999) o evidenciou ao mostrar que, ao chegarem em casa, as crianças que ficam em período integral na creche trazem uma assimilação progressiva dos ritmos alimentares da instituição.

Fatores culturais, além de econômicos, se inscrevem por meio da alimentação no corpo das crianças. É o que mostra Vieira (2007), ao constatar que os maiores índices para o risco de desnutrição foram constatados em creches públicas, enquanto que os riscos do sobrepeso foram maiores em crianças de creches particulares. Os resultados de seu estudo mostram que fatores econômicos e culturais estão fortemente relacionados aos riscos nutricionais decorrentes de sua falta (desnutrição) ou são devidos ao excesso (sobrepeso).

1.9 AS PESQUISAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS

Seabra (2001) desenvolveu uma pesquisa intitulada *Atividades de adultos e bebês em situação de alimentação em casa e no ambiente da creche: um estudo longitudinal* (2001), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Para a pesquisadora, o momento da alimentação é também facilitador e estimulador da socialização dos bebês. Baseada em Valsiner (1997), aborda a alimentação como o primeiro alvo para a regulação cultural, de fundamental importância no processo de socialização da infância.

Partindo de uma abordagem sociocultural e considerando as diferenças entre os ambientes de casa e da creche e as diferenças dos momentos alimentares nestes dois ambientes frequentados, Seabra acompanhou as atividades de alimentação de dois bebês durante seus dois primeiros anos de vida. Um deles foi observado e filmado em vídeo, com sua mãe; o outro foi registrado com a berçarista, responsável por ele na creche.

A pesquisa, empírica, registrada através de recursos audiovisuais, identificou as seguintes categorias: a) episódios de interação; b) atividades de adultos e bebês; c) artefatos utilizados durante a alimentação nos ambientes de casa e da creche e; d) mediação exercida por tais artefatos nas interações. Para a pesquisadora, esses artefatos podem limitar ou promover os movimentos dos bebês.

Com relação à comparação entre momentos de alimentação em casa e na creche, a pesquisa mostra que no ambiente familiar as interações acontecem com um número reduzido de parceiros, havendo uma tendência a introduzir objetos (mediadores) cada vez mais complexos. Já na creche, como o número de parceiros é maior, as atenções dos bebês voltam-se mais para seus pares. Além de considerar o ambiente mais favorável às trocas interativas, o estudo visa a mostrar que a diferença entre um ambiente e outro está na natureza dessas trocas, a começar pelo número de pessoas envolvidas. Além disso, ela também se propõe a demonstrar como o contexto de alimentação é essencial, desde os primeiros dias de vida, “para a socialização da criança e para sua inserção na cultura” (SEABRA, 2001).

No Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, Azevedo (2008) problematizou uma usual expressão no próprio título da pesquisa *Gosto não se discute? Atores, práticas, mecanismos e discursos envolvidos na construção social do gosto alimentar infantil entre crianças de 0 a 10 anos*.

Abordando o gosto alimentar como construção social, a pesquisadora procurou desvelar o que está em jogo na formação dessa particularidade alimentar das crianças, considerando que, além dos atores, das práticas e dos mecanismos envolvidos, outros aspectos também estão imbricados, relacionados a valores, estratégias, conflitos e ideologias.

1.10 A ÁREA EDUCACIONAL: O CUIDADO, O CORPO E O DISCIPLINAMENTO NO MOMENTO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sem tratar especificamente da questão alimentar, Guimarães (2008) desenvolveu sua tese de doutorado intitulada: *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado* (2008), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O objeto de seu estudo são as relações entre adultos e crianças no contexto da creche, com foco no controle do corpo e na relação dele com o cuidado e a educação na educação infantil.

A pesquisa de campo foi realizada no berçário de uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro, orientada segundo uma perspectiva etnográfica, com a descrição densa das interações e práticas observadas. Com os registros de campo e as entrevistas com as profissionais do berçário, mapeou, com base nos estudos sobre as técnicas corporais de Marcel Mauss, a funcionalidade e a utilidade do corpo das crianças no dia-a-dia da creche. Diferentes modalidades de cuidado foram captadas na análise da empiria que permitiram à pesquisadora identificar o dispositivo de poder presente neste cotidiano.

As falas das profissionais que cuidam do grupo de bebês tornaram possível perceber que o ato de cuidar é encarado por elas numa perspectiva de ação direta. Para as profissionais, o cuidado só é visto como tal quando conseguem agir sobre os corpos das crianças.

Além de Mauss, Guimarães também dialoga com Michel Foucault para identificar nas rotinas e práticas da creche “as técnicas corporais que integram as crianças na cultura, e os exercícios e formas de poder produzido no contexto do berçário” (2008, p. 134). A cadeira alta e o bebê-conforto, utilizados para assentar os bebês durante a alimentação, são determinantes nos modos de relações que se estabelecem em cada um dos “objetos-cadeira” os quais, segundo Guimarães, moldam, impossibilitam e permitem o movimento do corpo.

A alimentação na instituição, como assinala a pesquisadora, é um momento de ritmo acelerado e a experiência vivenciada pelas crianças quando alimentadas é “atravessada por espera, ritmo homogêneo e muito choro”. Para ela, esse momento consiste numa espécie de

“credenciamento” para a criança galgar um nível elevado, no caso, o berçário II. O comer sozinho seria um dos critérios para subir esse degrau.

Mais do que uma experiência de cuidado de si, as práticas relacionadas aos aspectos de higiene e necessidades básicas são vistas como conquistas que credenciam a criança a etapas posteriores.

Após analisar as cenas registradas na creche, a tese de Guimarães propõe redimensionar a noção de *cuidado* na educação da infância, de forma a resgatar a dimensão ética e a alteridade da criança e questionar a qualidade e a direção da atenção dos adultos para consigo mesmos e com o grupo de bebês. Segundo Guimarães, o cuidado ético consiste no cuidado de si, que remete ao cuidado do outro.

Ainda com referência a este tópico, a dissertação de Carvalho (2005), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aborda a relação entre práticas ‘escolares’ e o disciplinamento dos corpos na educação infantil. Cumpre-nos apontar que os termos *escolar, escola, escola de educação infantil e escolares* foram utilizados na pesquisa para designar o conjunto de creches e pré-escolas e as crianças que dela fazem parte.

Aproximando-se da tese de Guimarães (2008), a dissertação de Carvalho (2005) - *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos* - também se pauta nos estudos de Michel Foucault, discutindo conceitos como poder disciplinar, práticas e corpo. Para a coleta dos dados, o pesquisador registrou minuciosamente as práticas que envolvem crianças e profissionais e realizou entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com crianças, profissionais e familiares.

Carvalho categorizou as práticas escolares em três blocos: a) prática de seleção de alunos (para entrada na instituição é realizada uma entrevista com a família e a criança, além de testes de desenho, elaborados exclusivamente para o/a ‘candidato/a’ à vaga) e de organização das turmas na instituição; b) práticas do cotidiano, considerando os momentos de alimentação, de descanso e as brincadeiras livres que, por serem realizadas cotidianamente, são vistas como parte integrante do cotidiano e; c) rituais comemorativos entendidos como “o conjunto de festas que fazem parte do calendário da instituição” (CARVALHO, 2005, p. 10).

Num trabalho minucioso, Carvalho relata, para cada uma das três práticas disciplinares identificadas, os dados selecionados e seus respectivos instrumentos de coleta (gravação e transcrição, registro do diário de campo, fotos, entre outros). Posteriormente, apresenta e discute as instituições de educação infantil como “maquinarias disciplinares” e analisa os

dados coletados na pesquisa de campo. Uma parte dessa análise é dedicada aos momentos da alimentação das crianças na instituição.

A dissertação de Junqueira - *Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP* (2006) -, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, também investigou o cuidado com o corpo no contexto da educação infantil. Dentre as atividades cotidianas da instituição, a pesquisa problematiza as práticas pedagógicas com foco nos momentos de *alimentação, repouso e higiene*. Para ela, as pesquisas consagradas ao estudo das práticas pedagógicas nesses momentos suscitam a reflexão sobre a dicotomia entre cuidado e educação, assistência e educação.

A pesquisa é caracterizada como um estudo de caso e se utiliza de aportes teóricos dos campos da história, da filosofia e da sociologia, mais especificamente da sociologia da infância, para fundamentar as análises dos dados construídos a partir do campo investigado (JUNQUEIRA, 2006). Em seu trabalho, buscou compreender as representações e os significados de higiene que as crianças e educadoras constroem nas relações educativas.

Segundo a pesquisadora, o horário de “maior agitação” na instituição se concentrava durante o almoço e a última refeição do dia, realizada às 15h00. Nestes momentos, o espaço era impregnado por um “ruído quase ensurdecedor”, preenchido pelos “movimentos intermitentes das crianças de levantar, correr e sentar, acompanhados de choros, risos e gritos” (2006, p. 24). Foi em especial no almoço que as práticas pedagógicas chamaram a atenção da pesquisadora, “por parecerem cenas de um filme que rotineiramente e pontualmente eram apresentadas na creche” (JUNQUEIRA, 2006, p. 37).

A autora analisa as práticas pedagógicas de alimentação na creche com foco no corpo como objeto de poder, de controle e disciplinamento. É a partir de seus aportes teóricos que, ao longo da pesquisa são conjuntamente debatidos com os dados coletados, que ela problematiza: “*qual sentido de cuidado as crianças estão construindo nas práticas pedagógicas de alimentação na creche?*” (JUNQUEIRA, 2006, p. 40).

Conclui que o cuidado com os corpos das crianças durante a alimentação, higiene e repouso revela “a existência de uma dicotomia na forma de organização destes momentos embasados por concepções contraditórias e também excludentes” (p. 107). Argumenta, ainda, que tais práticas tornam difícil a construção, pelas crianças, de um sentido de pertencimento e que a organização do trabalho pedagógico acaba por centrar-se nos profissionais da instituição, seguindo “uma ordem pré-estabelecida, coordenada por ritmos que se conectam a dispositivos de controles simbólicos” (P. 107). Trata-se de práticas regidas por representações

historicamente sustentadas por prescrições psicológicas e médicas, que tendem a separar mente e corpo. A pesquisadora observa “aspectos de dissentimentos, marcados pelo ritmo das crianças, e por vezes, das educadoras, revelando a intencionalidade educativa no toque, no olhar, no tom de voz, no respeito, nas brincadeiras, no acolhimento” (p. 19). O uso do termo dissentimentos, segundo ela, refere-se às “resistências” das crianças às regras impostas pelas educadoras e suas possibilidades de interagir com as ações, recriando-as ou criando-as.

Assim como a de Junqueira, a dissertação de Coutinho - *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação* (2002) - também observou as crianças recorrendo a “práticas de transgressão” das regras da instituição. Para a pesquisadora, as ações criativas das crianças têm seu auge nos momentos em que elas transgridem o estabelecido na instituição (p. 121).

Sua pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa na qual se insere o presente estudo. Elegeu como foco de análise as ações de crianças entre 1 ano e 5 meses e 2 anos e 4 meses e utilizou o método de descrição densa da rotina da instituição, centrados nos cuidados com o corpo: o sono, a higiene e a alimentação.

Por meio da observação, a pesquisadora percebeu que nesses momentos:

havia uma repetição nos acontecimentos, ou seja, seguiam sempre uma mesma ordem de organização, com horários e espaços constantes. Essa repetição fez com que me deparasse com o (des)encontro de dois jeitos de ser: o das crianças, dinâmico, diverso, pulsante, e o da instituição e por vezes dos adultos, rotineiro, homogêneo e ritualizado (COUTINHO, 2002, p. 71).

A metodologia da pesquisa adotada baseou-se, fundamentalmente, na observação participante. As situações observadas foram registradas minuciosamente e, depois, analisadas na pesquisa com o objetivo de aproximar ao máximo os “jeitos de ser” das 16 crianças pesquisadas. Os procedimentos metodológicos consistiram em registros no diário de campo, fílmicos e fotográficos e na realização de entrevistas semiestruturadas com as profissionais da instituição.

Abordando a cultura como um “sistema simbólico, mediante o qual são criados sentidos e significados que permitem o compartilhar de idéias e noções da vida em sociedade”, o estudo de Coutinho busca apreender as culturas da infância, considerando-as como uma rede de significados que são gestados no interior das relações entre crianças (2002, p. 110).

Nessa pesquisa, Coutinho confronta o momento da alimentação com o de vivência das diferenças na instituição pesquisada, afirmando que os hábitos culturais alimentares envolvem uma infinidade de diferenças. Segundo ela, “dependendo da descendência das famílias, das influências da localidade onde moram e das possibilidades financeiras de consumo alimentar, cada uma irá constituir seu cardápio de diferentes formas” (2002, p. 122).

Ao término de sua pesquisa, aponta para a necessidade de ressignificação das ações de cuidado no contexto da educação infantil, por meio da ampliação das discussões em torno da alimentação coletiva. Indaga: “*como então oferecer as mesmas coisas para as crianças e não permitir que elas sequer optem pelo que desejam comer?*” (2002, p. 122).

Focando mais nas questões alimentares, em especial na de educação alimentar na infância, Wisniewski desenvolveu sua dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa intitulada *O comer consciente: perspectivas para a educação alimentar na infância* (2007).

A pesquisa de Wisniewski traz alguns elementos ainda não encontrados nas pesquisas da área educacional, relacionados à sua trajetória de vida como “gordinho”, expressão por ele mesmo cunhada. Para ele, os “gordinhos” no contexto da escola são “transgressores”, são pessoas que fogem à regra e aos padrões estabelecidos de magreza. Com base na perspectiva de McLaren, ele sinaliza que as minorias sociais dentro da escola são fruto do processo de hegemonia engendrado por essas instituições.

Sua pesquisa também se diferencia das demais por expressar a fascinação dele pelos ramos da gastronomia, o que o levou a cursar disciplinas nos cursos de antropologia e de história a respeito da alimentação.

Como psicólogo de formação, desenvolveu sua dissertação na área da educação, visando a investigar as razões que levam as crianças à não-incorporação de atitudes saudáveis para suas vidas. Caracterizando seu estudo como pesquisa-ação, ele justifica que esse tipo de pesquisa abandona o caráter obsessivo de mensuração e observação, técnica que evoca a metodologia de cunho positivista (2007, p. 34). Seu foco é o projeto “Lanche Saudável”, desenvolvido em escolas municipais, com 113 crianças das séries iniciais.

O projeto consistiu em aulas de culinária para as mães, oficinas com professores e degustação dos alimentos por parte das crianças envolvidas. Ao desenvolver o projeto “Lanche saudável”, o pesquisador foi, ao mesmo tempo, coletando dados para sua pesquisa, que consistiu em um total de sete eventos na escola. Suas observações foram sendo registradas. As entrevistas que realizou com as crianças e as profissionais durante os eventos

foram filmadas. Além desses recursos, o pesquisador fez uso de instrumentos de coleta baseados na produção de textos, de desenhos e dinâmicas de grupo.

A pesquisa se destaca pela sua base teórica, que resgata a dimensão sociocultural da alimentação, associando o tema na área da história e da antropologia e ainda relacionando o conceito de *habitus*, do sociólogo Pierre Bourdieu, com o de hábito alimentar.

Para tanto, com base na perspectiva de John Dewey, conceitua o termo hábito “como produto imediato do processo educativo” e depois o relaciona ao de *habitus*, de Bourdieu. Conclui, segundo essas perspectivas, que “os hábitos alimentares (desde a escolha e seleção dos alimentos, passando pela manipulação e preparo até o consumo e a comensalidade) serão produtos de um processo de socialização” (WISNIEWSKI, 2007, p. 59).

Utilizando-se da abordagem sociológica de Bourdieu como fonte teórica, o autor discute também o conceito de gosto, na perspectiva do mesmo sociólogo, visto como a “propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras” (BOURDIEU, apud WISNIEWSKI, 2007, p. 60).

1.11 E ESSAS PESQUISAS, O QUE NOS MOSTRARAM?

De forma geral, esse levantamento nos permitiu constatar que o estudo das *relações sociais nos momentos de alimentação em instituições de educação infantil* é um tema incipiente na área educacional. Pudemos constatar também, no momento de apreciação dos títulos das pesquisas que o banco de dados nos ia apresentando, que o tema de interesse está fortemente relacionado a algumas áreas da saúde, como: nutrição, enfermagem, saúde pública, medicina. A análise do conjunto de pesquisas evidenciou uma forte necessidade de articulação entre estudos sociais e naturais.

Vimos, no conjunto de pesquisas das áreas humanas e sociais, que o foco privilegiado foi o controle do corpo durante a rotina de alimentação, sono e higiene nas instituições de educação infantil. Esses estudos mostraram, quase unanimemente, que há, nesses momentos, uma educação do corpo que atende a princípios normatizantes e homogeneizadores. Mostraram também haver certa resistência das crianças em relação a esses processos de padronização de conduta.

Pela pesquisa de Guimarães (2008), pode-se supor a existência, no contexto da educação infantil, de uma perspectiva pautada no “etapismo”, na seriação, como conhecemos no ensino fundamental. A alimentação se insere nessa perspectiva quando Guimarães constata

que aprender a comer sozinho, aprender a usar a colher, a não se sujar e a ficar sentado quando se está comendo são credenciais para galgar etapas posteriores.

Já as cenas das ações das crianças no espaço do refeitório de uma creche, apresentadas na dissertação de Coutinho (2002), levam a pensar até que ponto garantimos a diversidade de preferências e a liberdade de ação e de manifestações de prazer e de desprazer das crianças em nome do bom funcionamento da rotina da instituição e da padronização de comportamentos, sobretudo durante a alimentação. Como queremos crianças criativas, capazes de pensar pelos seus próprios pensamentos, quando amputamos seu direito de manifestar o que as fazem sentir e não sentir prazer?

A discussão teórica sobre a formação do gosto alimentar de Wisniewski (2007) sinaliza que, por meio de ‘simples’ escolhas alimentares, os indivíduos se inserem em determinados grupos sociais, seja pelo gosto adquirido, seja pelos seus volumes de capitais.

1.12 IDENTIFICANDO O PROBLEMA CENTRAL DAS PESQUISAS

De maneira geral, podemos perceber que todas as 13 pesquisas que consideramos relevantes ao nosso estudo ressaltaram a alimentação como fundamental no cotidiano institucional da educação infantil. Durante esses momentos, as crianças estabelecem diferentes relações sociais, por meio da apropriação e ampliação do repertório cultural (regras, hábitos, costumes, valores e significados).

Nelas ficou ressaltado que, no cotidiano de alimentação institucional ocorre a aprendizagem de hábitos culturais alimentares e a progressiva valorização das crianças por meio de sua autonomia crescente, como saber comer sozinha sem se sujar, manusear os talheres e se servir da quantidade certa. Ao mesmo tempo, um conjunto de pesquisas demonstrou haver, por parte das crianças, reação aos modelos culturais que são transmitidos no espaço do refeitório de creches e pré-escolas. Há, portanto uma tensão decorrente do confronto entre processos heterônomos e processos de autonomia, face à alimentação na educação infantil. Por fim, este balanço de trabalhos permitiu uma maior familiarização com as pesquisas científicas, produzidas em torno dos contextos da educação infantil e da alimentação. Foi essa familiaridade que nos possibilitou selecionar os 13 estudos que serão utilizados, para efeito de comparação, na discussão dos resultados obtidos no campo da nossa pesquisa.

2 EM QUÊ CONSISTE A METODOLOGIA?

Para construir a metodologia deste estudo, propusemo-nos, inicialmente, a compreender três questões: o método, a metodologia e as técnicas de pesquisa.

Segundo o dicionário eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra método significa um “caminho pelo qual se atinge um objetivo”. Trata-se de um “modo de agir, de proceder”. Metodologia, ainda de acordo com este dicionário, consiste no “estudo dos métodos e, especialmente, dos métodos das ciências”.

Enquanto método se refere a um processo de raciocínio que leva ao conhecimento do fenômeno em estudo, a metodologia tem uma dimensão mais ampla e engloba tanto o *método* quanto as *técnicas de pesquisa*, que consistem nos procedimentos utilizados como instrumentos de coleta e forma de tratamento dos dados.

Admitindo que não há metodologias em si “boas ou más”, mas apenas “metodologias adequadas ou inadequadas” para tratar um determinado problema de pesquisa, Alves-Mazzotti (2004, p. 160) sugere que antes de se iniciar a discussão dos procedimentos metodológicos as pesquisas demonstrem ao leitor o paradigma adotado no estudo proposto.

Esta mesma perspectiva já teria sido abordada por Sarmiento (2003), que também ressalta a necessidade de as investigações adotarem um posicionamento ante os paradigmas, “mesmo que o compromisso não garanta a fidelidade epistemológica nem a coerência implique a ortodoxia canônica” (p. 144). Como diria Bourdieu, “livrai-nos dos cães de guarda metodológicos”, advertindo que a liberdade que declara lhe parece ser de bom senso, pois “tem como contrapartida uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições do seu emprego” (2003, p. 26).

Observa-se, portanto, que na metodologia de uma pesquisa se reúnem o *método*, as *técnicas de pesquisa* e também a *base filosófica*, ou o *paradigma investigativo* do estudo. Será a partir desse eixo estrutural que apresentaremos a metodologia do nosso estudo, começando pela explicitação de nossas bases epistemológicas.

2.1 DE ONDE FALAMOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Nossa ideia de paradigma pode ser comparada à de Sarmiento (2003, p. 140), como um “ponto de partida”, noção que, por sua vez, tomou emprestada de Santos (1989). Os paradigmas constituem-se de diferentes formas e maneiras de construir a realidade social.

O estudo tem como ponto de partida uma abordagem crítica, paradigma científico que se construiu com base nos postulados das investigações interpretativas, em oposição às de dimensões positivistas. Pois, diferentemente das ciências exatas, nas ciências humanas o aparente não revela a realidade. No entanto, uma abordagem crítica da realidade define-se para além da interpretação construída pelos atores sociais, convergindo para o desvelamento das relações assimétricas de poder em que se realiza a prática social (SARMENTO, 2003, p. 143).

As dimensões das investigações críticas sugerem, segundo Sarmento, considerar os fenômenos simbólicos e culturais, partindo do postulado de que a cultura é uma forma de luta política acerca do significado das ações das pessoas, situadas dentro de relações ilimitadas e assimétricas de poder (2003, p. 143). Mais do que uma simples definição por oposição, a perspectiva crítica não é determinada pelo seu posicionamento em categorias excludentes, como o social e o individual, ou, ainda, a objetividade (foco na estrutura social) e a subjetivação (foco nos indivíduos), como fizera Durkheim. Por não concordar com a dicotomia entre uma concepção e outra, a abordagem crítica volta-se para a análise do movimento, da relação entre categorias até então excludentes. Pode-se dizer que uma das originalidades da perspectiva crítica está justamente na desconstrução dessas oposições conceituais.

Na perspectiva crítica, a dicotomia entre aspectos objetivos e aspectos subjetivos é questionada e criticada como uma simplificação que, como ressalta Alves-Mazzotti (2004, p. 140), ao invés de esclarecer, confunde. Admitindo a objetividade científica, a abordagem crítica também admite e compreende a subjetividade “como parte da construção de significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado” (Id., p. 140). A cultura, nesse sentido, é construída socialmente tanto pela sobreposição das diferentes estruturas da sociedade, portanto objetivas, como pela sobreposição de diferentes significados que vão sendo construídos, subjetivamente, pelos indivíduos/agentes, nas relações sociais. Nesta abordagem, a subjetividade é reconhecida como assimétrica e determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual.

Tentando compreender, na relação, o movimento que há entre esses dois aspectos, partimos dos pressupostos de uma ciência social crítica que consiste em desvelar os mecanismos de dominação dissimulados em práticas naturalizadas, como propôs o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). Trata-se de voltar-se para as coisas com um olhar desconfiado, uma atividade de constante ruptura epistemológica, de questionamento das coisas como estão.

A obra deste sociólogo, segundo Valle, pode ser lida como uma teoria das práticas. Sua perspectiva parte do princípio de que “as práticas sociais resultam de uma cadeia complexa de ações (nem sempre conscientes) de longa duração”. Para tanto, toda pesquisa exigirá do pesquisador “certo distanciamento ou distanciamento emocional do objeto”. E ainda, o desafio de “separar as representações imediatas e os prejulgamentos espontâneos do saber científico” (2007, p. 119).

É preciso, no entanto, tomar cuidado com o que o autor chamou de uma “denegação puramente simbólica da distância” entre o objeto do estudo e o pesquisador. Segundo Bourdieu, definir que uma pessoa é simples porque não é orgulhosa pode significar o reconhecimento da distância do pesquisador com o seu objeto, mas também pode implicar numa “denegação puramente simbólica da distância” social quando, na verdade, as frases “implicam sempre um subentendido: ‘ele é uma pessoa simples, para um duque’; ‘ele não é orgulhoso, para um professor de faculdade’” (BOURDIEU, 2004, p. 154).

A abordagem metodológica de Bourdieu é também chamada de conhecimento praxiológico, por defender uma objetividade do social e desenvolver, como pontuamos, uma teoria das práticas sociais.

Nesta perspectiva, objetivar o social compreende também subjetivar as estruturas e pressupõe uma constante reflexividade, que consiste numa vigilância epistemológica durante o processo de análise da realidade social. A reflexividade representa um movimento de envolvimento e questionamento da realidade que se pretende investigar, associada a uma necessária saída de cena para que a ruptura com o senso-comum e com a experiência imediata permita a aproximação com o campo teórico. Nesta relação, de acordo com Sarmiento, as concepções de que partiu o investigador são refeitas ou confirmadas e o campo de seu próprio saber é reconstruído, “podendo assim ser reatualizadas as condições de sua *práxis* investigativa e social” (2003, p. 152).

Segundo Valle, a ruptura com o mundo vivido não seria, para Bourdieu, algo fácil aos pesquisadores, uma vez que eles pertencem a uma determinada condição social, “estando envolvidos por uma determinada linguagem, por conceitos e valores comuns da vida cotidiana” (2007, p. 120).

Sua perspectiva reflexiva também não nega o objetivismo² (pelo contrário, busca ultrapassá-lo), nem o subjetivismo³, porém, sem se restringir às experiências individuais. Este

² “Pressupõe uma ruptura com a experiência imediata, o que implica colocar entre parênteses a primeira experiência do mundo social e elucidar as estruturas e os princípios, inacessíveis a toda apreensão imediata, sobre os quais repousa essa experiência” (VALLE, 2007, p. 120).

autor desconstruiu categorias como o gosto, até então analisadas somente nas suas dimensões subjetivas, mostrando como o gosto, enquanto categoria social, está diretamente relacionado a dimensões objetivas, como a posição ocupada pelos indivíduos e grupos sociais num determinado campo (cultural, político, econômico, científico, artístico) (VALLE, 2007, p. 124).

Assim, partimos do pressuposto de que o objeto de estudo só pode ser compreendido dentro de uma concepção relacional, e não isoladamente. Entendemos como a construção do gosto, uma categoria aparentemente tão individual e interpretativa, está relacionada à posição que os indivíduos e grupos sociais ocupam num determinado campo de poder. Ou, como definiu Bourdieu, “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (2003, p. 31). Para este autor, o modo relacional de pensar é tal qual o da matemática e da física modernas, “que identifica o real não a substâncias, mas a relações” (2004, p. 152).

Um estudo que se posicione neste campo teórico deve, como assinala Valle, “explicitar a contribuição dos sistemas institucionais à reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as classes” (2008, p. 109).

Caracterizando a abordagem crítica, Alves-Mazzotti afirma que este paradigma procura “investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas” (2004, p. 139).

Emerge, deste quadro teórico, nosso interesse em compreender o que ocorre em uma instituição, em particular, comparando as relações sociais estabelecidas no contexto da alimentação com a posição social que os diversos indivíduos envolvidos ocupam na estrutura social. Nosso objetivo consiste em tentar compreender “como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 139).

É o *habitus de classe*, nossas “maneiras de ser” que levam os indivíduos a ocupar determinadas posições. Trata-se de “um princípio unificador e gerador de práticas”, (BOURDIEU, 2008, p. 97). Uma categoria de análise que permite entender a posição exercida pelos agentes em determinados espaços sociais e campos de poder. O *habitus* de cada indivíduo e grupo social é engendrado pela incorporação da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe. Portanto, trata-se de volumes de capital - cultural, econômico, escolar - que os indivíduos adquirem ao longo de sua trajetória social e que

³ “Pressupõe a possibilidade de apreensão imediata da existência vivida do outro e entende que essa apreensão se constitui num modo mais ou menos apropriado de conhecimento do mundo social” (VALLE, 2007, p. 120).

tendem a tomar corpo nas maneiras de ser, nos jeitos de falar e nos gostos e aptidões por determinadas categorias de objetos que podem ser classificados e também classificadores. A categoria *habitus* permite que se construa a *classe objetiva*:

Como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistema de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes (BOURDIEU, 2008, p. 97).

Estes são alguns dos pressupostos científicos que embasam nossa investigação e nosso papel na qualidade de investigadores de uma realidade social complexa, tal como a da alimentação cotidiana das crianças de uma creche pública. Partilhamos da ideia de Bourdieu de que as ciências sociais têm o dever de desvelar os fatos sociais e “pôr em causa os objetos pré-construídos” (2003, p. 21). Cumpre ao pesquisador - e a nós, portanto -, a tarefa de romper com a experiência imediata do senso comum e exercitar o olhar para conseguir ver aquilo que não se enxerga, mas que está presente, sobretudo, nas coisas comuns e naturalizadas do nosso dia-a-dia e que, por serem tão evidentes, ninguém lhes dá atenção.

2.2 O ESTUDO DE CASO...

Investigar um fenômeno específico como as relações sociais estabelecidas durante a alimentação na educação infantil consiste, empiricamente, em examinar um fenômeno contemporâneo (as relações sociais) dentro do seu contexto (alimentar) real de vida, onde as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são absolutamente evidentes (YIN, 1994 apud SARMENTO, 2003, p. 137).

A este tipo particular de pesquisa científica Sarmento caracterizou como *estudo de caso*, observando que “o desenvolvimento de estudos organizacionais em geral, e dos estudos organizacionais da escola em particular, está de tal modo ligado ao estudo de caso como recurso metodológico de grande adoção”, que se pode mesmo falar do que Wolcott (1992) definiu como um *formato metodológico* predominante (apud SARMENTO, 2003, p. 137).

Para compreender como ocorrem as relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças no contexto de alimentação na educação infantil, optamos por desenhar a pesquisa dentro deste formato metodológico, inspirando-nos no método etnográfico, pois este formato, de acordo com Sarmento (2003), permite ao pesquisador, a partir de uma investigação muito localizada, uma compreensão integral do funcionamento de determinada instituição educacional.

Combinamos a perspectiva do método etnográfico ao estudo de caso admitindo o pressuposto de que estudar o espaço da alimentação implica considerar os aspectos culturais e simbólicos de incorporação de determinada cultura. De acordo com Sarmiento, este método, aliado ao estudo de caso, é geralmente utilizado em investigações que buscam analisar as relações humanas no quadro das instituições educativas, realçando as dimensões afetivas, simbólicas e culturais.

Ao tratar do estudo de caso como recurso metodológico, o autor salienta:

Tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais (2003, p. 137).

Como nos propusemos analisar as relações sociais tecidas no contexto alimentar da educação infantil, a opção por um estudo de caso de perspectiva etnográfica nos pareceu o formato mais adequado para conduzir a pesquisa.

Para Yin (1984), nas pesquisas que assumem o formato de estudos de caso, as possibilidades de utilização das conclusões de um estudo transferindo-as para outro repousam sobre uma generalização analítica “que corresponde a alguma forma de teorização” (apud ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 37). A teorização no campo educacional, de acordo com esta última autora, favorece a transferibilidade e a acumulação do conhecimento, o que confere maior credibilidade às possibilidades de incorporação nas práticas pedagógicas e as aumenta. No entanto:

Isso não quer dizer que tal incorporação se faça de modo direto e imediato; não podemos esquecer que a construção do conhecimento é um processo de construção coletiva realizado ao longo do tempo, e o que nos cabe, como pesquisadores individuais, é fornecer os elementos (2003, p. 45).

Outro pressuposto que determinou esta escolha considera que este formato metodológico não implica necessariamente a definição de um único paradigma de investigação. Ao contrário, foi por nos situarmos em um paradigma investigativo de base crítica, inspirado em diferentes abordagens teóricas, que o estudo de caso pareceu mais apropriado à interpretação das relações sociais verticais e horizontais estabelecidas durante a rotina institucional de alimentação na educação infantil.

2.3 ...DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA

Como vimos, um estudo de caso situado no quadro de uma abordagem crítica, centrada nos fenômenos simbólicos e socioculturais das dinâmicas de ação próprias do contexto educacional caracteriza, segundo Sarmiento, um *estudo de caso etnográfico* (2003, p. 152.).

No entanto, nem todo estudo de caso segue uma orientação ou inspiração etnográfica; ao contrário, um estudo de caso, pela sua plasticidade, pode não ser necessariamente qualitativo e tampouco etnográfico.

Uma investigação qualitativa se caracteriza pela compreensão integral do fenômeno e não pela separação das partes que o compõem. Em um estudo de caso qualitativo, associar a etnografia significa, para Sarmiento, agregar uma dimensão de natureza sociocultural à compreensão global do fenômeno estudado (2003, p. 152).

De acordo com Geertz:

Mais do que compreender o que é a ciência, você deve olhar, em primeiro lugar, não para as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem (1978, p. 15).

O que os praticantes da antropologia fazem é, sobretudo, a prática etnográfica. Para este autor, a etnografia é o exercício de interpretação das culturas, realizado mediante uma *descrição densa* do fenômeno observado, possibilitada pela permanência prolongada do pesquisador no campo da pesquisa, atentando para os significados que os indivíduos constroem.

O espaço da alimentação, nesta perspectiva, é um contexto cultural dentro do qual os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade. A cultura é, portanto, o *locus* privilegiado dentro do qual as formas de poder podem ser interpretadas.

Para elaborar uma dissertação, por exemplo, o tempo do pesquisador é muito ‘breve’ (quatro semestres), já que antes de iniciar o trabalho de campo é necessário um ‘tempo de formação’ teórica e metodológica. Este ‘tempo contado’ dificulta a construção de projetos etnográficos, mas não os impossibilita. Neste sentido, o mestrado pode ser definido como uma *iniciação* à etnografia.

A descrição densa consiste na construção de dados que se voltem para as dimensões simbólicas da ação social. Portanto, a etnografia, no contexto educacional, “visa apreender a

vida tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003, p. 153). Neste sentido, na etnografia o principal instrumento de investigação consiste no próprio pesquisador e em sua capacidade de “observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos pela e na ação” (Id., 2003, p. 155). Tanto a descrição superficial, quanto uma visão centrada na sua própria cultura, *etnocêntrica*, são características opostas às de um texto etnográfico.

O etnocentrismo parte do pressuposto de uma investigação conservadora, que considera as normas e valores da própria cultura do pesquisador como critério de avaliação de todas as demais. No caso deste estudo, em particular nas ações e relações em que o agente é a criança, uma visão adultocêntrica tende a olhá-las como subalternas. Como destacamos, a visão de mundo, os preconceitos do pesquisador constituem, portanto, um dos obstáculos epistemológicos e um dos elementos presentes durante o processo de reflexividade crítica.

Mais do que atentar para o ponto de vista do outro no sentido de sua alteridade, no tratamento do discurso do outro-criança devem-se considerar as concepções que trazemos acerca da noção de criança e infância. Se esta noção residir unicamente na dimensão de sua dependência e passividade, recaímos também numa visão adultocêntrica.

Para romper com esta visão centrada no adulto, é preciso reconhecer que as crianças não passam indiferentes ao processo de incorporação e construção de significados acerca do mundo e das coisas que as rodeiam, ainda que não se possa deixar de reconhecer a força do *habitus*. Como diria Benjamin, em 1928, “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (2002, p. 94).

Ao interpretarem papéis da vida adulta, como, por exemplo, nos jogos de faz-de-conta, há uma reapropriação da cultura que as cerca, como o papel de mãe e o papel de pai. Mas tal reapropriação não ocorre unicamente de forma reprodutiva; há também uma reelaboração dos significados e, ao elaborarem este processo híbrido, as crianças criam também suas próprias culturas.

Em comunicação oral proferida na ocasião de um seminário especial sobre Educação e Culturas Infantis, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Sarmento argumentou:

Todas as crianças possuem modos diferenciados, face aos adultos, de interpretação do mundo e de simbolização do real. As formas culturais que resultam desses processos de interpretação e de simbolização constituem as “culturas da infância” (PPGE/UFSC, 2010).

O termo cultura é definido pelo autor no plural, porque não há uma única cultura da infância quando se consideram, neste quadro teórico, fatores de heterogeneidade, como gênero, raça e classe social no processo de constituição das infâncias. A infância determinada é o que vem a constituir o objeto de análise do campo da sociologia da infância.

Em se tratando de compreender as culturas da infância, é necessário então voltar o olhar para os significados que as crianças constroem para suas ações, considerando também suas falas, noções e desejos. Ao mesmo tempo, como já enfatizamos, a ruptura com uma visão até recentemente inabalada - de que a criança apreende passivamente os significados do mundo - torna-se condição imprescindível ao pesquisador.

2.4 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A partir de meados do curso de mestrado, iniciamos a primeira etapa da pesquisa: a fase inicial, que consistiu em duas partes. A primeira delas foi selecionar o campo da pesquisa e conseguir o acesso a ele, para, numa segunda parte, iniciar o estudo exploratório. Esta fase foi seguida da submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina⁴ (CEPSH/UFSC). Tal processo teve início em outubro de 2010 e foi aprovado no final de novembro do mesmo ano, certificando⁵ que os procedimentos da pesquisa envolvendo seres humanos estavam de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).


O estudo exploratório foi desenvolvido nos meses de setembro a novembro de 2010. Ao seu término, deu-se início à segunda etapa da pesquisa, que compreendeu o retorno à teoria e um trabalho de contextualização da problemática do estudo e ajuste das questões norteadoras. Em fevereiro de 2011, quando teve início o ano letivo na instituição pesquisada, iniciamos a terceira etapa, que consistiu na coleta dos dados junto a um grupo específico de crianças e prosseguiu até meados do mês de maio. Terminada a permanência no campo, demos continuidade à quarta etapa, relativa à análise dos dados e construção do texto da dissertação.

Como vimos, a pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. O movimento, bem como o tempo de cada uma, configurou-se da seguinte maneira, conforme quadro (2):

⁴ O CEPSH “é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões”. Foi criado em 1999 para “defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (UFSC, 2011).

⁵ Consta, anexo, o certificado contendo o número do processo aprovado no CEPSH/UFSC.

Quadro 2 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa

	1 – Fase inicial: escolha do campo a ser investigado; formalização da entrada no campo da pesquisa; submissão do projeto no Comitê de Ética da UFSC; Estudo exploratório: coleta de dados do movimento geral das crianças da instituição e familiarização com o problema da pesquisa.	Setembro a Novembro/2010
	2 - Contextualização do problema e focalização das questões.	Dezembro a Fevereiro/2011
	3 - Coleta de dados do movimento de um grupo particular de crianças após o consentimento livre e esclarecido das famílias responsáveis por elas, com uso de recursos fílmicos e fotográficos, somados aos registros em diário de campo.	Fevereiro a Maio/2011
	4 - Análise dos dados e construção do relatório de pesquisa.	Abril a Julho/2011

Fonte: Pesquisadora.

2.5 FASE INICIAL: SELECIONANDO O CAMPO DA PESQUISA E ABRINDO AS PORTAS PARA O ESTUDO

Antes de iniciar um estudo exploratório, foi preciso definir a instituição que viria a ser nosso campo da pesquisa. Para tanto, um critério já estava estabelecido: a escolha recairia sobre uma instituição de educação infantil pública da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Pois, além de públicas e laicas, estas instituições também são, e parecem ser, como diria Durkheim (2008, p. 34), “a rodagem reguladora da educação nacional”. Além disso, a escolha dessa instituição pauta-se no esforço de contribuir para o avanço educacional e democrático dessas instituições.

O segundo critério foi considerar uma instituição que atendesse em período integral, o que não é caso da maioria delas, de forma a possibilitar a compreensão dos significados construídos nos diversos momentos da rotina alimentar.

O terceiro, orientou-se pela composição do público infantil, buscando elementos de heterogeneidade social.

O quarto, evidentemente, dependeu da autorização tanto da unidade educativa, como do município (da Secretaria Municipal de Educação/SME) para a entrada em campo.

Com base nesses critérios, assim que a instituição foi escolhida, demos partida ao primeiro contato com seus profissionais, tendo em mãos a carta de apresentação e o projeto de pesquisa. Logo de início, fomos apresentadas à supervisora pedagógica, responsável pelas questões relacionadas à realização de pesquisas científicas e estágios dentro da unidade. Tivemos a sua permissão, assim como da direção. A autorização concedida pela unidade educativa foi então encaminhada à SME, juntamente com o projeto, para que fosse apreciada pelos responsáveis. Após uma semana, recebemos o documento que permitia a realização de nosso estudo. As portas estavam, finalmente, abertas para o início da investigação.

O campo da pesquisa escolhido, apesar de ser uma instituição de educação infantil, abrangendo creche e pré-escola, é definido como “creche”. Por esse motivo adotaremos essa nomenclatura ao longo do texto.

2.5.1 Procedimentos metodológicos: primeira entrada em campo

O principal objetivo, nesta fase exploratória, consistiu em obter uma visão geral de *como ocorrem as relações sociais no contexto de alimentação na educação infantil*, de tal forma que, ao seu término, pudéssemos delimitar e eleger as questões consideradas relevantes para os fins a que nos propomos. Além de definir quais seriam os contornos da pesquisa, esta etapa permitiu uma aproximação mais cordial com os professores, as crianças e os demais profissionais da instituição, o que tornou possível conhecer a todos, circular pelos diferentes espaços e apresentar nosso trabalho.

Procuramos, neste primeiro momento, observar as recomendações de Alves-Mazzotti referentes à importância do registro do “maior número possível de observações dos aspectos característicos ou inusitados da cultura estudada, pois, com a convivência, eles tendem a ir perdendo o relevo” (2004, p. 161).

Assim, o período exploratório abrangeu quatro semanas de observação da rotina institucional de alimentação na creche. A cada dia observávamos uma refeição: o café da manhã, o almoço, o lanche da tarde ou a janta. A observação e o registro desses momentos duraram de 1h30m a 2h00 diárias, até que o último grupo terminava de comer⁶.

O quadro (3) seguinte ilustra como planejamos e executamos o período de estudo exploratório de forma a apreender a rotina alimentar em sua integralidade, já que, no estudo posterior de recolha dos dados, a coleta se concentraria num único grupo de crianças.

⁶ Excluindo o grupo maternal, de crianças menores de 1 ano, que têm sua rotina diferenciada dos demais grupos. Este grupo é alimentado em sala e não frequenta o refeitório.

Quadro 3 – Rotina alimentar da creche

<i>Grupos</i>	<i>Café</i>	<i>Almoço</i>	<i>Lanche</i>	<i>Janta</i>
G1	01 Seg.	02 Ter.	03 Qua.	04 Qui.
G2	05 Sex.	06 Seg.	07 Ter.	08 Qua.
G3				
G4				
G5	09 Qui.	10 Sex.	11 Seg.	12 Ter.
G6	13 Qua.	14 Qui.	15 Sex.	16 Seg.
	17 Ter.	18 Qua.	19 Qui.	20 Sex.

Fonte: Pesquisadora.

Nossa preocupação foi observar e registrar os dez grupos que frequentam o refeitório, totalizando cerca de 190 crianças, durante a prática de alimentação da instituição. Para observar todas as crianças (de 1 a 6 anos) durante as quatro refeições oferecidas no período integral, e em dias distintos, acompanhamos o almoço de segunda a sexta-feira, e da mesma forma procedemos com a janta, o lanche da tarde e o café da manhã. Assim, cada uma das quatro refeições foi observada nos cinco dias da semana, totalizando quatro semanas. Após o seu término, demos continuidade à observação, porém em dias alternados.

Podemos dizer que a realização de um estudo exploratório foi de fundamental importância para ajustar o foco de nosso interesse e também para vislumbrar possibilidades de análise. À medida que escolhíamos o campo, solicitávamos e formalizávamos a autorização com os órgãos responsáveis nosso objeto de estudo foi ficando cada vez mais bem situado. Conhecer a instância responsável por todas as creches e pré-escolas do município, e ainda por assegurar a alimentação nesses espaços, permitiu iniciar um caminho que ia se afinando a medida em que nos aproximávamos de nosso foco de interesse.

Neste momento inicial, nossas observações voltaram-se para todos os ângulos: da estrutura ao funcionamento da instituição; da sua arquitetura à ocupação do espaço físico; da rotina organizada no tempo à aproximação com todos que ali convivem diariamente. Feitas estas observações, iniciamos, neste momento da pesquisa, um trabalho de caracterização do contexto da creche e das famílias que a procuram.

2.6 FATORES DE HETEROGENEIDADE SOCIAL

Um dos critérios estabelecidos para a escolha do campo da pesquisa consiste no fator heterogeneidade social, característica inerente ao conceito de infância enquanto construção social, concepção que adquire consistência somente nas décadas finais do século 20, com a consolidação de uma nova vertente sociológica de estudos da infância.

A sociologia da infância é um campo fragmentado (SIROTA, 2001), analisada como categoria construída socialmente. Esta perspectiva busca superar a enraizada ideia de infância universal e abstrata, que orientou as prescrições da puericultura e a concepção educativa da pedagogia ao longo da era moderna. Segundo Sarmiento (2005), a constituição desse campo resgata a infância de perspectivas biopsicológicas, que a reduzem “a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano” e que “tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência” (Id., p. 363).

Ao definir as condições que estabelecem a posição do novo campo da sociologia da infância, Sarmiento (2005) ressalta dois aspectos que lhe são inerentes: fatores de homogeneidade e fatores de heterogeneidade. Estes últimos, formados por elementos definidores das condições sociais de vida, constituem o principal fator de diversidade dentro de um mesmo grupo geracional. O conceito de geração é essencial para caracterizar os fatores de homogeneidade da infância. Assim, a infância também se constitui como geração de indivíduos com especificidades biopsicológicas. Porém, apesar dessas características globais da geração, “os diferentes espaços estruturais” é que irão diferenciá-las profundamente (SARMENTO, 2005, p. 370). Assim, ao situar o conceito infância como construção social, ressalta-se a importância do reconhecimento desta categoria geracional também a partir de fatores como posição de classe, etnia, gênero e espaço geográfico de residência. Esses são alguns elementos que definem a heterogeneidade do conceito.

Para Rocha (2007), o conceito de “infância heterogênea” inclui elementos relacionados “à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade” (2007, p. 38).

2.6.1 O contexto

A instituição de educação infantil escolhida para nossa investigação se caracteriza por sua inserção em um contexto social heterogêneo e esse foi um dos motivos pelos quais a escolhemos. Trindade é o nome do bairro onde a creche se localiza, área urbana situada no município de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, localizada no litoral da Região Sul do Brasil. O município possui, segundo o Censo Demográfico IBGE de 2010⁷, uma população formada por 404.224 habitantes, ocupando a 47ª posição entre os municípios com maior população residente do País. De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2010), a cidade de Florianópolis possui atualmente 71 unidades de educação infantil públicas, gratuitas e de administração diretamente municipal, atendendo a 10.020 crianças entre zero e seis anos.

Originário de uma freguesia chamada “Santíssima Trindade detrás do Morro”, o bairro tipicamente rural, foi ocupado por imigrantes açorianos desde o século 18. Seu processo de crescimento demográfico ocorreu paralelamente à criação, em 1962, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), primeira instituição de ensino superior federal e pública no estado.

Foi sobretudo em função dela que o mercado imobiliário na região ganhou proporções (Figura 1). Com a construção da UFSC, o bairro foi perdendo suas características rurais e passou a incorporar traços cosmopolitas, mesclados às suas fortes tradições de festas religiosas e folclóricas. A universidade passou a ser o coração do bairro, ocupando uma área superior a 20 milhões de metros quadrados (UFSC, 2011).

Figura 1 – Trindade: época atual



Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Trindade_%28Florian%C3%B3polis%29>. Acesso em 13 mai. 2011.

O Morro, que a freguesia trazia em sua identificação, é um grande maciço de morros localizado na região central da ilha de Florianópolis. À medida em que foi sendo engolido por

⁷ Resultados divulgados no Diário Oficial da União em 4 nov. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_uf.shtm>. Acesso em: 1º mai. 2011.

habitações, passou a constituir o “Maciço Central” da cidade. A Trindade está localizada na parte detrás do maciço central, o que explica a expressão açoriana *detrás do Morro*.

Ocupado por grupos sociais de alto capital cultural e econômico, o bairro também agrega populações socioeconomicamente desfavorecidas. À medida que a cidade crescia e se urbanizava, o bairro também ia sendo influenciado pelo crescimento desordenado de habitações nas encostas do Morro do Maciço que, na Trindade, abrange a Serrinha. Na figura seguinte (2), podem-se observar o campus da UFSC e o crescimento que se formou em seu entorno:

Figura 2 – Campus da UFSC e seu entorno



Fonte: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2011.

Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/campi/campus-florianopolis/>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

É neste contexto heterogêneo que se localiza o campo da pesquisa. A construção da unidade educativa data de 1985, tendo sido inaugurada no ano seguinte (1986), quando recebeu, em sua identificação, o termo *creche*, seguido pelo nome de um ex-político da capital. Apesar de ser nomeada “creche”, designação dada às instituições de atendimento às crianças de zero a três anos, conforme define a LDB (1996), a instituição também atende a crianças de faixa etária entre quatro e seis anos, da pré-escola. É uma unidade educativa da Rede Municipal de Educação da cidade de Florianópolis, sistema de ensino de responsabilidade administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME).

2.6.2 Quem eram as crianças?

Para conhecer a origem social das famílias das crianças que frequentavam a creche, solicitamos à direção para examinar as fichas de matrícula, onde deveriam constar essas informações, pois tínhamos conhecimento de que elas poderiam estar disponíveis no portal eletrônico da SME, onde se encontra o documento utilizado para matrículas nas unidades educativas. A ficha, relativamente extensa (duas páginas, ambas com preenchimento em frente e verso), solicita que sejam fornecidas, pelas famílias, informações que compreendem à escolaridade, à profissão e faixa de renda do pai, mãe e responsável, e a aspectos como uso de medicamento pelas criança (se tem alergia), ao meio de transporte utilizado para ir à creche, à distância percorrida da casa até a instituição, etc. Nosso interesse era saber quem eram as crianças e suas famílias e, em particular, as crianças das quais nos aproximamos num período posterior por meio de informações delas mesmas e não pelas representações dos profissionais da instituição.

O acesso às fichas nos colocou em contato com um acervo de documentos preenchidos à mão e organizados em pastas, cada uma identificada pelos onze grupos nos quais são distribuídas as crianças na creche, segundo a faixa etária, a saber:

- **G1** - de 3 meses a 12 meses;
- **G2 A e B** - de 1 a 2 anos;
- **G3 A, B e C** - de 2 a 3 anos;
- **G4 A e B**- de 3 a 4 anos;
- **G5 A e B** - de 4 a 5 anos e;
- **G6** - de 5 a 6 anos.

Ao examinar as respectivas fichas, suspeitamos que os dados ali contidos poderiam estar defasados, tendo em conta que a data de seu preenchimento era relativa a anos anteriores. Verificamos que algumas crianças não tinham fichas e nos deparamos com fichas de crianças que não frequentavam mais a creche. Além disso, os documentos disponíveis não eram os mesmos que havíamos encontrado como modelo no portal eletrônico da Secretaria Municipal de Educação.

A questão da desatualização das fichas foi então colocada à direção, que confirmou nossa suspeita: as informações ali constantes não poderiam ser consideradas ‘reais’. Novas fichas foram impressas na secretaria e então repassadas às professoras de cada grupo, as quais

se responsabilizaram por seu envio aos pais, por meio das próprias crianças, solicitando pessoalmente sua devolução.

Após algumas semanas foi possível reunir um conjunto considerável de novas fichas preenchidas. Contando com a autorização da direção, iniciamos uma tarefa de digitalização dessas fichas visando tabular as informações e analisar os dados nelas contidas, o que nos permitiria traçar um perfil das famílias usuárias da creche. As informações digitalizadas puderam ser disponibilizadas a todas as professoras. Além disso, tornaram possível sua atualização permanente, não sendo necessário preencher a nova ficha todos os anos. Depois de digitalizadas, as respostas fornecidas pelas famílias foram organizadas em uma planilha. Este procedimento permitiu filtrar os dados, de forma a obter a divisão das crianças da creche por grupo, conforme idade, naturalidade, bairro de residência, escolaridade dos pais, enfim, possibilitando o cruzamento de diferentes variáveis, abrangendo as 60 questões solicitadas no documento.

A construção desta ferramenta de análise tornou possível a identificação dos elementos de heterogeneidade do público da creche, assim como a transposição dos resultados finais para gráficos e sua apresentação ao corpo de profissionais da instituição. Com estes dados em mãos, cada profissional da unidade passou a ter um retrato mais efetivo das crianças com as quais trabalhava e convivia diariamente.

Este trabalho de preenchimento das fichas junto às famílias e de organização dos dados teve início durante a primeira etapa da pesquisa⁸, sendo concluído em março de 2011. Com as informações atualizadas, foi possível levá-las em conta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche, que estava em processo de revisão.

2.7 PERFIL DE ATENDIMENTO NA CRECHE

Ao analisar as fichas de matrículas do conjunto de crianças atendidas pela creche, pudemos perceber que a proporção de meninos e meninas é relativamente igual, sendo 104 crianças do sexo masculino (52%) e 97 delas do sexo feminino (48%), totalizando 201 crianças nas primeiras semanas de atendimento do ano de 2011⁹.

⁸ Cf. Quadro 2 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa.

⁹ Cabe ressaltar que nos primeiros dias do ano letivo ainda não se realizam matrículas. As crianças antigas têm a vaga automaticamente garantida para o ano próximo; novas vagas (ou remanescentes), só no caso de essas antigas não se reapresentarem. Os dados que apresentamos, portanto, foram retirados deste contexto temporal, de preenchimento de vagas remanescentes.

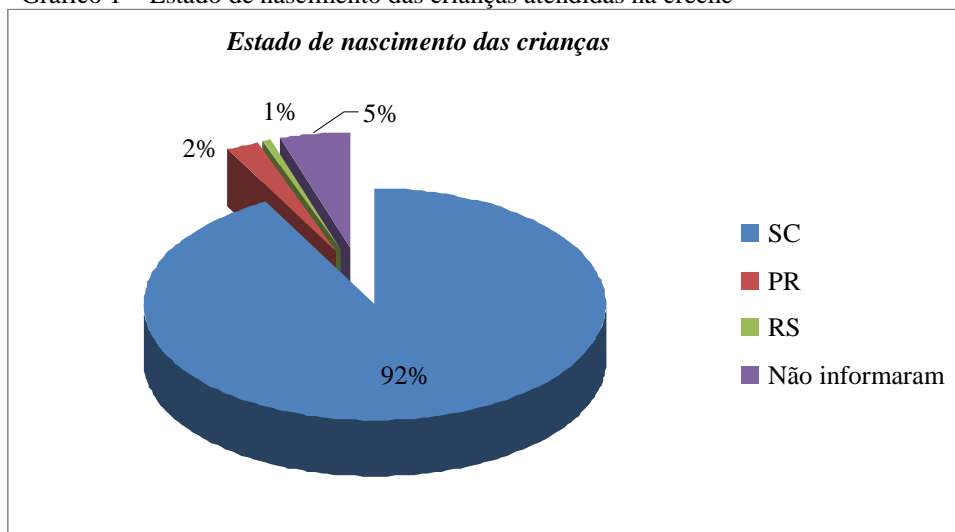
Deste total, observamos que 180 crianças (89,5%) permanecem em período integral na creche. Seu horário de atendimento vai das 7h00 às 19h00. Cabe ressaltar que as professoras chegam às 8h00 e saem às 17h00. No período que antecede a chegada das professoras e após sua saída, os grupos ficam com as auxiliares de sala, que têm carga horária diferente das professoras. Estas trabalham em jornadas de 6 horas, das 7h00 até as 13h00, ou das 13h00 às 19h00.

As demais informações que apresentaremos foram prestadas pelas famílias; por isso trabalhamos com base numa amostragem de 143 fichas por elas respondidas. Os dados que recolhemos a partir dessas fichas correspondem a 71% do total das 201 crianças que frequentavam a creche no início do ano letivo de 2011. Porém, para alguns dados, como os que apresentamos (turno de permanência e sexo) foi possível levantar o conjunto das crianças matriculadas (201), uma vez que não havia necessidade de recorrer às informações das famílias, pois a creche já as tinha disponíveis.

2.7.1 Origem social das crianças

Das 143 crianças, 132 nasceram em Santa Catarina; apenas três são do estado do Paraná e uma criança é natural do Rio Grande do Sul (sete fichas não apresentaram este dado). Dentre as crianças catarinenses, 122 (93%) nasceram no próprio município de Florianópolis e apenas dez (7%) em outras regiões catarinenses, conforme gráfico (1):

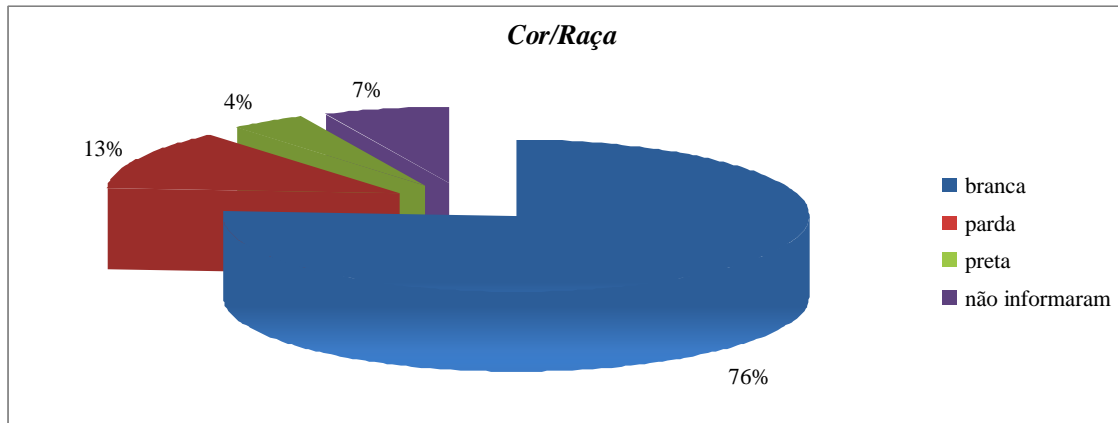
Gráfico 1 – Estado de nascimento das crianças atendidas na creche



Fonte: Pesquisadora.

Ao serem questionadas quanto à cor de pele/raça (Gráfico 2), a maioria das famílias (109) declarou que seus filhos são de cor “branca”, correspondendo a 76%; 18 famílias (13%) declararam cor “parda” e apenas 6 famílias (4%) cor “preta” (7% não informaram este dado).

Gráfico 2 – Cor/raça das crianças atendidas na creche



Fonte: Pesquisadora.

Dentre as 143 fichas de matrículas preenchidas pelas famílias, a maior parte (36%, ou 51) informa que as crianças são moradoras da região da Serrinha, popularmente chamada de bairro pelas famílias, embora seja tratada pela Empresa dos Correios como pertencente à Trindade, bairro em que outras 33 famílias (23%) afirmaram residir.

Serrinha e Trindade estão localizadas na mesma região, porém, a primeira localidade é vinculada a grupos sociais desfavorecidos e integra as cotas mais altas da encosta leste do Maciço Central de Florianópolis. Assim como nos endereços oficiais o bairro Serrinha é considerado Trindade, podemos supor que algumas famílias possam ter respondido que moram na Trindade, mesmo morando na Serrinha. Se reunirmos o conjunto de 143 famílias, veremos que mais da metade delas (59%), ou seja, 84, são moradoras da Trindade (33) e da Serrinha (51).

Além da Serrinha e Trindade, 20% das famílias (29) moram em bairros localizados nas proximidades, a saber: Itacorubi, Pantanal e Saco dos Limões. Outros 20% (29 famílias) moram em bairros diversos do município e foram agrupados conjuntamente por não apresentarem números expressivos. Em sua maioria, foram citados apenas uma vez¹⁰ (1% não informou este dado).

¹⁰ Os bairros citados apenas uma vez foram: Areias, Capoeiras, Costeira do Pirajubaé, Estreito, Forquilhas, Jardim Atlântico, Jardim Eldorado, José Mendes, Kobrasol, Lagoa da Conceição, Monte Verde, Morro das Pedras, Porto da Lagoa, Saco Grande e Santa Mônica. Além deles, no Rio Vermelho moram quatro famílias; no João Paulo, também quatro famílias e no Córrego Grande, duas famílias. Uma família não informou o bairro de moradia.

Num panorama geral, vimos, portanto, que as crianças atendidas na creche são catarinenses, em sua maioria, naturais do próprio município de Florianópolis, de “cor branca” e residem nas suas proximidades, a maior parte no próprio bairro da Trindade. As que moram na Serrinha são mais numerosas que as que residem em outras localidades. Na perspectiva da nova professora do G5A, a condição social das crianças evidencia-se em suas falas, como se pode observar na cena que segue:

Em uma das conversas com a nova professora do turno matutino do G5A, contratada sob a condição de substituta, que implica num vínculo contratual com a SME/PMF por um período de tempo determinado, Patricia conta que almeja ser chamada no concurso que prestou no ano passado, em 2010, para ser professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. No turno vespertino, ela também trabalha em uma instituição particular de educação infantil como professora. Ao ser perguntada sobre os dois tipos de instituições, uma municipal e outra particular, ela diz que o trabalho na creche municipal é mais gratificante, pois sente uma “recompensa social”: *de estar fazendo bem para aquelas crianças*, já que na outra instituição, segundo ela, *as crianças já tem tudo*. Ela define seu novo local de trabalho como uma das unidades educativas municipais ‘à parte’, principalmente por causa de sua localização. *Você vê que as crianças daqui se vestem bem, vêm limpinhas para a creche... Em outras creches a situação é bem pior: o nível social das crianças é mais precário, algumas dá prá perceber que não tomam banho de um dia para o outro, ou vão para a creche para comer... Aqui também há casos assim, mas são poucos, são isolados*. Segundo a professora, *pela localização da creche* (próxima de shopping, universidades, supermercados, escolas) *as crianças e suas condições são mais diferenciadas, não são situações tão precárias* (Relato de Campo, em 23 fev.2011. Conversa com professora do G5A).

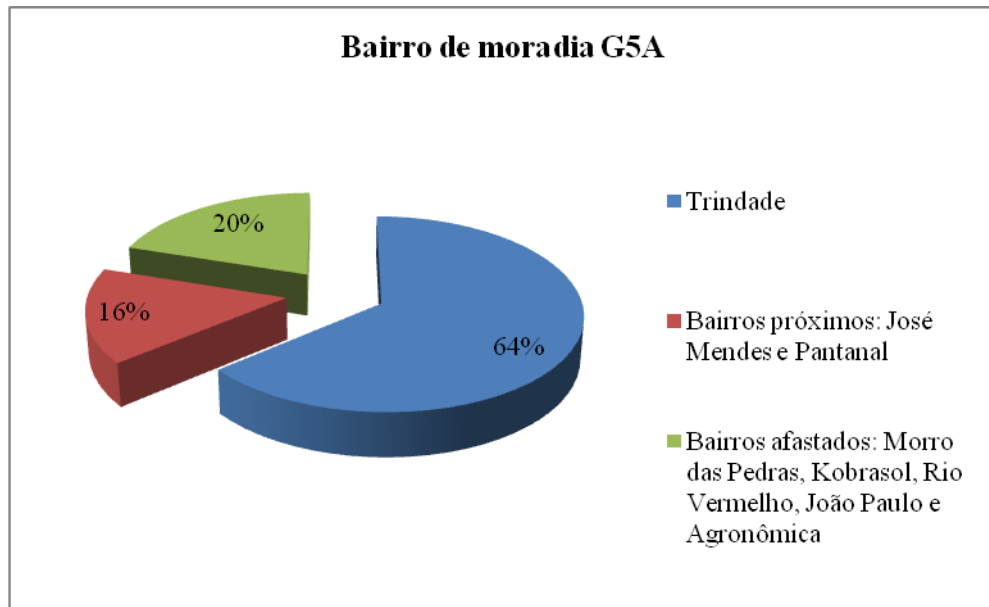
2.8 O GRUPO OBSERVADO

A pesquisa focou nas relações entre crianças e adultos e entre crianças e seus pares, tecidas no espaço do refeitório durante a rotina institucional de alimentação coletiva. Para tanto, focamos em um grupo, composto por crianças entre quatro anos e um mês e cinco anos e um mês, pertencentes ao grupo G5A da creche.

O grupo é formado por 25 crianças que permanecem na instituição em período integral. Com exceção de uma criança que não informou sua cidade de nascimento, 22 são catarinenses, 19 das quais nascidas na capital, uma em São José, município que faz parte da região metropolitana da capital catarinense e duas de Lages, região serrana do estado. Outras duas crianças são do estado do Paraná, sendo uma delas de Curitiba e outra do município de São José dos Pinhais.

Das 25 crianças que compõem o grupo, mais da metade (64%) mora no bairro Trindade; 16% residem em bairros próximos (Pantanal e José Mendes) e 20% em bairros mais distantes, como: Rio Vermelho, Kobrasol, Morro das Pedras, João Paulo e Agrônômica (Gráfico 3). Do conjunto de crianças moradoras da Trindade, apenas 37,5% informaram residir na própria Trindade, enquanto 62,5% na área periférica do bairro, a Serrinha.

Gráfico 3 – Bairro de moradia G5A



Fonte: Pesquisadora.

2.8.1 Quem são as crianças que moram na Serrinha?

Dentre as 25 mães das crianças do G5A, dez são moradoras da Serrinha. Destas, apenas 20% são nascidas em Florianópolis. A grande maioria (80%) emigrou de cidades do interior catarinense, como Lages, Treze Tílias e Cerro Negro, ou de capitais de outros estados brasileiros, como Belém (PA), Cuiabá (MT) e Curitiba (PR). Já com relação à cidade de origem do pai, cabe esclarecer que apenas 50% das famílias moradoras da Serrinha forneceram esse dado. Pelas fichas que continham essas informações, pudemos observar que 20% dos pais são naturais de Florianópolis; 20% são do interior do estado e 10% da capital paranaense, Curitiba.

Do conjunto de crianças moradoras da Serrinha, pudemos observar que são filhas de mães economicamente ativas (todas as mães possuem renda mensal), 50% delas possuem escolaridade de nível fundamental, 20% nível médio e 30% não informaram.

As mães são trabalhadoras dos serviços gerais, como domésticas, diaristas e faxineiras (60%), dos serviços de caixa de supermercado (10%) e, ainda, manicures e cabeleireiras (20%). Apenas uma mãe não informou dados de sua profissão e escolaridade. A faixa de renda dessas mães concentra-se entre menos de um até três salários mínimos¹¹.

As ocupações dos pais situam-se em serviços gerais, como serventes e carpinteiros. No entanto, cabe ressaltar que os dados relativos aos pais foram escassos. Das cinco fichas, quatro mostraram que a escolaridade dos pais era de nível fundamental. Destes, dois são carpinteiros, um é servente e outro autônomo. Apenas um pai possui nível médio e declarou estar desempregado. A renda mensal desses pais não ultrapassa dois salários mínimos, ficando entre menos de um até dois salários mínimos¹².

Essas famílias, portanto, são caracterizadas por baixos volumes de capital escolar (predominantemente, o nível fundamental, inferido dos níveis de escolaridades das mães e dos pais) e econômico (inferido das ocupações declaradas, bem como da faixa de renda mensal). Como vimos, a renda dessas famílias situa-se abaixo do mínimo declarado pelas leis trabalhistas nacionais, não chegando a três salários mínimos.

2.8.2 E as crianças que moram na Trindade?

Além das dez crianças que moram na Serrinha, outras dez residem na Trindade e em regiões adjacentes (Pantanal e José Mendes). Diferentemente das crianças filhas de imigrantes, moradoras da Serrinha, 60% das mães moradoras da Trindade e bairros adjacentes são nascidas em Florianópolis. As outras 40% são provenientes do interior do estado de Santa Catarina e de outros estados, como Paraná e Rio Grande do Sul. Também diferentemente das famílias moradoras da Serrinha em que 50% de suas fichas não traziam qualquer informação relativa ao pai, nestas, todas estavam completas.

Com relação à cidade de nascimento, 50% também são nascidos em Florianópolis. Os outros 50% nasceram em outros municípios catarinenses, como Brusque e Lages ou emigraram de capitais de outros estados, como Rio de Janeiro e Porto Alegre. Das dez famílias das crianças moradoras da Trindade, Pantanal e José Mendes, a maior parte (40%) é formada por pai e mãe, ambos nascidos na capital catarinense; 30% são famílias que têm apenas o pai ou a mãe nascidos em Florianópolis; outras 30% são formadas por pai e mãe

¹¹ De R\$ 300,00 a R\$ 1.400,00.

¹² De R\$ 400,00 a R\$ 950,00.

vindos de outras regiões do estado (Lages, Santo Amaro da Imperatriz e Brusque) ou de outros estados (Paraná, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro).

Este grupo também é composto por crianças filhas de mães que estão no mercado de trabalho: 60% delas possuem escolaridade de nível médio, enquanto 40% possuem nível superior (completo ou incompleto). São mães que ocupam setores administrativos em repartições públicas ou privadas, como escolas, shoppings e universidades. Dentre as profissões informadas por esse grupo de mães, podemos destacar recepcionistas, monitoras escolares, chefes de setores de shopping, televentas e servidora pública estadual. Sua faixa de renda situa-se entre um e cinco salários mínimos¹³.

A respeito dos pais dessas famílias, a maior parte (60%) possui escolaridade de nível médio: 30% possuem nível superior e apenas 10%, nível fundamental. Eles informaram exercer profissões como administrador, técnico em segurança eletrônica, operador de sistema, vendedor, motoboy, chaveiro e zelador. A faixa de renda desses pais situa-se entre dois e quatro salários mínimos. Diferentemente das famílias moradoras da Serrinha, no grupo de famílias da Trindade e bairros próximos não encontramos mães e pais que tenham declarado receber menos de um salário mínimo.

Por fim, o terceiro grupo é formado por cinco famílias que residem mais longe da creche, nos bairros Morro das Pedras, Agronômica, João Paulo, Rio Vermelho e Kobrasol, compondo apenas 20% do grupo. Destas, três famílias informaram que o pai ou a mãe trabalham ou na Trindade ou nas proximidades (Carvoeira).

Dessas cinco crianças, quatro são filhas de mães nascidas em Florianópolis: duas possuem escolaridade de nível médio e duas, de nível superior e residem em bairros como Agronômica, João Paulo, Kobrasol e Morro das Pedras. Elas trabalham como auxiliar de consultório odontológico e auxiliares administrativas, recebendo remunerações mensais entre um e dois salários mínimos. Com relação aos pais dessas crianças, um tem escolaridade de nível superior e é professor; outros dois possuem nível médio e exercem profissões no comércio, como vendedores. Apenas uma família, moradora do bairro do Rio Vermelho, declarou ter pai pintor, emigrante do estado do Rio Grande do Sul e mãe trabalhadora no ramo de serviços gerais, emigrante do Maranhão, ambos com escolaridade de nível fundamental.

Trata-se, pelos dados, de um grupo socialmente bem heterogêneo. Assim, no interior de um mesmo grupo, composto por crianças que convivem diariamente em período integral,

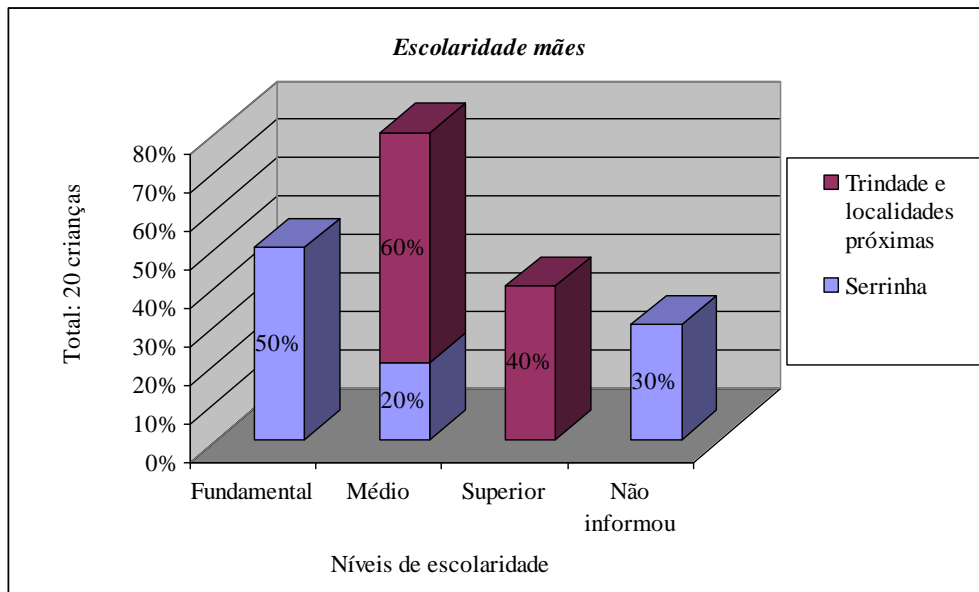
¹³De R\$ 510,00.

há condicionantes relacionados com suas origens sociais que as tornam diferentes umas das outras.

Há, no G5A, crianças filhas de pais com escolaridade de nível superior e atividades relativamente bem-remuneradas, como é o caso das famílias moradoras da Trindade e do Pantanal, enquanto outras são filhas de pais que recebem remuneração inferior ao mínimo legal.

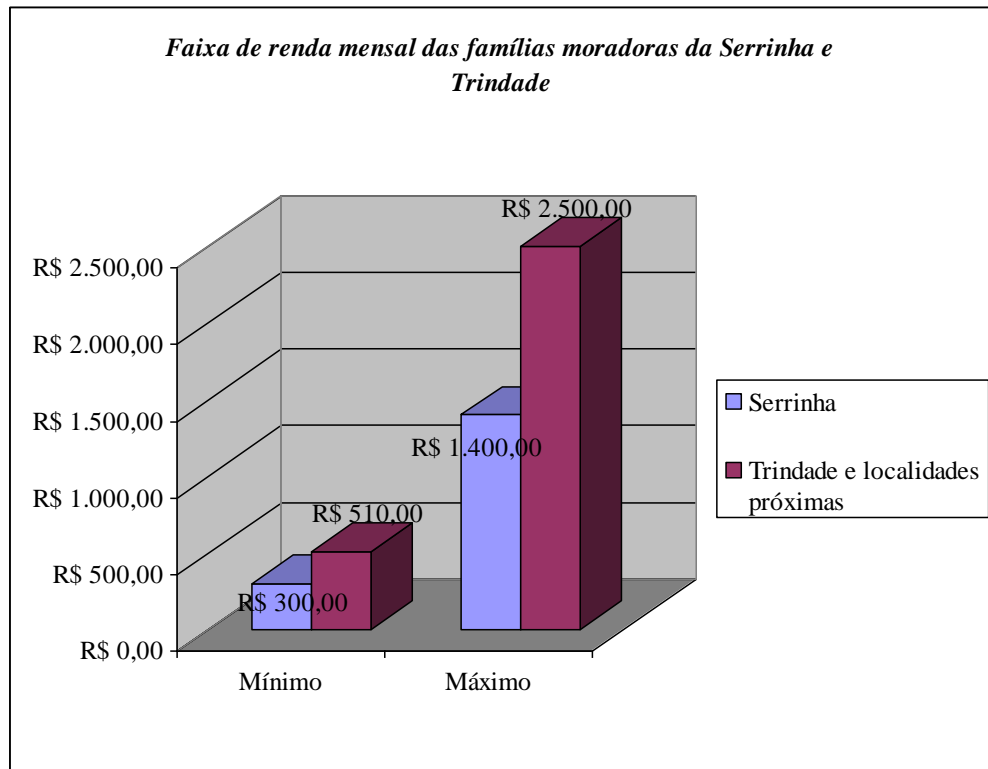
Em geral, pudemos notar que existe uma nítida diferença nos níveis de capital escolar e econômico entre as famílias moradoras da região periférica da Trindade e as famílias moradoras da região central do bairro. Os gráficos seguintes (4, 5 e 6) ilustram os dados que apresentamos:

Gráfico 4 – Escolaridade das mães, conforme o bairro onde residem



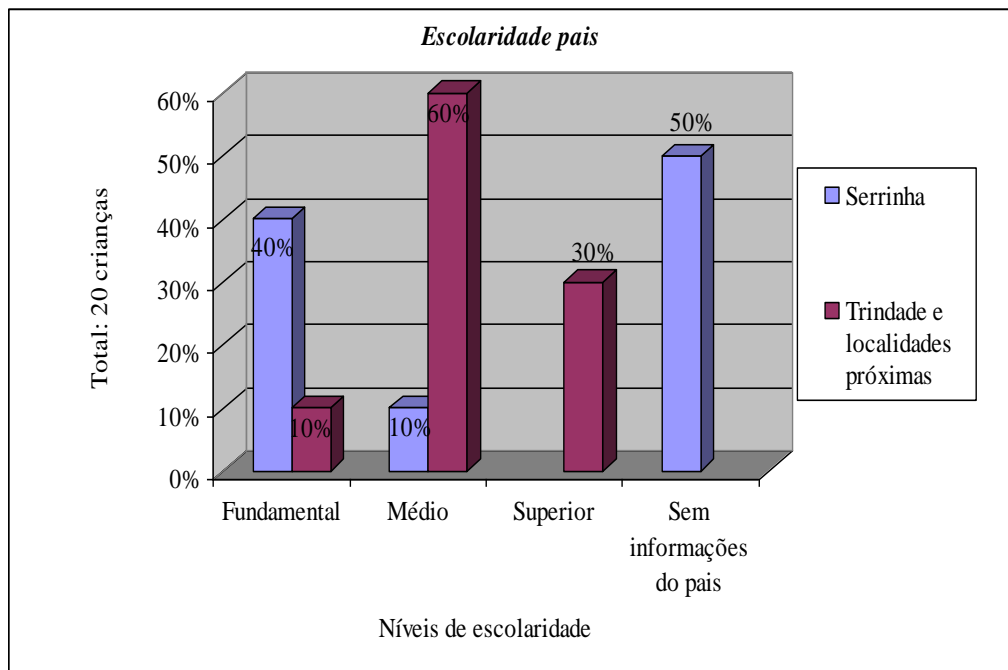
Fonte: Fichas de matrículas da creche investigada (2011).

Gráfico 5 – Faixa de renda mensal das famílias moradoras da Serrinha e da Trindade



Fonte: Fichas de matrículas da creche investigada (2011).

Gráfico 6 – Escolaridade dos pais, conforme o bairro onde residem



Fonte: Fichas de matrículas da creche investigada (2011).

Compõem o grupo também duas professoras contratadas pela SME/PMF, através de processo seletivo, para exercer a função de professora de educação infantil durante o período de um ano, em regime de 20 horas semanais. Para auxiliá-las junto ao grupo, cada professora

deve contar com uma auxiliar de sala. Patrícia é a professora do G5A no período da manhã, das 8h00 ao meio-dia e Laura¹⁴, e depois Maria, eram, até o momento da pesquisa de campo, as professoras no período da tarde.

2.9 SEGUNDA ETAPA: O FOCO NO PROBLEMA DE PESQUISA

Como se pôde ver, conseguimos reunir um conjunto de dados que foram agregados à análise o que nos permitiu verticalizar o olhar cada vez mais para o problema da investigação, para uma posterior etapa do estudo: a coleta de dados junto a um grupo específico de crianças entre 4 e 5 anos. A segunda etapa consistiu na reformulação da problemática, das questões norteadoras e na delimitação do objeto da pesquisa.

Após a análise preliminar dos dados coletados, o problema central da investigação ficou assim definido: Em que medida as relações sociais estabelecidas no contexto de alimentação institucional influenciam uma educação de classe?

Outras questões também foram construídas:

- 1) Como são estabelecidas as relações sociais no contexto de alimentação de uma creche pública?
- 2) Como a alimentação é garantida na educação infantil e como é planejada na instituição investigada?
- 3) Como a rotina institucional de alimentação interfere na socialização das crianças da educação infantil?
- 4) Como o espaço do refeitório é vivido pelas crianças?
- 5) Considerando que a alimentação é uma apropriação cultural, que elementos simbólicos perpassam o momento coletivo de refeição?

Foram estas, enfim, as questões delimitadas ao final do estudo exploratório no campo.

¹⁴ Laura ficou durante um mês na creche e depois solicitou sua saída da unidade. Maria é quem assumiu o grupo em março.

2.10 TERCEIRA ETAPA: O MODO DE INVESTIGAÇÃO

Munidas de dados significativamente densos sobre as crianças e suas famílias, demos prosseguimento à pesquisa de inspiração etnográfica. Para tanto, utilizamos as técnicas de *observação etnográfica* das relações estabelecidas na rotina institucional de alimentação; *entrevistas e conversações* com professores, crianças e outros profissionais diretamente ligados ao contexto alimentar na instituição e de; *análise de conteúdo* do conjunto de documentos relacionados à problemática em estudo.

Com essas três fontes de dados, foi-nos possível identificar o que, eventualmente, não tendesse para uma mesma direção, permitindo confirmar com mais segurança, de acordo com orientação de Sarmiento, aquilo para o que de fato convergiam. Este cruzamento entre as informações coletadas por meio de entrevistas, aquelas obtidas nos documentos e aquelas registradas em diário de campo é denominado de *processo de triangulação*.

2.10.1 Participantes da Pesquisa

Alguns participantes da pesquisa já estavam definidos *a priori*, a saber: um grupo específico de crianças. Pois, desde o início do estudo, nosso objeto havia sido lapidado na perspectiva de que teria como ator social a criança, que constrói seus próprios significados à medida que se socializa e que, além de reinterpretar a cultura que a cerca, também a reinterpreta criativamente. A criança é, neste sentido, produtora de culturas próprias da infância.

Assim que obtivemos os consentimentos livres e esclarecidos das famílias responsáveis pelas crianças, autorizando sua participação na pesquisa, passamos a acompanhar, observar, registrar, fotografar e filmar a rotina de alimentação institucional de um grupo composto por 25 crianças entre quatro e cinco anos e com elas criamos um vínculo afetivo, de modo que pudéssemos estabelecer conversas cotidianas.

Além delas, os profissionais da instituição envolvidos diretamente no contexto da alimentação também já estavam definidos no pré-projeto da pesquisa: professores, direção, cozinheiras e merendeiras. Foi, no entanto, no decorrer da observação exploratória de campo que selecionamos aqueles que de fato seriam nossos entrevistados.

2.10.2 Entrevistas

As entrevistas constituíram parte integrante da observação etnográfica de nosso estudo de caso e algumas tiveram mais um caráter de conversação. Alves-Mazzotti, manifestando-se a respeito de pesquisas qualitativas, diz que as entrevistas, de maneira geral, “são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa” (2004, p. 168).

De todo modo, as entrevistas foram do tipo semi-estruturadas, com a construção de um roteiro prévio de conversa e realizadas sem a utilização de gravador, substituído pelo cuidado da transcrição imediata das respostas e informações que iam sendo levantadas, o que deu maior liberdade aos participantes. Além das entrevistas formalmente marcadas e consentidas, anotações em diário de campo de conversações com as professoras e auxiliares do grupo de crianças que acompanhamos e mesmo diálogos entre as crianças foram sendo registrados no decorrer da coleta de dados.

Foram reunidos oito registros de entrevistas e conversações, conforme apresenta-se no quadro (4) que se segue.

Quadro 4 – Registro de entrevistas e conversações

<i>Ordem do procedimento</i>	<i>Tipo de procedimento</i>	<i>Participantes escolhidos</i>
1º	Conversação	Professora substituta do turno da manhã, que atua diretamente com o grupo de crianças o qual acompanhamos.
2º	Conversação	Auxiliar de sala efetiva do turno da manhã, que atua diretamente com o grupo de crianças que acompanhamos.
3º	Conversação	Professora substituta do turno da tarde que atua diretamente com o grupo de crianças o qual acompanhamos;
4º	Entrevista semiestruturada	Professora efetiva readaptada que participou, no ano de 2004, da construção e consolidação de um projeto refeitório.
5º	Entrevista semiestruturada	Direção da creche.
6º	Conversação	Merendeiras.
7º	Entrevista semiestruturada	Gerência Financeira e Administrativa da Secretaria Municipal de Educação.
8º	Entrevista semiestruturada	Professora efetiva, readaptada, que coordena, no ano de 2011, o projeto refeitório na creche.

Fonte: Pesquisadora.

As conversações ocorreram de maneira progressiva, ou seja, conforme um participante em particular era escolhido para a entrevista, suas informações nos levavam a outros possíveis entrevistados, tal como uma “emergência ordenada dos participantes” (ALVES-MAZZOTTI,

2004). Tendo como referência este tipo de procedimento, cada novo participante foi escolhido de modo a complementar as informações já obtidas anteriormente.

Outro procedimento foi a “checagem pelos participantes” das informações fornecidas e a garantia de sua proteção pelo uso de pseudônimos na escrita da pesquisa. A ‘checagem pelos participantes’ consistiu em devolver a eles a transcrição de suas informações, ou seja, a transcrição da conversa, já no formato de relatório de pesquisa, para que pudessem verificar se as interpretações correspondiam ao que haviam de fato pretendido dizer.

Duas professoras e uma auxiliar de sala foram selecionadas por atuarem diariamente com o grupo específico do qual nos aproximamos. Como afirmamos, as entrevistas com essas profissionais se deram mais em forma de conversação, pois os assuntos que surgiam não estavam nem no ‘roteiro’, nem haviam sido programados. Pelo fato de passarmos a conviver diariamente por um período de tempo relativamente longo, os assuntos, as questões de interesse do estudo iam fluindo de forma mais espontânea, extrapolando a trilha estreita do roteiro. Além disso, as informações destas profissionais foram ricas de significados, levando em conta que as duas professoras do grupo (uma do período matutino e outra do período vespertino) eram tão novas na instituição como nossa investigação. A auxiliar de sala era quem dominava o espaço e a rotina institucional, além de melhor conhecer as crianças e suas famílias.

A conversa com as profissionais do grupo de crianças que acompanhamos mais particularmente nos levaram a outras duas professoras entrevistadas, uma que havia construído o ‘projeto refeitório’ na instituição, em anos anteriores, e outra, que dera continuidade a ele, em 2011.

Posteriormente, o diretor da instituição foi entrevistado; assim pudemos entender como se lidava com questões relacionadas à rotina alimentar. O resultado dessas conversas motivou uma solicitação de entrevista com representantes da Secretaria Municipal de Educação, para compreendermos como a alimentação era viabilizada na Rede Municipal de Educação, além de complementar as informações coletadas na entrevista com o diretor da creche.

2.10.3 Recursos Audiovisuais

Além da observação etnográfica, das entrevistas e da análise de documentos, optamos pelo uso de recursos audiovisuais, como a fotografia e a filmagem, como já assinalamos. Na verdade, esta ‘opção’ nada mais é do que um olhar ampliado da observação etnográfica,

condição quase indispensável para quem quer realizar uma descrição densa. O uso da câmera filmadora possibilitou observar cenas que nosso olhar não conseguiu captar no momento em que ocorriam. A fotografia possibilitou um olhar recortado, ora complementando a informação, ora por ela sendo complementada. Ampliar os pontos de vista, assim como o olhar, requer um trabalho de campo apoiado em diferentes técnicas de recolha de dados.

A permanência ‘prolongada’ no campo ocorreu de setembro de 2010 a maio de 2011, a começar pelo início do estudo exploratório. A coleta junto a um grupo específico de crianças teve início em fevereiro de 2011, estendendo-se até maio do mesmo ano.

O quadro (5) seguinte demonstra como planejamos atingir os objetivos do estudo, apresentando, para cada objetivo, o procedimento de coleta de dados e os participantes da pesquisa:

Quadro 5 – Planejamento do estudo e procedimentos de coleta de dados

<i>Análise</i>	<i>Instrumentos metodológicos e Participantes</i>	<i>Objetivo</i>
Alimentação no contexto educacional brasileiro	Análise dos documentos oficiais do Programa Nacional de Alimentação Escolar, bem como dos documentos legais que lhe dão sustentação; Análise de documentos oficiais da educação brasileira.	Compreender os processos que regulam o atendimento da alimentação nas instituições educativas brasileiras e relacionar com os processos que regulam o atendimento à infância.
Alimentação na educação infantil municipal	Entrevista, registro e checagem das informações levantadas em campo com a Secretaria Municipal de Educação/PMF; Análise de documentos oficiais, nacional e municipal, especializados em educação infantil.	Analisar, no ordenamento legal, como a alimentação é prescrita na educação infantil do município.
Planejamento da alimentação na instituição	Entrevista com direção da unidade; Entrevista com professores da unidade; Entrevista com representantes da cozinha da unidade; análise do Projeto Político Pedagógico da instituição.	Compreender como se organiza o momento da alimentação no espaço coletivo da creche pesquisada em relação a tempo, espaço e planejamento.
Origem social das famílias que procuram pelo atendimento na instituição investigada.	Digitalização, tabulação e sistematização dos dados contidos nas fichas de matrícula da instituição, preenchidas pelas famílias no ano de 2010.	Caracterizar a origem social das famílias das crianças que frequentam a instituição investigada, bem como das crianças que compõem o grupo o qual foi mais detalhadamente acompanhado.
Relações sociais no contexto de alimentação	Observação etnográfica; registros fílmicos e fotográficos dos momentos de alimentação na instituição.	Investigar as relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos e entre elas e seus pares durante a rotina de alimentação na educação infantil. Identificar os processos socializadores que envolvem o momento de alimentação coletiva na educação infantil, no que diz respeito aos agentes envolvidos, com quem se socializam, entre quem e com o quê.

Fonte: Pesquisadora.

2.10.4 Análise de Documentos

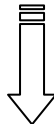
Para entender os processos que regulam as instituições de educação infantil brasileiras, foram analisados os dispositivos legais que ordenam essas instituições e da mesma forma se procedeu para conhecer o modo de regulamentação da alimentação no quadro educacional brasileiro, denominado oficialmente de Alimentação Escolar. Para compreender os processos que regulam a instituição investigada e ainda aqueles específicos da alimentação institucional foram analisados documentos oficiais do município, ao que se acrescentou uma entrevista semiestruturada com representantes da Secretaria Municipal de Educação¹⁵.

O esforço de aproximação com o contexto da pesquisa se pautou na análise de documentos que prescrevem o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos no município, bem como sua alimentação nestes espaços educativos e de documentos como o projeto político pedagógico da creche pesquisada. Os quadros (6, 7) que se seguem ilustram o movimento que partiu de uma análise geral em direção ao particular:

Quadro 6 – Processos reguladores da alimentação escolar e da educação infantil

<i>Análise dos processos reguladores da educação infantil brasileira</i>
Constituição Federal de 1988 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Plano Nacional de Educação Leis e Emendas Constitucionais Acordos brasileiros com organismos internacionais (Unesco, Unicef, FMI)
<i>Análise dos processos reguladores da alimentação escolar brasileira</i>
Acordo Internacional Brasil - Fundo Internacional de Socorro à Infância Constituição Federal de 1988 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Leis, Decretos e Emendas Constitucionais Programa Nacional de Alimentação Escolar Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fonte: Pesquisadora.



¹⁵ O encontro ocorreu em 19 de maio de 2011 com duas profissionais responsáveis pela gerência dos recursos financeiros destinados à educação municipal. Entre estes, incluem-se aqueles advindos do Programa Federal de Alimentação Escolar (PNAE/MEC). O encontro também contou com a participação da gerente deste setor administrativo da Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 7 – Documentos municipais

<i>Documento regulador do trabalho pedagógico na educação infantil municipal</i>
Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil
<i>Documento regulador da alimentação escolar na educação infantil municipal</i>
Portarias municipais Diretrizes do Departamento de Alimentação Escolar da SME/PMF
<i>Documento regulador do trabalho pedagógico na educação infantil investigada</i>
Projeto Político Pedagógico

Fonte: Pesquisadora.

Além disso, procuramos observar, com a seriedade devida, as falas, manifestações, expressões, opiniões e gestos das crianças. Durante o estudo exploratório, muitas cenas foram registradas, sobretudo porque, nesse primeiro impacto com a instituição, estávamos mais abertas ao estranhamento, pois o contexto ainda não se havia tornado familiar para nós. Foi neste momento, em especial, que concentramos o olhar para a relação vertical estabelecida entre adultos e crianças durante as práticas alimentares na creche. Na segunda etapa de coleta dos dados, em que houve uma aproximação maior com um grupo de crianças da pré-escola, em particular do grupo G5A, o foco voltou-se para as relações horizontais estabelecidas entre as crianças e seus grupos de pares. Nestes registros, atribuímos nomes fictícios a elas, seguindo os critérios propostos e aprovados pelo Comitê de Ética da UFSC.

3 INFÂNCIA E ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE ASSISTÊNCIA A CONCEPÇÃO EDUCATIVA (1960-2011)

O estado do conhecimento científico acerca da alimentação no contexto da educação infantil revelou uma forte dissociação entre ações de cuidado e ações educativas, sobretudo na rotina institucional de alimentação. O cuidado com o corpo, com a ingestão de nutrientes indispensáveis à boa saúde, parece não se relacionar com a prática educativa.

Este capítulo é dedicado ao estudo da gênese do discurso dominante nas políticas públicas contemporâneas que regem a educação na infância e a alimentação nesse contexto educacional. Discursos que historicamente priorizaram, de um lado, as ações educativas e, de outro, as ações assistenciais. Como veremos, essa dicotomização está fortemente relacionada à função social que foi se configurando para as instituições públicas de atendimento à infância.

3.1 COMO A DIMENSÃO DO CUIDADO FOI SENDO DESFIGURADA DA PRÁTICA EDUCATIVA NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: ANÁLISE DOS PROCESSOS HISTÓRICOS

A infância, ainda que construída ao longo de relações sociais, marcadas por desigualdades e diferenças sociais, possui características universais. As diferentes infâncias compõem, juntas, uma categoria social do tipo geracional, vivida por todas as crianças de diferentes condições sociais, caracterizada por indivíduos que, pelo menos no início de suas vidas, “são incapazes de sobreviver sozinhas, impondo o cuidado dos adultos” (SARMENTO, 2005, p. 371).

Com base nesta argumentação, percebemos como o cuidado é prática indissociável do processo de aprendizagem pelo qual passam todas as crianças no início de suas vidas. E se, através dessas práticas, elas aprendem literalmente a experiência de viver, a responsabilidade pela alimentação, a higiene e, de um modo geral, a atenção ao corpo é, de fato, dimensão primordial da educação na primeira infância.

Mas, então, como a dimensão do cuidado foi sendo dissociada de sua dimensão mais ampla, a educativa? Como o cuidado e a educação se polarizaram na educação infantil? Por que, em determinados momentos da rotina institucional, há maior valorização de uma dimensão do que de outra?

Para refletir sobre essas questões, a construção deste estudo exigiu que se traçasse um histórico das legislações destinadas à infância, à educação das crianças, no caso, à educação infantil, bem como de seus direitos à alimentação nesses espaços.

Considerando que os fatos e as transformações atuais são resultantes de jogos e disputas com origem no passado, optamos, para fins de sistematização das informações legislativas pertinentes, por delinear uma linha histórica que parte das décadas de 1960 e 1970 e segue progressivamente em direção ao cenário atual. A passagem histórica a ser traçada toma como espaço de tempo a contemporaneidade, ressaltando-se que os acontecimentos históricos e os estudos dos fatos sociais necessitam ser compreendidos relacionalmente.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA AGENDA DAS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DE ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS (DÉCADAS DE 1960 E 1970)

Além da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, e da elaboração de um plano nacional de educação sem força de lei, em 1962, o cenário das reformas educacionais brasileiras nas décadas de 1960 e 1970, períodos que antecederam à promulgação da Constituição brasileira de 1988, é marcado pela forte influência que passou a receber de organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), como a Unesco¹⁶ e a Unicef¹⁷.

Rosemberg (2002) assinala que as políticas de educação infantil contemporâneas foram influenciadas, nos países subdesenvolvidos, por modelos de baixo investimento público, defendidos por organismos multilaterais (p. 29). A autora apóia sua argumentação em estudos que realizou e em outros ainda em andamento na época (2002), baseados na análise de documentos oficiais e de macrodados apresentados nos censos demográficos e educacionais e nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (Pnad). Nesse campo – legislação –, a educação infantil é concebida como um “subsetor” das políticas educacionais e de assistência aos trabalhadores (p. 29).

¹⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. “A Missão da Unesco é contribuir para a construção da paz, da erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação. A organização foca, em particular, em 2 prioridades global: África e Igualdade de gênero e em uma série de grandes objetivos, dentre eles, atingir a qualidade da educação para todos e aprendizagem” (Portal eletrônico Unesco, 2011). Acesso em: 6 jun. 2011.

¹⁷ Fundo das Nações Unidas para a Infância. “A Unicef está mandatada pela Assembleia Geral das Nações Unidas para defender a proteção dos direitos das crianças, para ajudar a atender suas necessidades básicas e para expandir as suas possibilidades de atingir seu pleno potencial” (Portal eletrônico Unicef, 2011). Acesso em: 6 jun. 2011.

Segundo a autora (2002), este segmento educacional foi integrado às políticas sociais por ela caracterizadas “como uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (p. 29). O poder crescente dos organismos internacionais, como Unesco e Unicef, teve, durante as décadas de 1960 e 1970, importantes implicações nos países subdesenvolvidos, aí incluída a área social brasileira:

Essas instituições, não raro, asseguram a coleta, definição e análise de informações estatísticas que constituem a base de análise de situação; [...]. Constitui-se, assim, o que Haas (apud Mello, Costa, 1995) denomina comunidade epistêmica, que tem como principal fonte de poder uma certa autoridade técnico-científica que ampara modelos de políticas. O grupo dominante possui as informações consideradas pertinentes, o poder de financiamento e os meios para influenciar certas categorias de atores nacionais (2002, p. 29).

Rosemberg descreve e analisa a política brasileira de atendimento à infância no contexto dos modelos defendidos pelas organizações multilaterais, assinalando que no final da década de 1960 a educação infantil passou a integrar “a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social, elaborada pelos organismos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) para os países subdesenvolvidos” (2002, p. 33). No caso do Brasil, demonstra que a influência exercida por essas organizações, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970, permaneceu na área social, no âmbito da circulação de ideias, destinando os recursos destes organismos mais expressivamente às pesquisas efetuadas por técnicos estrangeiros e divulgadas em programas e relatórios da Unesco e Unicef.

3.2.1 Ausência de Investimentos Públicos e de Profissionalização na Área: o Atendimento à Infância Brasileira se Polariza entre Educação Assistencial e Educação Intelectual

Processos diferenciados vivenciaram os países desenvolvidos, sobretudo os europeus, que até o final de década de 1960, segundo Rosemberg (2002, p. 33), integraram “a expansão do atendimento em educação infantil com qualidade”. A democratização do atendimento nesses países foi decorrente de diferentes orientações políticas, econômicas e culturais, sobretudo dos fortes movimentos sociais que se intensificaram, como o movimento feminista¹⁸.

¹⁸ O movimento feminista influenciou fortemente as políticas de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e difundiu-se pela Europa e os EUA a partir dos anos de 1960 (COCHRAN, 1996 apud ROSEMBERG, 2002, p. 33).

No Brasil, e demais países considerados subdesenvolvidos, esse período é marcado pela ampliação do atendimento mediante a retenção de gastos, conduzindo ao que Rosemberg denominou de *educação para a subalternidade* (2002, p. 33). O cenário era de ausência, tanto de investimentos públicos quanto de profissionalização na área, delineando um paradigma de atendimento à infância de posições antagônicas e fragmentadas. Para as crianças de famílias pobres, a história das políticas de atendimento à infância “foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social; para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares” (MEC/CNE/CEB, 2009, p. 1¹⁹). A ideia de se prestar atendimento de baixo custo às crianças estava de acordo “com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais”, as quais já previam que “o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 8). Delegava-se, assim, às entidades, sobretudo filantrópicas e religiosas, o atendimento a este segmento.

O que estava em perspectiva no cenário brasileiro era uma expansão das creches e pré-escolas públicas e gratuitas, baseadas no que Kuhlmann Jr. define como uma concepção educacional de “assistência científica”, que visava a uma “pedagogia da submissão” (2000, p. 8). Nas décadas seguintes, em 1970 e 1980, o que se viu dessa expansão, segundo Rosemberg, não significou uma expansão democrática, mas “demográfica”, devido ao número de professores desse nível educacional sem formação qualificada (2002, p. 38).

A noção de expansão, cabe ressaltar, não tinha em vista necessariamente uma democratização da qualidade e do acesso, já que priorizava a assistência. Ao contrário, entendia-se aí, implicitamente, que as creches e pré-escolas públicas deveriam ser ofertadas aos segmentos da sociedade que necessitassem de auxílio externo ao da família.

Num contexto marcado por desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais é que se insere a “construção das identidades das creches e pré-escolas” no Brasil, segundo a análise histórica apresentada no parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, que aprova a revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil de 1999. Segundo esse documento, a concepção de educação em espaços coletivos compreendia, para as crianças mais pobres, “o *cuidar* como atividade meramente ligada ao corpo”. Para as crianças de grupos socialmente privilegiados, a concepção de educá-las em espaços coletivos compreendia “o *educar* como experiência de promoção intelectual” (2009, p. 1). Ainda de acordo com o relatório histórico do documento,

¹⁹ Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que, em 11 de novembro de 2009, aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

essa fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos refletia uma vinculação institucional diferenciada dos grupos sociais da sociedade.

Partindo de uma sistematização das informações sobre educação infantil no contexto das políticas de desenvolvimento social, coletadas nos documentos da Unesco e do Unicef, bem como de autores que também realizaram o mesmo trabalho, Rosemberg (2002, p. 34) apresenta alguns dos “argumentos, princípios e propostas de modelo de educação infantil para os países subdesenvolvidos”, produzidos por estas organizações durante as décadas de 1960 e 1970. Dentre eles, destacamos resumidamente os seguintes: a expansão da educação infantil constitui uma via para combater a pobreza no mundo subdesenvolvido; os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a educação infantil. A forma de expandir a educação infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos. Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, com espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na comunidade, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos.

Tais princípios e propostas permitem-nos observar uma concepção de educação para a primeira infância, que se vale de estratégias de “baixo custo” para apresentar o melhor resultado com o mínimo de investimento público.

Ao analisar uma das séries publicadas entre os anos de 1979 e 1989 pela Unesco e o Unicef, na qual se divulgaram sugestões de modelos de educação infantil de baixo custo, bem como estratégias de redução dos recursos financeiros para os países subdesenvolvidos, Rosemberg mostra o descompasso entre as propostas desses organismos e a realidade dos países desenvolvidos. Dentre as sugestões para os países subdesenvolvidos, como o Brasil, a de que “os livros são mais apropriados para as crianças maiores” se confronta, na observação de Rosemberg, com o “extraordinário *boom* da literatura infantil, especialmente para crianças pequenas”, que se presenciou neste período (Unesco/Unicef, 1979, p. 2 apud Rosemberg, 2002, p. 34-35). Este embate entre as práticas e as orientações dos organismos internacionais permite à autora que ela infira a seguinte interpretação: “o que é bom para crianças dos países desenvolvidos não é bom para crianças de países subdesenvolvidos” (2002, p. 35).

Essas estratégias repercutiram na acentuação da falta de qualidade dos serviços prestados pelos profissionais de educação infantil - o que justificava os baixos salários -, na utilização de espaços improvisados e na improvisação de materiais pedagógicos. A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se, continua a autora, a “rainha da sucata”

(2002, p. 35), indicando que esses eram os materiais ‘pedagógicos’ mais comuns nos estabelecimentos brasileiros de educação infantil.

3.2.2 Combater a Pobreza para Evitar o ‘Comunismo’: As Políticas Ditatoriais (1964-1985)

A ideia de ampliação de modelos de instituições com baixo investimento público tinha por objetivo combater a pobreza no período da ditadura militar, por meio de programas compensatórios de carências. Tratava-se de atuar junto aos “bolsões de ressentimento”, terminologia da época que compreendia os programas que, supunha-se, poderiam solucionar os problemas sociais. No entanto, como aponta Kuhlmann Jr., o ritmo de implantação das políticas sociais junto a esses bolsões não conteve “a generalização dos conflitos sociais no país” (2000, p. 11).

A conjuntura da Guerra Fria também fazia parte da política ditatorial brasileira de combate à pobreza, em consonância com os princípios e normas dos documentos internacionais da Unesco e do Unicef. Neste cenário, era fundamental conter as classes populares que, cada vez mais, propendiam para os ideários ‘comunistas’, sob a forma de reivindicações. Atuar no combate à pobreza significava atender às carências do povo, supri-las, o que é diferente de proporcionar igualdade de oportunidades, deixando os segmentos mais prejudicados social e economicamente “mansos” e não-propensos aos ideais do comunismo. Para Rosemberg:

Essa nova concepção atingiu o Brasil durante o período de ditadura militar, quando encontrou terreno fértil para sua proliferação e recriação: conforme o ideário da Guerra Fria, a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) incluía o combate à pobreza. Como a pobreza pode consistir numa ameaça à segurança nacional, as políticas de assistência – entre elas, programas de educação infantil – constituíram parte das estratégias de combate à guerra psicológica. Atuar nos bolsões de pobreza constituía medida preventiva à expansão do “comunismo internacional” (2002, p. 35).

De acordo com a pesquisadora, tais programas compensatórios “retardaram o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (2002, p. 39). Ela conclui que os menos beneficiados, ou mesmo os mais atingidos por tais programas, foram as crianças usuárias desses serviços, conforme mostram os dados do Censo Escolar de 1997 por ela apresentados. Eles revelam que mais da metade do número de estabelecimentos de pré-escolas brasileiras não dispunha de parque infantil (73,3%) e de sanitário adequado (73,9%),

acentuando cada vez mais o fracasso dos programas de combate à pobreza propostos pelos documentos oficiais dos departamentos da ONU.

Somam-se a esse cenário as crescentes manifestações de insatisfação com as creches e pré-escolas públicas por parte dos movimentos sociais brasileiros, sobretudo a partir dos anos de 1970, respaldados pelos movimentos sociais internacionais. Dentre eles, o movimento feminista, que reivindicava uma legitimação social do atendimento educacional às crianças de zero a seis anos para além de sua “destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

Assim, delineava-se, nesse contexto, uma tensão nas formas de se conceber o trabalho educativo: a persistência de uma concepção assistencial voltada ao atendimento de crianças pobres, e de uma concepção educativo-escolarizante destinada às crianças de famílias favorecidas.

O confronto dessas duas formas de conceber o trabalho pedagógico desestabilizou algumas práticas educativas que faziam parte do cotidiano das crianças em creches e pré-escolas, como a alimentação e a atenção à higiene. Conforme Kuhlmann Jr. (2000), essas práticas passaram a representar uma “ameaça ao caráter educacional das instituições” (p. 12). Segundo ele, “o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene” associava-se à sua dimensão de doméstico, resultando na desqualificação do profissional e na divisão de trabalhos entre professores e auxiliares²⁰ (p. 13).

3.2.3 O Programa Nacional de Alimentação Escolar Financiado por Organismos Internacionais (1950-1974)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC), é um programa de atendimento da alimentação nas instituições educativas brasileiras. Consiste no repasse de recursos financeiros federais, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, para a viabilização da alimentação nos sistemas públicos de ensino. É de competência do Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de

²⁰ Esta divisão pode ser verificada nos editais de concursos públicos municipais para o exercício profissional nestas instituições, que distinguem dois cargos: o de professor e o de auxiliar, ambos trabalhando com um mesmo grupo de crianças durante todo o ano letivo. Enquanto do primeiro se exige maior qualificação (formação em pedagogia e habilitação em educação infantil) e se oferece maior remuneração, do segundo exige-se menor qualificação (magistério) e, conseqüentemente, a remuneração é menor.

Desenvolvimento da Educação, garantir a transferência dos recursos financeiros. Estes devem subsidiar a alimentação na educação básica pública e brasileira.

Foi somente a partir da década de 1950 que o País começou a planejar um esboço regulatório que viria a ser um Programa Nacional de Alimentação Escolar. Portanto, até a primeira metade do século 20, o poder público esteve ausente das questões alimentares no âmbito educacional. O que havia era uma organização particular, formada pela sociedade civil, por iniciativa das “caixas escolares”, que visava, dentre outras ações, ao “fornecimento de lanches aos alunos pobres” (1916²¹).

Na década de 1950 se começou a pensar em programas nacionais com o fim específico de combater a pobreza crescente que se evidenciava no País. Nessa época, foi elaborado um plano para atuar na “conjuntura alimentar” e no problema da nutrição, chamado *Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil*. O plano era composto por uma série de programas que se destinavam a abranger o problema da alimentação brasileira, dentre eles, a expansão da merenda escolar.

Inicialmente, como aponta Abreu (1995), o programa teve como objetivo atender aos escolares carentes da Região Nordeste do País, distribuindo o excedente de leite em pó da safra americana doada ao Brasil por meio de acordos de ajuda internacional entre o País e o Fundo Internacional de Socorro à Infância (Fisi, atualmente Unicef).

Pelo documento do acordo entre Brasil e o Fisi, a doação dos suprimentos destinava-se “à ajuda e assistência a crianças, adolescentes, gestantes e mães lactantes, sob os auspícios do Fundo Internacional de Socorro à Infância” (Unicef, 1950).

De acordo com Silva (1995), foi devido ao apoio do Fundo Internacional de Socorro à Infância que a campanha da merenda escolar se expandiu “rapidamente a ponto de, em 1968, os dados oficiais registrarem uma cobertura de 9,5 milhões de crianças, correspondente a 75% das matrículas no ensino fundamental, com a distribuição anual de mais de 50.000 toneladas de alimentos” (p. 88). Mais da metade dos alimentos distribuídos eram doações de programas de ajuda internacional, como o Programa Mundial de Alimentos e Alimentos para o Desenvolvimento²²

Em 1955, o programa é regulamentado por meio de um decreto²³ federal que instituiu, no âmbito da “Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do

²¹ Lei n. 1.130, de 28 de setembro de 1916.

²² *World Food Program e Food for Development*.

²³ Decreto n. 37.106, de 31 de março de 1955.

Ministério da Educação e Cultura, a *Campanha de Merenda Escolar*²⁴ (1955, Art. 1º). A divisão de educação extraescolar fora criada três anos antes²⁵, em 1953, e estabelecia que esta divisão seria responsável por promover “o aperfeiçoamento cultural da coletividade estudantil”, através de medidas que objetivassem “coordenar e auxiliar os *empreendimentos públicos ou particulares destinados a proporcionar alimento, habitação, livro e outros benefícios materiais aos estudantes*” (1953, Art. 2º).

Os objetivos da Campanha de Merenda Escolar, criada em 1955, mostraram-se em consonância com as atribuições da divisão de educação extraescolar quando apontavam que a campanha deveria “incentivar, por todos os meios a seu alcance, *os empreendimentos públicos ou particulares que se destinassem a proporcionar ou facilitar a alimentação do escolar*” (1955, Art. 2º).

Dando continuidade aos acordos de ajuda internacional, a campanha decretada em 1955 deveria ainda promover medidas para aquisição de alimentos “nas fontes produtoras ou mediante convênios com entidades internacionais, inclusive obter facilidades cambiais e de transportes, para sua cessão a preços mais acessíveis” (1955, Art. 2º).

Durante a década de 1960, reafirmaram-se os acordos e o programa de merenda escolar contava com um “elenco de programas de ajuda americana”, dentre eles o *Programa Mundial de Alimentos*, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO/ONU), e *Alimentos para a Paz*, financiado pela Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid²⁶) (Pnae, 2011).

Em 1965, o nome da Campanha Nacional de Merenda Escolar é alterado²⁷, substituindo-se o termo *merenda* por *alimentação*, passando a chamar-se Campanha Nacional de Alimentação Escolar. O documento acrescenta como uma das finalidades da Campanha “a faculdade de estender seus programas de assistência e educação alimentar às instituições gratuitas de educação pré-primária, supletiva e de grau médio” (1965, Art. 1º).

²⁴ Mais tarde, no ano seguinte, em 1956, o Decreto n. 39.007, de 11 de abril de 1956, alterou o nome da campanha, incluindo o termo Nacional, com a intenção de promover o atendimento em âmbito nacional. Em 1965, o nome da Campanha Nacional da *Merenda* Escolar foi alterado pelo Decreto n. 56.886, para Campanha Nacional de *Alimentação* Escolar.

²⁵ Por meio do Decreto n. 34.078, de 6 de outubro de 1953.

²⁶ No original: *United States Agency for International Development*.

²⁷ Por meio do Decreto n. 56.886, de 1965.

Assim, desde a sua criação, em 1955, até o ano de 1974, a distribuição dos gêneros alimentícios do programa de alimentação escolar era destinada, sobretudo, aos municípios carentes, e viabilizada por meio da ajuda americana (MEC/FNDE, 2011²⁸).

A alimentação, portanto, assim como as instituições de educação infantil, inseria-se no quadro das políticas compensatórias e de assistência, fazendo parte da agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social para os países subdesenvolvidos, definidas por organismos internacionais. Oferecer educação infantil e alimentação nesses espaços era o instrumento de combate à pobreza e à desnutrição.

Para Abreu (1995), a política educacional do regime militar “esvaziou a escola destinada aos setores populares de seus objetivos educacionais, transformando-a em espaço de práticas assistencialistas”, dentre elas a alimentação escolar (p. 10).

3.2.4 O Programa Nacional de Alimentação Escolar Financiado pelo Poder Federal (1974-1988)

Quando as doações dos excedentes internacionais terminaram, segundo Abreu (1995), “o programa da alimentação escolar foi assumido financeiramente pelo governo brasileiro, em face da impossibilidade política de interrompê-lo” (p. 7). Assim, a partir de 1974, a compra dos produtos alimentares para o contexto educacional passou a ser feita junto a empresas nacionais e realizada pela instância federal.

Isto exigiu, evidentemente, a remodelação dos organismos responsáveis pela Campanha Nacional da Alimentação Escolar. Em 1979, ocorre uma nova alteração no nome da Campanha, que passa a se chamar Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). O programa, subordinado ao Ministério da Educação, desde 1981 aos dias de hoje é de responsabilidade do Instituto Nacional de Assistência ao Estudante. Em 1983, este instituto se funde com a Fundação Nacional de Material Escolar, formando, juntos, a Fundação de Assistência ao Estudante²⁹(FAE), que mais tarde configurará o atual Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Na década de 1980, a alimentação das crianças nas instituições educativas foi regulada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar, subordinado ao MEC, que, além de se responsabilizar pela execução deste programa, da compra dos produtos alimentares à sua

²⁸Disponível em: <ftp://200.130.5.12/web/alimentacao_escolar/encontros_nacionais/pnae_historico_e_perspectivas_112005.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2011.

²⁹ Por meio da Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983

distribuição aos estados e municípios, também comandava o “Programa de Alimentação dos Irmãos dos Escolares” (Paie). Este programa, criado em 1986, estendeu a distribuição de alimentos aos irmãos dos escolares com idade entre quatro e seis anos. No entanto, aponta Silva, “a inclusão de pré-escolares (quatro a seis anos) no Pnae é bem anterior ao Paie. Este apenas estruturou esse componente como programa em separado” (1995, p. 94). Em 1991, o programa foi desativado por não conseguir alcançar suas metas iniciais - atingir 5,7 milhões de crianças entre quatro e seis anos irmãos dos escolares.

Moysés e Lima opõem-se à idéia implícita no programa de merenda escolar de que seria capaz, por si só, de erradicar o problema da desnutrição no País e, conseqüentemente, de eliminar o fracasso escolar. Aliás, contestam a capacidade do programa de resolver problemas sociais complexos.

Ao analisar os desdobramentos do programa de alimentação nas escolas, em artigo de 1983, os autores afirmam que, “se a distribuição de merenda nas escolas não foi capaz de reverter a situação de fracasso, propõe-se hoje como solução distribuí-la também aos pré-escolares” (1983, p. 264).

As décadas que antecederam à promulgação da Constituição brasileira de 1988 definiram a função social das creches e pré-escolas como instituições de assistência às ações das famílias trabalhadoras, embora sem garantir o direito de acesso a essas instituições. A oferta de creches e pré-escolas relacionava-se diretamente ao objetivo de conter os ‘bolsões da pobreza’. Era preciso atuar, por meio de políticas assistenciais, junto às carências das famílias pobres, oferecendo proteção e cuidado a seus filhos, complementando a sua alimentação.

A alimentação, nesta mesma ordem social, não se constituía como direito social dos cidadãos brasileiros, tampouco das instituições de educação infantil.

3.3 MUDANÇA DE PARADIGMA: O ATENDIMENTO À INFÂNCIA E A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITOS SOCIAIS (CONSTITUIÇÃO DE 1988 E DÉCADA DE 1990)

A década de 1990 foi marcada pela promulgação de uma nova Constituição federal, em 1988. A elaboração dessa nova Carta Magna, segundo Rosemberg (2002), mobilizou novos movimentos sociais, a saber: o movimento de mulheres e o movimento “criança pró-Constituinte” (p. 41).

De acordo com a autora:

Esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988, reconhecendo a EI como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas (2002, p. 41).

O direito à educação infantil foi definido pela Constituição como direito de todos os pais e mães trabalhadores de colocarem seus filhos em creches e pré-escolas gratuitas. Com isso, a nova ordem social reconhece, ao mesmo tempo, a educação infantil como “instrumento para igualdade de oportunidades de gênero na medida em que apóia o trabalho materno extradoméstico” (ROSEMBERG, 2002, p. 41). Embora de competência dos municípios, essas instituições seriam mantidas com a “cooperação técnica e financeira da União e do Estado” (BRASIL, 1988, art. 30º).

A década de 1990 representa, no quadro político e educacional, um período de grandes avanços na sistematização e organização de um sistema de ensino brasileiro. Nessa época, ainda segundo Rosemberg, a atuação dos organismos internacionais na educação infantil brasileira foi inexpressiva.

A Constituição de 1988 e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, representaram um avanço para a educação infantil no plano macroestrutural. No plano microestrutural, a novidade aparece em 1999, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³⁰. Este documento, específico, estabeleceu como condição básica da organização curricular que as instituições promovam “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança” (CEB/MEC, 1999, Art. 3º). Assim, a educação passa a ser vista em sua integralidade, entendendo-se o cuidado como aspecto indissociável do processo educativo.

É neste período, portanto, que começam a surgir as primeiras discussões em torno da educação infantil, enfatizando a ideia da “inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança” (KUHLMANN JR., 2000, p. 13).

Nesse movimento em torno do novo ordenamento legal do País (Constituição de 1988), uma nova equipe³¹ ocupa a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) no Setor de

³⁰ Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999.

³¹ A equipe da COEDI/MEC incluía a participação de segmentos sociais (universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários de creches e pré-escolas) para atuar na elaboração de suas propostas.

Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC) e começa a elaborar uma série de cadernos especializados. Dentre eles, o documento *Política de Educação Infantil* (1993), no qual se expressa uma nova proposta nacional por meio de diretrizes gerais. A esboçada concepção explicitava, por meio de seus documentos, um caráter oposto aos concebidos durante o período que precede a Constituição brasileira, que correspondiam aos programas da Unesco e do Unicef. Evidenciava-se, assim, uma ruptura com o modelo estabelecido ao reconhecer creches e pré-escolas como partes integrantes do direito à educação e ao exigir uma formação mais qualificada dos profissionais para exercer a dupla função de cuidar e educar.

O caderno intitulado: *Por uma política nacional de formação do profissional de educação infantil* (COEDI/MEC, 1994) enfatizava em praticamente todos os artigos ali reunidos a necessidade de articular as concepções pedagógicas de cuidado e educação.

Este caderno, elaborado em reuniões e sistematização de encontros técnicos entre especialistas da área, propôs-se apresentar um conjunto de diretrizes de uma política de formação dos profissionais. Dentre as diretrizes nele anunciadas, destaca-se a necessidade de aliar as questões pedagógicas às questões ligadas a higiene, alimentação e cuidados em geral, ambas relacionadas às dimensões éticas, afetivas e estéticas da prática educativa (COEDI/MEC, 1994, p. 74).

Cerisara (1999), ao tratar dos avanços políticos para a educação infantil durante as décadas que sucederam à Constituição de 1988, destaca a contribuição da COEDI, de 1993 a 1997, difundida por meio de cadernos por ela publicados. Isto significou um avanço nas discussões sobre a educação infantil, pois:

eles foram produzidos a partir do debate com educadores e pesquisadores da área, no sentido de caminhar na definição de uma Política Nacional de Educação Infantil que atendesse às deliberações legais e, ao mesmo tempo, estabelecesse diretrizes pedagógicas para uma política de recursos humanos visando a melhoria da qualidade do trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas (CERISARA, 1999, p. 18).

Dessa forma, o paradigma de *favor*, vigente quando se tratava da educação infantil, e as tensões entre formas distintas de conceber o trabalho pedagógico segundo as vinculações institucionais dos grupos sociais favorecidos e desfavorecidos, se alarga para a compreensão de que essas instituições são espaços de *direito* de todas as crianças, independentemente do grupo social a que pertençam. Assim, os anos seguintes à Constituição de 1988 foram marcados pela emergência de uma nova noção de educação infantil, a qual, além do cuidado,

incluía o ato educativo, sem o ideário da compensação, do favor, agora renovado para adquirir um caráter de direito constitucional.

A função social que as instituições de educação infantil se propõem, agora renovadas sob a forma de direito constitucional, não nega a concepção assistencial, nem a educacional. A terminologia que se começou a empregar para superar essa polarização faz alusão ao termo em inglês *educare*, palavra formada a partir da junção dos termos: *educ* e *care*. O primeiro termo, segundo *Oxford Dictionaries* (2010), refere-se à abreviação de palavras como educado, educação ou educacional. O segundo significa a provisão daquilo que é necessário à saúde, à manutenção e proteção de alguém ou alguma coisa. Como na língua portuguesa a palavra formada pela junção desses dois termos inexistente, a opção adotada foi empregar as palavras educar e cuidar sempre seguidos um do outro para expressar o eixo norteador das práticas em educação infantil.

3.3.1 O Programa Nacional de Alimentar Escolar como direito constitucional (1988)

A Constituição brasileira, além de alterar o paradigma do favoritismo no que concerne ao atendimento institucional às crianças de zero a seis anos, também altera esse paradigma no âmbito do atendimento à alimentação no nível educacional obrigatório.

Apesar de não incluir a alimentação no capítulo consagrado aos direitos sociais dos brasileiros, estabelece, no capítulo dedicado à educação, que é dever do Estado garantir atendimento às crianças do ensino fundamental através de “programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (1988, Art. 208, inciso VII). No entanto, a educação infantil não se insere nessa nova ordem, pois não faz parte do quadro da escolarização obrigatória.

No capítulo que legisla sobre a família e a criança, a Constituição afirma ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, seu direito à alimentação (Art. 227). O Estado admite a participação de entidades não-governamentais na promoção de programas de assistência integral à saúde, sem, todavia, se referir à alimentação.

Enfim, excluindo as redações que alteraram as originais, a palavra alimentação aparece no texto da Constituição federal de 1988 apenas quatro vezes.

Nas alterações posteriores, o termo alimentação foi incluído como novidade apenas em 2010, ao ser inserido³² na redação referente aos direitos sociais dos brasileiros (1988, Art. 6º, cap. II).

Segundo Abreu (1995), a relação entre políticas de assistência para combater a desnutrição e a pobreza precisavam se desvincular daquelas relativas à merenda escolar. Referindo-se ao contexto da década de 1990, a autora sinaliza a necessidade de superação da concepção de que deveria existir merenda escolar porque existiam crianças pobres e desnutridas. Na verdade, a merenda escolar, segundo ela, deveria ser considerada como direito social das crianças que frequentam as instituições educacionais, nos termos propostos pela Constituição de 1988.

No entanto, a ideia de alimentação escolar destinada apenas aos desvalidos da sociedade vinha sendo difundida fazia mais ou menos 40 anos. O que Abreu propunha era uma mudança no ideário de merenda escolar, não apenas como solução para a desnutrição e a pobreza, mas como um direito de todos, desvinculando-a dos programas de combate à pobreza e dando-lhe um caráter universal, independente das condições sociais de vida dos indivíduos. Segundo ela, somente assim se poderia entender por que “o programa de merenda escolar existe em muitos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, França, Inglaterra, Japão e Canadá — regiões onde o objetivo da merenda não é combater a desnutrição” (ABREU, 1995, p. 9).

Collares e Moysés, professoras da área da educação e das ciências médicas, respectivamente, publicaram, na década de 1980, uma série de artigos sobre a relação entre merenda, desnutrição e o fracasso escolar brasileiro. De acordo estas autoras, nos países desenvolvidos:

a merenda surge como projeto destinado a suprir a necessidade fisiológica de todas as crianças (desnutridas ou não, pobres ou não) de se alimentarem a intervalos de quatro horas, no Brasil a merenda surge propondo-se a erradicar (ou diminuir) a desnutrição e, daí, a minimizar o fracasso escolar. Nos demais países, o reconhecimento de direitos das crianças; no Brasil e demais países da América Latina, assistência a pobres (1995, p. 34).

No contexto de 1995, pós-Constituição, as autoras propõem³³ iniciar uma transformação da alimentação escolar, “pela via da discussão, do discurso, em uma questão de respeito aos direitos da criança”. Propõem também “desvincular nosso pensamento das falas oficiais”, retirando a merenda da concepção paliativa para carências que ela não pode suprir e

³² Por meio da Emenda Constitucional n. 64, de 2010.

³³ Em uma publicação da revista *Em Aberto* (INEP/MEC), com o tema único: *Merenda Escolar* (1995).

impedindo sua utilização na “minimização de problemas tão graves como a desnutrição e o fracasso escolar” (COLLARES, MOYSÉS, 1995, p. 34). Para as autoras, o problema nacional da fome, da desnutrição e do fracasso escolar é reflexo de um Estado em que direitos e cidadania ainda são apenas ideais.

Os anos que antecedem à promulgação da Constituição também foram marcados por um descompasso entre educação e alimentação, pois a merenda escolar era financiada com recursos públicos destinados à educação. Assim, “a luta por verbas para a educação muitas vezes transformou-se quase em uma cruzada contra a merenda” (ABREU, 1995, p. 10). Essa questão foi resolvida com a promulgação da Constituição de 1988, que determinou um percentual para a União e para os estados e municípios da receita proveniente de arrecadação de impostos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino brasileiro. No mesmo artigo, ressalta-se que os programas suplementares de alimentação serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários (1988, Art. 212º).

3.3.2 A década de 1990

É no percurso desta década que se elaboram três importantes e decisivos documentos legais, com influência sobre a educação infantil e a alimentação escolar, a saber: o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959; o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 e, em 1996, as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.3.3 Educação para Todos

O Plano Decenal de Educação para Todos é um documento elaborado pelo Ministério da Educação e da Cultura, entre os anos de 1993 e 1994, em sintonia com as recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990³⁴ e promovida pela Unesco³⁵. Dessa conferência, resultou a formação dos nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo (EFA-9) - dentre os quais o Brasil³⁶- que possuíam os índices mais

³⁴ Realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

³⁵ A conferência também foi co-patrocínada pelo Pnud, Unicef e Banco Mundial.

³⁶ Os outros países eram: Indonésia, México, China, Paquistão, Índia, Nigéria, Egito e Bangladesh.

elevados de analfabetos e os “*maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória*” e que, por esses motivos, deviam elaborar Planos Decenais de Educação para Todos (PNE, Inep, 2001).

No Brasil, esse plano, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, era, portanto, a resposta às recomendações da conferência da Unesco e servia de base para a revisão e elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 1996, que passou a regulamentar o sistema educacional brasileiro.

3.3.4 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB de 1996 regulamentou a educação infantil (creches e pré-escolas), integrando-a aos sistemas de ensino que compõem, junto com o ensino fundamental e médio, a educação básica brasileira.

De acordo com esse texto legal, a educação escolar abrange: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (LDB, 1996, art. 21º). Neste mesmo ordenamento jurídico, anuncia-se que a educação infantil “será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade” (art. 30º). Já o ensino fundamental é definido como obrigatório, gratuito e oferecido na escola pública.

Esta lei ainda outorgou à União a responsabilidade de encaminhar um Plano Nacional de Educação, desta vez com força de lei, com diretrizes e metas para os próximos dez anos, a contar da data de vigência da nova LDB, instituindo, dessa forma, a Década da Educação (LDB, 1996, Arts. 9º; 87º). Este Plano Nacional de Educação (decenal) foi aprovado em 2001³⁷ e estabeleceu como uma de suas metas, para o período de sua vigência (2001 a 2011), que a educação infantil deveria atingir 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas” (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 2).

Portanto, em 1999, como resposta ao ordenamento educacional da LDB (1996), sobretudo à regulamentação das creches e pré-escolas no conjunto da educação infantil, compondo o que seria a primeira etapa da educação básica brasileira, são elaboradas pelo

³⁷ Pela Lei n. 10.172/2001.

Conselho Nacional de Educação as primeiras diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil³⁸.

3.3.5 O Programa de Alimentação Escolar como responsabilidade de todos os entes federados

Durante o ano de 1994, é criado o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), a ser formado em todos os estados e municípios com o objetivo de fiscalizar a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar, ainda gerenciado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Até então, era a FAE que comprava os gêneros alimentícios e os repassava aos estados e municípios. Em 1994, portanto, além da criação dos CAEs, uma nova lei³⁹ instituía a municipalização da merenda escolar, determinando que esse processo passaria a ser realizado através do repasse dos recursos da União a “programas de alimentação escolar em estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (Art. 1º, 1994) em parcelas mensais aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Esta lei estipulou ainda o controle social do programa, estabelecendo que os entes federados que optassem pelo repasse direto dos recursos deveriam ser constituídos por conselhos de alimentação escolar, que teria por função fiscalizar os gastos dos recursos. Os conselhos deveriam ser compostos por “representantes da administração pública local, responsável pela área da educação; dos professores; dos pais de alunos e dos trabalhadores rurais”, com vistas ao acompanhamento do programa, principalmente no que se refere ao controle da aplicação dos recursos destinados à merenda escolar (Art. 2º, 1994).

Portanto, a partir do ano de 1994, o Pnae fica marcado pelo fim da forma de gestão centralizada do poder federal, possibilitando assim a diversidade cultural da alimentação, já que os gêneros alimentícios passaram a ser adquiridos pelas localidades e regiões e não mais pela FAE/MEC. No entanto, ressalta-se que persistiu até meados de 1996 uma lista da FAE com a relação restritiva dos produtos que estados e municípios poderiam adquirir.

Galeazzi, Vianna e Zabotto discutem a aplicação das recomendações da FAE na gestão do Programa de Alimentação Escolar na edição da revista *Em Aberto* (1995), sobre o tema *Merenda Escolar*, no contexto da municipalização do programa. Para elas:

incorporar ao cardápio dos escolares produtos ofertados no município ou região é tarefa bastante simples, já que passa a ser responsabilidade do município a aquisição

³⁸ Resolução CNE/CEB n. 1/99 e Parecer CNE/CEB n. 22/98.

³⁹ Lei n. 8.913, de 12 de julho de 1994.

dos alimentos, o que traz como consequência a melhor aceitabilidade do cardápio pelo fato destes alimentos já estarem incorporados ao hábito alimentar desta população (1995, p. 116).

A transferência direta dos recursos financeiros do Pnae é feita em dois momentos. O primeiro deles, em 1994, com a instituição da lei de municipalização da merenda escola, a qual nos referimos anteriormente, que se caracterizou pela celebração de convênios. Assim, a municipalização da alimentação escolar ocorria por livre adesão, ou seja, os municípios deveriam manifestar interesse em administrar o programa. Caso o município “estivesse adimplente com o governo federal, estaria em condição de celebrar o convênio” (STOLARSKI, 2005, p. 40).

Em 1997, a FAE é extinta por uma medida provisória⁴⁰, transferindo suas competências ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído⁴¹ em 1998. No mesmo ano, outra medida provisória⁴² marca o segundo momento de repasse dos recursos do programa, estabelecendo que “a transferência de recursos financeiros objetivando a execução descentralizada do Programa Nacional de Alimentação Escolar será efetivada automaticamente pela Secretaria Executiva do FNDE, sem necessidade de convênio” (1998, Art. 2º).

Em síntese, o processo de descentralização dos recursos do programa pode ser dividido em duas fases: o primeiro, de 1994 a 1998, que compreende o início de uma nova forma de gestão, caracterizada como “municipalização” e firmada por meio da celebração de convênios; o segundo, de 1998 até os dias atuais, que se caracteriza por uma forma de gestão “descentralizada”, passando da celebração de convênios para o repasse automático de recursos. Assim, a municipalização deixa de ocorrer por livre adesão, passando a ser obrigatória.

3.3.6 Educação Infantil: da (grande) promessa ao retrocesso

Paralelamente ao movimento de avanço político-educacional brasileiro pós-Constituição de 1988, segundo Rosemberg (2002, p. 42), em 1994 a política econômica brasileira passa a ser fortemente influenciada pelos cânones do Fundo Monetário Internacional (FMI) e a política educacional, pelos cânones do Banco Mundial (BM). A intervenção desses organismos interrompe as propostas anunciadas nos documentos

⁴⁰ Medida Provisória n. 1.549-27, de 14 de fevereiro de 1997.

⁴¹ Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998.

⁴² Medida Provisória n. 1.784, de 14 de dezembro de 1998.

elaborados pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação e da Cultura, freando os movimentos especializados de educação infantil que, pela circulação das ideias propagadas, principalmente por esta Coordenação, ganhavam impulso.

Segundo a autora, a influência dessas duas organizações multilaterais (FMI e BM) teve impacto tanto no plano das reformas educacionais, quanto no plano do retrocesso, retomando as propostas de baixo investimento público da educação infantil para crianças pobres, com foco exclusivo e “absoluto⁴³” no ensino fundamental obrigatório (p. 43).

Rosemberg (2002) afirma que, adotando as orientações economicistas do Banco Mundial, as reformas brasileiras passaram a “adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico alinhadas à nova ordem social” (p. 42). A década de 1990 caracteriza-se, no quadro político dessas reformas, por um foco exclusivo no ensino fundamental, que, de acordo com o Banco Mundial (1995), traria taxas muito maiores de retorno do investimento público em comparação a outros níveis de ensino⁴⁴ (apud ROSEMBERG, 2002, p. 42).

No cenário multilateral, o financiamento da educação infantil durante a década de 1990 é mais expressivo de parte do Banco Mundial, que evidencia “o maior incremento em relação ao das demais organizações internacionais” (ROSEMBERG, 2002, p. 45). Seguindo os modelos propostos pelo Banco Mundial, a educação infantil é compreendida como uma prolongação antecipada da escolarização, para efeito de economia de recursos que poderiam ser gastos nas futuras repetências, evasões e fracassos escolares (TORRES, 1996, p. 175). Trata-se, portanto, de uma estratégia de prevenção contra o fracasso escolar, que, nesse caso, exigiria o investimento de mais recursos (apud ROSEMBERG, 2002, p. 45). Portanto, sob forte influência desses organismos internacionais, o atendimento na educação infantil, sobretudo nas pré-escolas, orientava-se para a escolarização: “dentro dessa ótica, a perspectiva do cuidado da criança, complementar ao cuidado da família se perde, pois se trata de atendimento escolar” (Id. *ibid.*).

⁴³ A acepção do termo diz respeito à transformação da ideia de prioridade ao ensino fundamental em “absolutização” de recursos para esse nível, como refere Arenal (2000 apud ROSEMBERG, 2002, p. 43).

⁴⁴ Trata-se aqui da ideia de capital humano, conceito desenvolvido pela primeira vez em 1961 pelo economista americano Theodore William Schultz (1902-1998). Outros economistas (de Adam Smith a Alfred Marshall e Irving Fisher), porém, já se haviam interessado pelo tema. É Gary Stanley Becker (1930-), economista americano, quem aprofunda o conceito ao publicar, em 1964, a obra *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*, que lhe confere, em 1992, o Prêmio Nobel de Economia. Segundo essa teoria, o capital humano é indissociável de seu detentor, o que supõe um investimento contínuo por parte do indivíduo a fim de adquirir novos saberes e novas experiências. Além disso, o capital humano, diferentemente do capital financeiro, não pode se tornar propriedade de um terceiro, limitado ao indivíduo que detém, pois depende de suas capacidades físicas e mentais e de seu ciclo de vida. Trata-se também, segundo Becker, de um estoque de recursos produtivos incorporados pelos próprios indivíduos, dependente do nível de educação, formação e experiência profissional, do estado de saúde ou dos conhecimentos do sistema econômico (VALLE, 2011).

Com a expectativa de implantar o atendimento em massa, de forma a combater o “círculo vicioso de reprodução da pobreza”, o Banco Mundial retoma o modelo de atendimento na educação infantil proposto pela Unesco e pelo Unicef nas décadas anteriores, expressando estimativas mínimas e reduzidas de custos para a educação das crianças pequenas (ROSEMBERG, 2002, p. 49).

O Banco Mundial, conforme documentos analisados pela autora, propõe aos países subdesenvolvidos manter baixos os custos com a educação infantil. Dentre as medidas sugeridas, destacam-se: direcionar estes serviços às populações “limitadas” e desfavorecidas; empregar agentes comunitários treinados ou membros da família como professores ou “provedores de atenção”; utilizar recursos disponíveis (desde instalações), materiais reciclados e aceitar a colaboração de “pessoas de todas as idades⁴⁵” (2002, p. 51). Diante das propostas, a autora problematiza: “qual o milagre que se espera para que os resultados de programas com tais componentes de instalação, recursos humanos e pedagógicos possam ir além de uma socialização precoce para a subalternidade e repúdio à escola?” (2002, p. 52). Poderíamos ainda acrescentar: seria essa uma proposta de educação para todos como propunha o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993?

3.4 A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INÍCIO DO SÉCULO 21: AMPLIAÇÃO DA DURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS (2005-2006)

Nos últimos dez anos, a realidade das crianças de seis anos que frequentavam a educação infantil por opção foi alterada pelas Leis n. 11.114⁴⁶, de 2005, e a Lei n. 11.274⁴⁷, de 2006. Impulsionada sobretudo pelas metas enunciadas no Plano Nacional de Educação de 2001, a primeira lei alterou alguns artigos da LDB (6º, 30º, 32º e 87º), de forma a tornar obrigatório o ensino fundamental a partir dos seis anos de idade e não mais dos sete. A segunda lei, instituída no ano seguinte, em 2006, complementou a primeira alterando os artigos da LDB (29º, 30º, 32º e 87º) e determinando a ampliação do ensino fundamental obrigatório de oito para nove anos com matrícula a partir dos seis anos, como já determinava a Lei de 2005 (n. 11.114).

⁴⁵ Título do documento a que se refere Rosenberg: “*The Cost and Affordability of Early Childhood Care and Development Programmes*” (apud WORLD BANK, 2001, p. 5).

⁴⁶ De 16 de maio de 2005.

⁴⁷ De 6 de fevereiro de 2006.

Cabe esclarecer que as referidas leis alteraram alguns artigos da LDB, mas não modificaram a Constituição de 1988. O artigo 6 da LDB (1996) passou a enunciar ser dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula de suas crianças a partir dos seis anos de idade, e não mais dos sete anos no ensino fundamental, como estava estabelecido anteriormente.

Em entrevista concedida, Rocha analisa a instituição do novo ordenamento educacional. Para ela, os motivos para implantação dessa mudança, que apesar de já previstos em 2001 no PNE, parecem voltar-se muito mais a uma ordem política e econômica “no sentido do Brasil alcançar uma equiparação de níveis exigida pelos organismos e financiadores”, ficando em segundo plano as mudanças pedagógicas necessárias à viabilização da nova ordem (2007, p. 110).

Para ela, a justificativa que “mais se aproxima do caráter pedagógico” foi de que as crianças de seis anos terão ampliado também o tempo de aprendizagem no processo inicial, do domínio e apropriação da linguagem escrita. “No entanto é evidente que para isso será preciso rever a forma de realizar o ensino” (Id.).

Conforme argumenta Rocha, desde a previsão do PNE houve certa pressão dos organismos internacionais para que se ampliasse a escolarização obrigatória, “objetivando uma proclamada equiparação dos níveis da escolaridade básica entre os países do Mercosul”. Assim, o Brasil precisava correr atrás de uma defasagem em relação aos demais países da América Latina e, em especial, da América do Sul. No entanto, tal argumentação, segundo a autora, pode ser questionada:

Pois esta medida de extensão no número de anos da escolaridade básica não representa necessariamente uma mudança, ou uma ampliação no tempo de escolaridade das crianças em termo de horas diárias e semanais. Nós temos outros países da América Latina que têm nove anos de escolaridade, mas que as crianças permanecem seis ou mais horas diárias nas escolas. Aqui no Brasil não. Nós ainda temos em algumas capitais, em alguns pontos de estrangulamento, a manutenção de escolas com três turnos, com período diário de frequência à escola bastante curto, sendo esta a média nacional de frequência à escola: três horas e meia diárias. Equiparar o tempo de frequência na escolaridade básica teria que considerar também o tempo diário de frequência e, é claro, a qualidade e o tipo de trabalho realizado neste tempo (2007, p. 110.).

Ainda segundo Rocha, “a ampliação do tempo de escola como medida isolada não será capaz de produzir a escola democrática almejada, nem de garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade” (2007, p. 113).

3.4.1 A nova faixa etária de atendimento da Educação Infantil (2006)

Em 2006, a Emenda Constitucional n. 53 altera a redação da Constituição Federal no item⁴⁸ relativo à faixa etária de atendimento da educação infantil, em consonância com as previsões anunciadas pelo PNE (2001), de expansão da escolaridade obrigatória às crianças de seis anos, e ainda com a Lei n. 11.114, de 2005, que estendeu a escolaridade obrigatória no ensino fundamental dos sete para os seis anos de idade.

A redação, que antes instituía que o dever do Estado para com a educação seria efetivado mediante o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, inciso IV), agora estabelece que será efetivado na “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade”.

A Emenda Constitucional n. 53, de 2006, portanto, além de configurar, por força da lei, uma nova faixa etária de atendimento na educação infantil, também reconhece o termo educação infantil para designar o conjunto de pré-escolas (BRASIL, 1988, Art. 208º).

Diante dessas transformações educacionais, cabe ressaltar que a oferta de educação infantil continuou sendo um **dever** do Estado, mas apenas **opção** para os pais de crianças até cinco anos de idade. O que se observa nessas mudanças na legislação são contradições, marcadas por dicotomias, que polarizaram tanto as concepções educacionais e assistenciais características destas instituições quanto às práticas educativas nestes espaços, assim como os investimentos nacionais e internacionais a elas destinados. Fica acentuada a ideia de “opção” em complementar o cuidado e a educação oferecidos pelas famílias da primeira etapa da educação básica, a educação infantil.

A realidade das creches e pré-escolas brasileiras oferecidas pelo poder público, no entanto, está muito mais vinculada à *necessidade* do que à *opção*, comprovada pela infindável lista de espera por vagas⁴⁹. A *necessidade* é claramente constatável por parte das famílias trabalhadoras, que em geral veem esses estabelecimentos não como complementares, mas como espaço fundamental para cuidar da criança e educá-la, sobretudo no período da jornada de trabalho.

A *opção*, na verdade, se torna possível apenas para as classes de médio e alto volume de capital econômico. Justamente por deterem esse poder econômico é que *optam*, em geral,

⁴⁸ Art. 208, inciso IV da Constituição brasileira.

⁴⁹ A creche em que realizamos nossos estudos no ano de 2011, apresentava, durante o mês de abril, um total de 277 famílias na lista de espera por vagas.

por deixar suas crianças em instituições educativas infantis de âmbito privado em turnos parciais.

3.4.2 Uma ampliação (abrupta?) da escolaridade obrigatória? (2009)

Este cenário se modifica consideravelmente com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59⁵⁰, em novembro de 2009, com a qual se altera a redação da Constituição federal relativamente à faixa etária de escolarização obrigatória. A emenda torna não mais obrigatória a partir dos seis anos, mas dos quatro aos 17 e agrega os níveis da educação infantil e do ensino médio no quadro da escolarização obrigatória.

Esta emenda promete uma nova realidade social e educacional às crianças de quatro e cinco anos, uma vez que integra este grupo de crianças da educação infantil no quadro da educação básica obrigatória.

A emenda também fixa o prazo final de implantação da nova lei: 2016. Para viabilizar a nova ordem, dá prioridade de recursos aos níveis educacionais obrigatórios da educação básica, especialmente no que concerne à pré-escola, responsável por atender às crianças da faixa etária de quatro e cinco anos.

3.4.3 A nova ordem política significa um avanço ou um retrocesso em termos de educação?

Não há uma única resposta para a questão que colocamos no título, nem tampouco pretendemos respondê-la, mas problematizar a contradição das políticas em relação ao que se entende por educação de crianças. Se, por um lado, pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a educação infantil é o *conjunto* formado por creches e pré-escolas que devem se distinguir como um nível educacional à parte pelas suas especificidades de atendimento, por outro, a EC n. 59, de 2009, cinde esse conjunto de instituições que compõem a educação infantil (creches e pré-escolas). O que a emenda faz é fixar um novo quadro jurídico e uma nova realidade para a educação infantil brasileira: a educação infantil, mais especificamente a pré-escola, se torna *obrigatória*, obrigando pais e responsáveis ao cumprimento dessa *lei*, agora *constitucional*. Evidentemente, o não-

⁵⁰ Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.

cumprimento de parte deles autoriza as autoridades a enquadrá-los como infratores, invocando a figura jurídica de abandono intelectual (ROSEMBERG, 2010⁵¹).

3.4.4 A reação do campo educacional brasileiro às transformações na Educação Infantil

Em palestra proferida no Fórum Catarinense de Educação Infantil, promovido e organizado pela Secretaria Municipal de Educação de São José/SC no ano de 2010, a professora Fúlvia Rosemberg debateu especificamente a respeito da aprovação da Emenda Constitucional n. 59, de 2009. Destacou, dentre as alterações, a transformação da *omissão* em *infração*, passível de punição. Manifestou-se contrária a esta disposição, argumentando que estes pais e responsáveis deveriam receber um tratamento diferenciado daquele dado aos das crianças do ensino fundamental.

Segundo a professora, a obrigatoriedade do Estado de ofertar educação infantil já constava da Constituição de 1988; a única novidade trazida pela emenda é a obrigatoriedade da matrícula e da frequência.

A palestrante apontou outros argumentos contrários à obrigatoriedade de matrícula e frequência à educação infantil. Segundo ela, como a família é responsável pela transmissão de valores fundamentais às crianças (no plano religioso, linguístico, sexual, etc.), a matrícula e a frequência deveriam continuar como **opção** e não ser transformada em obrigação, para permitir o referido e exigido compartilhamento de valores.

Ela ilustra sua argumentação com dados internacionais. Nos países que implantaram a obrigatoriedade, como o México, a Colômbia, a Argentina e o Uruguai, a consequência foi uma queda na qualidade, especialmente no México. Já nos países escandinavos, onde há um maior exercício de democracia, e na Suécia, em especial, é possível encontrar creches domiciliares no meio rural, com a mesma qualidade de atendimento das creches situadas nos centros urbanos. Tomando como base os estudos comparativos entre instituições de educação infantil de diversos países, destaca que o melhor modelo de governança⁵² para essas

⁵¹ Comunicação proferida oralmente no Fórum Catarinense de Educação Infantil, realizado pela Secretaria Municipal de Educação do município de São José/SC, em 30 de junho de 2010.

⁵² Procuramos a definição do termo indicado por Rosemberg na palestra. Nenhum de seus textos trata mais a fundo do conceito 'governança'. Encontramo-lo definido pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. Segundo este órgão, *governança corporativa* é "o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas [...]. As boas práticas de governança corporativa convertem princípios em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor da organização, facilitando seu acesso ao capital e contribuindo para a sua longevidade. Hoje a comunidade internacional prioriza a *governança corporativa*, relacionando-a a um ambiente institucional equilibrado e à política macroeconômica de boa qualidade" (IBGC, 2010). Dentre os organismos internacionais que seguem

instituições é não separar as creches da pré-escola, propondo que o cuidado dessas instituições seja de responsabilidade de uma mesma instância administrativa.

Segundo a professora, quando há diferenças no atendimento, a educação infantil deixa de ser democrática. Sua proposta é transformar a educação infantil brasileira numa educação democrática, ou seja, com uma mesma qualidade de atendimento. Na sua opinião, a ideia de obrigatoriedade é sinônimo de *universalização*⁵³.

A emenda em questão, ao instituir a educação básica obrigatória para todas as crianças dos quatro aos 17 anos, institui a pré-escola como obrigatória e acaba por redefinir a educação básica. Como vimos, nas diretrizes e bases da educação nacional, a educação básica é formada pelos três níveis educacionais: educação infantil (compreendida por creches e pré-escolas); ensino fundamental e ensino médio. A partir da EC n. 59/2009, a educação infantil se reduz, basicamente, à pré-escola. A preocupação com a creche teria sido banida com essa emenda e estas instituições passariam a adquirir um caráter de informalidade, não se devendo esquecer que os bebês constituem o grupo etário mais discriminado do Brasil.

Kappel, Carvalho e Kramer (2001) realizaram um estudo que analisou o perfil das crianças de zero a seis anos frequentadoras de creches e pré-escolas. As autoras apresentam algumas investigações para mostrar como os estudos sobre os impactos da educação pré-escolar ainda são bastante polêmicos. Um desses estudos é de Pozner (1982), na Argentina, como parte da pesquisa desenvolvida no Chile, Bolívia e Colômbia com o objetivo de verificar se “as crianças dos setores populares se beneficiavam com a educação pré-escolar em sua educação primária posterior” (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p. 37). Os resultados mostraram que a pré-escola influencia consideravelmente na “promoção das crianças na primeira série” sendo mais beneficiadas as crianças socioeconomicamente mais favorecidas. Segundo as autoras, a influência que exerce a pré-escola se mostrou “fortemente associada ao nível socioeconômico da família ou à área geográfica” (p. 38).

essa linha, encontram-se: o G8 (grupo das nações mais ricas do mundo); a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (BM e FMI).
Fonte disponível em: <<http://www.ibgc.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2010.

⁵³ A acepção do termo universalização faz alusão à ideia de quantidade. Ou seja, a democratização pode ter duas facetas: a da qualidade e a da quantidade. Por exemplo, 100% de universalização não significa uma democratização em termos de qualidade, mas apenas de quantidade, não implicando, necessariamente, educação como igualdade de oportunidades, mas de reprodução do sistema social.

3.4.5 O Programa Nacional de Alimentação Escolar regulamentado no contexto da Educação Infantil (2009)

Quando instituí que a educação obrigatória, gratuita e pública, compreende a educação básica dos quatro aos 17 anos de idade, a Emenda Constitucional n. 59/2009 também amplia a abrangência dos programas suplementares - dentre eles, o Programa Nacional de Alimentação Escolar - para todas as etapas da educação básica.

A EC n. 59 coloca, finalmente, o programa federal de alimentação escolar no contexto da educação infantil no quadro do direito constitucional, quando substituí o termo “atendimento ao educando, *no ensino fundamental*” por “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, Art. 208, VII).

Ainda recentemente, no início do ano de 2010, a EC n. 64 é aprovada para “introduzir a alimentação como um direito social” (2010). Assim, o capítulo consagrado aos direitos sociais dos brasileiros passa a incluir a alimentação juntamente com outros direitos sociais, a saber: “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, Art. 6).

No decorrer dos primeiros anos do século 21, as legislações acerca da alimentação nas instituições educativas foram inúmeras, dificultando até mesmo o entendimento dos processos que a constituíram, pois cada lei considera uma série de outros ordenamentos de competências de outras instâncias. Como nosso foco de interesse é compreender as relações sociais que ocorrem nos espaços legislados por esses ordenamentos, cumpre-nos compreender de que forma a alimentação é concebida no plano macroestrutural. O que gostaríamos de ressaltar, portanto, é que a análise não se esgota.

SEGUNDA PARTE
AS RELAÇÕES SOCIAIS NO REFEITÓRIO DE UMA CRECHE PÚBLICA

INTRODUÇÃO

Para analisar as relações sociais na rotina de alimentação da educação infantil foi preciso mobilizar uma metodologia que permitisse identificar as ações representadas pelos atores envolvidos e relacioná-las com as diferentes posições que eles ocupam num determinado espaço social. Assim, com o objetivo de compreender como tais relações sociais se distribuem no espaço social da alimentação na creche, nos apoiamos em registros produzidos pela metodologia etnográfica, em entrevistas e conversas realizadas com ocupantes de diferentes funções institucionais.

Na intenção de desvelar o que se tecia diante de nossos olhos, optamos por uma estratégia de observação que não excedeu a uma hora e meia de registro. Dessa forma, procuramos evitar que o esgotamento da escrita acabasse por nos fazer “selecionar” cada vez mais cenas nas intermináveis descrições. Os registros, tal como definiu Sarmiento (2003), foram organizados no texto em uma estrutura explanatória. Isto significa que a ordem das cenas que se apresentam é decorrente da articulação lógica da análise que viemos traçando e que leva a que umas e outras tomem o seu lugar como se fossem peças de um quebra-cabeça, no qual a visão de conjunto só se torna completamente evidente na função da última peça. Entretanto, a apresentação das cenas por meio de uma explanação não significa que ignoremos as ambiguidades das situações. Ao contrário, tal estrutura textual busca dar conta, de acordo com Sarmiento quando trata dos textos etnográficos, dos “nós” em que se articulam conflitualmente os sentidos dúbios presentes no espaço educacional (2003, p. 170).

Carvalho (2005, p. 141) observou em sua pesquisa, a qual levantamos em nosso balanço de produção, que há no espaço social da alimentação regras que regem o momento alimentar da rotina da educação infantil. Coutinho (2002), ao referir-se a esses momentos, assinalou que a continuidade das ações das crianças “esbarra na rotina, nas regras e normas em torno do que é permitido ou não, regras e normas que se mostram centradas numa idéia de educação infantil que prioriza a ordem” (p. 114). Da mesma forma, Richter⁵⁴ (2005), em seu estudo, observou que “no espaço projetado especificamente para alimentação de crianças a atenção se dirige à instituição de normas no sentido da adaptação” (p. 113). Segundo esta pesquisadora, apesar de o espaço alimentar na creche oferecer possibilidades diversificadas de

⁵⁴ A pesquisa de Richter não consta em nosso balanço de pesquisas, pois não foi localizada pelos descritores que empregamos na busca. Porém, como a dissertação foi realizada no mesmo Programa de Pós-Graduação em que nos inscrevemos, tivemos conhecimento do estudo por meio de outras indicações.

compartilhamento típicas de um espaço comum, o que ela analisara era “um ambiente restrito, de integração a um modelo único” (2005, p. 113).

No espaço alimentar de nosso campo investigativo, as ações e relações sociais conduzidas segundo regras voltadas a uma integração social também se tornaram evidentes. Neste sentido, integrar-se ao grupo significa regular-se por ele. Estes dois conceitos - integração e regulação social - estão na base de uma socialização de abordagem durkheimiana. Ao que tudo indica, os dados analisados nos permitiram constatar que há, durante as práticas cotidianas de alimentação na creche, uma relação vertical entre adultos e crianças baseada na conformação às normas. Tal relação se inicia por um processo de *inculcação* das regras estabelecidas no espaço do refeitório. Pudemos observar que as crianças tendem a interiorizar as normas pelas práticas regulares de disciplina, associadas a técnicas de penalidade escolar, representadas ora por consentimentos e elogios, ora por constrangimentos.

As regras estabelecidas no espaço do refeitório são marcadas por elementos semelhantes aos de uma educação moral definida por Durkheim (2008) como a formação de um espírito de disciplina, de adesão aos grupos sociais e de progressiva formação de uma autonomia da vontade.

Estabelecendo uma ruptura com a forte e duradoura aliança entre a Igreja e a ordem moral, a educação laica dos princípios republicanos da Terceira República precisava, para Durkheim, distinguir-se da moral religiosa. Em nome de uma laicização da moral, ele proferiu aos estudantes da pedagogia, durante os anos letivos de 1902-1903, um projeto de reconstrução moral, composto por 20 lições por ele redigidas, posteriormente organizadas e publicadas pela primeira vez em 1925, na obra *A Educação Moral*⁵⁵. No Brasil, a obra chega traduzida apenas em 2008.

O assunto tratado por Durkheim nas lições consiste no problema da educação moral. Na época, o autor determinava em que termos esse problema se colocava no contexto a que fazia referência: havia mais de 20 anos a França estava tentando realizar uma grande revolução pedagógica, que consistia em oferecer às crianças uma educação totalmente laica e fundamentada exclusivamente na razão. Como lembrava o autor, o novo projeto de sociedade moderna, que havia separado a ordem religiosa da ordem política, inaugurando uma nova ordem no início do século 20, instituiu que as escolas fossem, além de públicas, laicas.

⁵⁵ O curso *A Ciência da Educação*, ministrado e redigido pelo autor, compreendia 20 aulas. A obra brasileira apresenta 19 delas. A primeira, a lição de abertura, ou lição inaugural, foi publicada em Janeiro de 1903 na *Revue de Métaphysique et Morale* e reproduzida no livro *Éducation et Sociologie*, publicado em 1922 e traduzido para a língua portuguesa em 1978, com o título *Educação e Sociologia*. O capítulo que corresponde a esta lição de abertura é o terceiro do livro.

O problema da educação moral a que se referia o autor estava no fato de se acreditar que, para chegar à essência de uma moral laica, bastava suprimir tudo aquilo que fosse de ordem religiosa, considerando-se suficiente ensinar “a velha moral de nossos pais” (2008, p. 23). Na verdade, tratava-se de uma tarefa bem mais complexa, já que esses dois sistemas de crenças - a moral e a religião - durante muitos séculos estiveram interpenetradas. Não bastaria, portanto, simplesmente retirar elementos religiosos como se se sobrepusessem de fora para dentro. Seria necessário ir além de uma ideia de superposição. Durkheim mostra que semelhante procedimento, além de resultar em uma moral “empobrecida e desbotada”, incorreria no risco de retirar elementos propriamente morais, que se encontram também no próprio cerne das concepções religiosas.

Para tanto, o autor dizia aos seus alunos que eles realizariam um esforço de decantar as realidades morais da religião. Sem tentar recorrer a qualquer intermediário mitológico, ele se propôs substituir, ao invés de suprimir, os elementos religiosos dissimulados na moral, enriquecendo-a com novos elementos, de forma a tornar a educação moral laica. Nesta ruptura, suscitava a questão: o que colocar no lugar da moral religiosa com a qual todos estavam familiarizados? Por nossa vez, fazemos a seguinte interrogação: o que foi colocado no lugar da moral religiosa?

A questão objeto deste estudo - as relações sociais no espaço alimentar da creche - também converge para aquela de que tratou De Certeau, a saber: as práticas, ou “maneiras de fazer”, cotidianas. Nesta mesma direção, focando nas ações cotidianas de alimentação, nosso estudo se refere “aos modos de operação ou esquemas de ação e não propriamente ao sujeito que é o seu autor ou o seu veículo” (2008, p. 38). Assim, os dados levantados possibilitaram uma análise com base em duas lógicas de ação: estratégicas e táticas, observadas nas maneiras de fazer da rotina institucional de alimentação. Partimos da perspectiva de De Certeau de que as práticas cotidianas, estabelecidas a partir das relações sociais entre diferentes agentes que integram o espaço do refeitório, podem ser compreendidas à luz dessas duas lógicas de ação, numa relação assimétrica de poderes, pois o astuto, aquele que tem ou revela astúcia, utiliza-se de esquemas de ação habilidosos para burlar as estratégias dos mais fortes.

Desta forma, no quadro das estratégias adultas, a análise organizada no capítulo 5 permite perceber uma educação moral, como a definida por Durkheim, como fundamento de uma escolarização laica e pública e, portanto, de racionalização da moral, desvinculando-se dela tudo o que seja de cunho religioso. Ora, no contexto francês se tratava de “combater a hegemonia da Igreja católica no campo da educação primária, com o argumento de que não

seria suficiente realizar um ensino leigo da moral, mas seria imprescindível o ensino de uma moral laica” (WEISS, 2007, p. 61).

Partindo dessa concepção de educação moral, a análise também nos mostra que o processo de incorporação de uma determinada norma compreende a incorporação de um *habitus de classe*, com base na categoria construída por Bourdieu em sua teoria das práticas sociais. *Habitus*, para este autor, refere-se às nossas maneiras, “jeitos de ser”, que vamos incorporando (ao mesmo tempo que nos classificando) ao longo de nossa trajetória de vida, conforme o peso que as estruturas sociais exercem sobre nós e a importância que damos a elas. Para Bourdieu, as diferentes maneiras de falar, vestir, alimentar, portar, além de nossas predisposições para alguns gostos (em matéria alimentar, por exemplo) são classificáveis ao mesmo tempo em que nos classificam e nos identificam com uma determinada estrutura social. Como veremos, estas disposições são reguladas, na infância, sobretudo no espaço institucional escolar, em que as regras estão bem sistematizadas e estabelecidas.

Por fim, no sexto e último capítulo desta segunda parte da pesquisa analisamos as táticas infantis utilizadas para burlar o estabelecido, ou as maneiras de fazer cotidianas dos grupos maiores, que manifestam como a força da regra é incorporada, reproduzida e, ao mesmo tempo, burlada. Para captar estas maneiras foi preciso verticalizar o olhar para as relações entre as crianças, de modo a compreender como o espaço alimentar é por elas vivido. Para tanto, nos apoiamos nos pressupostos críticos da noção de socialização, baseando-nos, sobretudo, nos postulados dos estudos de uma sociologia crítica da infância. Ao observarmos o grupo G5A, vimos como eles se diferenciam com relação à obediência às regras. Pudemos perceber que há, entre as crianças situadas no nível da creche, uma heteronomia coercitiva, enquanto nas crianças da pré-escola há uma passagem da condição heterônoma (quando nos mostraram consentir “naturalmente” com as regras) para uma progressiva autonomia da vontade.

Inicialmente, no entanto, nos detivemos na análise do espaço alimentar na creche (Capítulo 4). Nesta parte do estudo, pudemos observar que diferentes agentes institucionais regem e organizam este espaço social. Para tanto, organizamos a análise do quarto capítulo em três momentos, de modo a compreender como a alimentação é viabilizada na creche. Num primeiro momento, apresentamos como de fato se efetiva o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) na instituição investigada e como a gestão do programa é efetuada pelo município. Num segundo momento, a alimentação é viabilizada pela Secretaria Municipal de Educação que, contando com o recurso suplementar da União e com recursos do próprio município, é responsável por acompanhar e viabilizar a alimentação nas unidades

educativas, comprando os gêneros alimentícios (por meio de processo licitatório), prescrevendo o cardápio (legitimado por nutricionistas), garantindo a formação das profissionais da cozinha, dentre outras ações.

Por fim, ao final do quarto capítulo, adentramos na creche. Apresentamos os agentes, ocupantes de determinadas posições sociais no espaço alimentar, distintas entre si no interior da instituição, assim como apreciamos seus pontos de vistas acerca deste espaço e da posição que ali ocupam.

A análise dos registros evidencia as crianças como principais agentes, sendo elas as forças motrizes de toda lógica engendrada no espaço alimentar, que só pode ser representado quando por elas preenchido. Na representação do espaço da alimentação, evidenciamos o refeitório como espaço privilegiado de construção do gosto em matéria alimentar, que, partindo da perspectiva de Bourdieu, consiste na propensão e aptidão para o gosto por certa categoria de objetos classificáveis, incluindo-se aí a formação do gosto por determinados alimentos e a forma como a alimentação é concebida.

4 O ESPAÇO SOCIAL DA ALIMENTAÇÃO

Em uma das pesquisas levantadas no balanço da produção, Junqueira (2006), pesquisadora da área educacional, ao observar as relações tecidas no momento alimentar de determinada creche, destacou que “as práticas pedagógicas do almoço” logo lhe chamaram a atenção “por parecerem cenas de um filme que rotineiramente e pontualmente eram apresentadas na creche” (p. 37). É com base nestas cenas rotineiras e pontuais que destacamos, nesta parte da investigação, o espaço social da alimentação de nosso campo investigativo.

Para embasar nossa análise, partimos da perspectiva de Bourdieu acerca dos espaços constituídos pelas posições ocupadas por diferentes agentes dotados de certo *habitus* de classe. É nestes espaços sociais que os agentes manifestam, em suas práticas, suas diferenças e sua distinção.

O espaço social é uma representação abstrata que vai sendo produzida através de um trabalho específico de construção e, tal como um mapa, ele proporciona uma visão panorâmica, “um ponto de vista sobre o conjunto dos pontos a partir dos quais os agentes comuns lançam seu olhar sobre o mundo social” e entre estes agentes comuns, como observou Bourdieu, também se inclui o sociólogo ou o próprio leitor em suas condutas habituais (2008, p. 162). Segundo o autor, somos nós que construímos o espaço social. Considerando este pressuposto, ele é definido a partir de pontos de vistas que, de acordo com a própria palavra, se trata de visões tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social. Desta forma, prosseguia o autor, sempre haverá diferentes pontos de vista, até mesmo conflitantes, “já que os pontos de vista dependem do ponto a partir do qual são tomados, já que a visão que cada agente tem do espaço depende de sua posição nesse espaço” (Id., 2004, p. 157).

O espaço somente pode existir à medida que é formulado a partir de pontos de vistas que dependem da posição nele ocupada pelos agentes “e em que, muitas vezes, se exprime na vontade de transformá-lo ou conservá-lo” (2008, p. 162). Nele se opera um jogo social de legitimação de determinadas práticas sociais, distintas entre si.

É na relação entre a capacidade dos indivíduos de gerar práticas, objetivamente classificáveis, e a capacidade de distinguir e apreciar essas práticas que se constitui o mundo social representado, “o espaço dos estilos de vida”, como o definiu Bourdieu (2008, p. 162). Os estilos de vida são, portanto, resultante daquilo que o *habitus* produz.

A relação em questão, mais precisamente entre as condições econômicas e sociais e os traços que se distinguem conforme a posição correspondente ao espaço dos estilos de vida, somente pode se tornar uma relação inteligível pela construção do *habitus*. Tal categoria, segundo Bourdieu (2008), serve “como fórmula geradora que permite justificar, ao mesmo tempo, práticas e produtos classificáveis, assim como julgamentos, por sua vez classificados que constituem estas práticas e estas obras em sistema de sinais distintivos” (p. 162-163).

O conjunto das práticas de um agente (*habitus* particular) é sistemático por ser o produto da aplicação de esquemas idênticos (*habitus* de classe) e, ao mesmo tempo, sistematicamente distinto das práticas que constituem outro estilo de vida (das professoras ou das merendeiras, por exemplo). Desta forma, o espaço social é definido pelas oposições que estabelecem as posições sociais que o constituem.

Nesta perspectiva, o espaço da alimentação na creche define-se como uma “estrutura de justaposição de posições sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 164), “lugar da coexistência de posições sociais, de pontos mutuamente exclusivos os quais, para seus ocupantes, constituem o princípio de pontos de vista” (2007, p. 159). Posições definidas com base na distribuição de diferentes espécies de capitais (econômico, cultural, escolar, social) que ocupam este espaço.

Para Bourdieu (2007, p. 164), no espaço físico, o espaço social tende a ser retraduzido de maneira “mais ou menos deformada” sob a forma de um certo arranjo de agentes sociais e propriedades, constituídas por tudo aquilo que é apropriado pelos agentes num determinado espaço social.

4.1 A VIABILIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO NA CRECHE: OS RECURSOS DO PNAE SUPLEMENTARES AOS DO MUNICÍPIO

Conforme assinalamos em capítulo anterior, desde meados da década de 1950, a alimentação escolar brasileira é viabilizada com recursos complementares advindos, primeiramente, de um programa nacional de merenda escolar e, posteriormente, de alimentação escolar. A partir da década de 1990, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) vem passando por uma série de mudanças quanto à sua forma de gestão. De início, essencialmente assistencial e realizada com doações de organismos internacionais. Posteriormente foi adquirindo um caráter de direito constitucional, de cidadania, passando o poder federal a arcar com os recursos em colaboração com os estados e municípios. De lá pra cá, o que vem ocorrendo são mudanças nas formas de gestão do programa (atualmente descentralizado e concedendo autonomia relativa aos estados e municípios) e controle para ser

cumprido dentro das diretrizes e leis da alimentação escolar. Tal mecanismo é manifestado, sobretudo, na convocação da sociedade civil para participação nos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE⁵⁶) dos estados e municípios⁵⁷. O CAE tem como atribuição principal fiscalizar e, evidentemente, acompanhar toda a execução da aplicação dos recursos do Pnae repassados à entidade executora que, no caso de nosso estudo, é a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Atualmente, o Pnae tem como respaldo fundamental o artigo 208 da Constituição brasileira de 1988, que trata do dever do Estado de garantir a todas as crianças e adolescentes da educação básica (obrigatória dos 4 aos 17 anos), programas suplementares de alimentação (e, ainda, de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde). Neste sentido, o Pnae é apenas um dos programas suplementares nacionais observados na Constituição. Cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) agregar e gerir todos estes programas, dentre eles, o Pnae. Dentre as diversas funções, compete ao FNDE coordenar e executar o Pnae e estabelecer normas gerais de planejamento, execução, controle, monitoramento e avaliação do programa, além de realizar a transferência dos recursos financeiros para a compra de alimentos.

Os recursos financeiros para execução do programa são repassados em parcelas aos estados e municípios e às escolas federais pelo FNDE, em conformidade com o disposto no art. 208 da Constituição federal e segundo as disposições da lei (em vigor desde 2009) que ordena o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica⁵⁸. O montante dos recursos é calculado com base no número de alunos devidamente matriculados na educação básica pública e presentes nos dados oficiais do censo escolar do ano anterior ao do atendimento, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No município de Florianópolis, segundo dados extraídos do portal eletrônico do FNDE, os recursos⁵⁹ para a alimentação das crianças das creches e pré-escolas no exercício do

⁵⁶ O CAE deve ser formado por dois representantes indicados por entidades civis organizadas, 1 representante do poder executivo, dois de pais de alunos e dois representantes da área educacional. Este órgão é responsável pela avaliação da prestação de contas, emitindo parecer conclusivo ao FNDE. Cabe ressaltar que o Pnae também deve ser acompanhado e fiscalizado pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Secretaria Federal de Controle Interno (SFCI) e o Ministério Público.

⁵⁷ E o Distrito Federal.

⁵⁸ Lei nº 11.497, de 16 de junho de 2009.

⁵⁹ É importante esclarecer que os recursos advindos do Pnae são complementares aos do município, tal como se pode observar no Demonstrativo Sintético Anual da Execução Físico-Financeira do Pnae do município de Florianópolis (disponível no portal eletrônico do FNDE). De acordo com o documento, durante o ano de 2010 foi repassado pelo FNDE à SME/PMF/SC um montante de R\$ 690.000,00 para complementar o orçamento do município no atendimento à alimentação nas creches. Para a pré-escola, foram repassados R\$ 374.340,00. O

ano de 2011 serão repassados considerando um total de 12.296 crianças na educação infantil⁶⁰ e 220 dias letivos, quando se tratar de crianças atendidas em creches, e 200 quando na pré-escola. Consideram-se como parte da rede municipal, além das crianças da rede pública, também aquelas matriculadas em creches e pré-escolas qualificadas como entidades filantrópicas ou comunitárias.

Assim, o itinerário dos recursos destinados a viabilizar a alimentação na creche inicia-se no Pnae, mais especificamente através do FNDE, que repassa os recursos diretamente ao município, através da SME. No registro que se segue, pudemos evidenciar, por meio de entrevista com o setor administrativo e financeiro da SME, como os recursos federais são geridos pela secretaria.

Em conversa com as profissionais da Gerência Administrativa e Financeira (Geaf), setor subordinado à Secretaria Adjunta, que, por sua vez, é subordinada direta ao secretário da Educação, elas esclarecem o trajeto dos recursos advindos do Pnae, bem como a história de sua forma administrativa.

Um ano após a municipalização da merenda escolar⁶¹, em 1995, o município passou a receber os recursos do Pnae através de convênios. Segundo a gerente da Geaf, no período anterior ao da municipalização dos recursos, os gêneros alimentícios eram recebidos diretamente da FAE/MEC, que mais tarde foi substituída pelo FNDE. Havia aí, segundo ela, a complementação aos gêneros alimentícios adquiridos pelo município, mais particularmente pela Companhia Melhoramentos da Capital (Comcap). A Comcap foi instituída em Florianópolis em 1971⁶² com o objetivo gerir com eficiência alguns serviços de competência municipal (PMF, 2011). A partir de contrato firmado entre a Comcap e a SME, esta companhia municipal ficou responsável por realizar a compra de gêneros alimentícios *in natura* destinados às instituições educativas municipais, sendo complementados pelos gêneros enviados pelo governo federal. *Já havia uma estrutura montada de alimentação escolar, mas era uma assistência*, afirma a gerente. A partir de 1995, com a municipalização dos recursos, portanto, o cenário muda: *o programa passa a ter um vínculo educacional e a merenda se constitui num programa de alimentação escolar* (Relato de Campo, em 19 mai. 2011. Entrevista GEAF/SME/PMF). Neste período, organizou-se uma coordenação de alimentação

atendimento na creche abrangeu 6.330 crianças da rede pública e 4.247 da pré-escola. Este montante foi acrescido com recursos municipais: R\$ 2.441.720,05 para compra de gêneros alimentícios para as creches e R\$ 1.046.451,44 também para a compra de alimentos, porém para as pré-escolas.

⁶⁰ Os totais são baseados nos dados do Censo Escolar do ano anterior, no caso, ano de 2010.

⁶¹ Por meio da Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994.

⁶² Pela Lei Municipal nº 1.022 de 22 de julho de 1971.

escolar no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, gerida pela Comcap, e havia duas nutricionistas, uma dessa companhia e outra da SME/PMF.

No ano de 1998, a municipalização foi alterada pela descentralização, forma de gestão e administração de recursos que se assemelha a municipalização, mas distingue-se pelo fato de não ser mais necessário firmar convênios, com a transferência direta do FNDE/Pnae ao município. O cálculo é feito com base no censo escolar do ano anterior, publicado pelo INEP/MEC, tendo como referência o valor de R\$ 0,30/criança da pré-escola durante 200 dias letivos e R\$ 0,60/criança da creche, considerando 220 dias letivos, porque inclui a colônia de férias. Os recursos são repassados diretamente, em parcelas mensais.

Portanto, no caso do estado catarinense, os recursos do FNDE destinados à alimentação da educação infantil são repassados diretamente ao município de Florianópolis, à Secretaria Municipal de Educação, e administrados pela *Gerência Administrativa e Financeira* (Geaf). Cabe à Geaf realizar o acompanhamento financeiro dos recursos creditados na conta do Pnae, bem como das aplicações financeiras.

No entanto, a gestão da alimentação escolar é realizada pelo Departamento de Alimentação Escolar (Depae), setor subordinado à Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando (Diobe/SME), situado no mesmo nível hierárquico das demais diretorias (de educação infantil, de ensino fundamental, de educação continuada, de administração escolar e de infraestrutura).

Os “empenhos⁶³” também são feitos pela GEAF, por modalidade de ensino, acompanhando os seus pagamentos e realizando a prestação de contas, que é encaminhada ao CAE para apreciação e posterior aprovação, conforme esclareceram as profissionais deste setor (Relato de Campo, em 19 mai. 2011. Entrevista GEAF/SME/PMF).

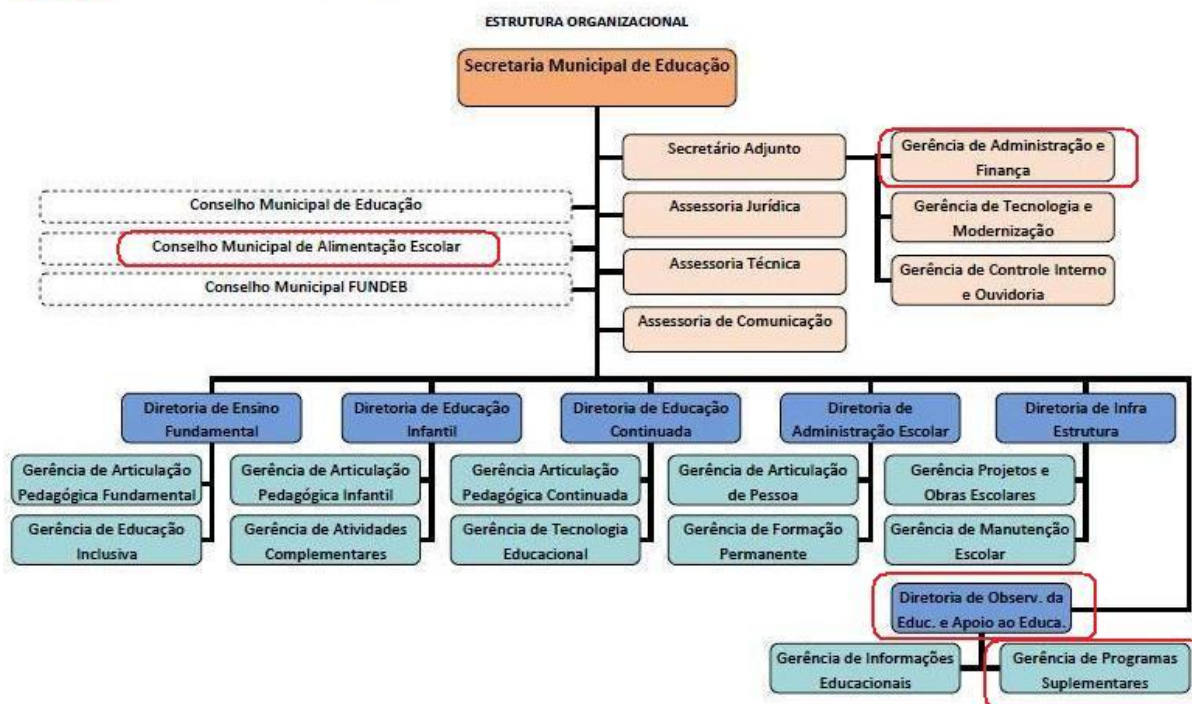
Na ilustração (Organograma 1) que se segue, pudemos observar como se compõe a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e destacar (em vermelho) os principais órgãos e setores que estão diretamente relacionados à alimentação escolar.

⁶³ O Empenho é o primeiro estágio da despesa e pode ser conceituado conforme prescreve o art. 58 da Lei n° 4320/64: “O empenho da despesa é o ato emanado de autoridade competente que cria para o Estado obrigação de pagamento pendente ou não de implemento de condição”. Apesar de o empenho não ser a fase inicial de uma despesa, pois outros atos vão anteceder-lo, não há dúvida de que se constitui em uma das fases mais importantes. O empenho é uma das fases mais importantes por que passa a despesa pública, obedecendo a um processo que vai até o pagamento. Fonte disponível em: <http://www6.ufrgs.br/dcf/index.php?option=com_content&view=article&id=89:o-que-e-empenho&catid=35:empenho&Itemid=41>. Acesso em: 15 mai. 2011.

Organograma 1 – Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Fonte: Portal eletrônico SME/PMF, 2011.

Portanto, no que tange ao fornecimento de alimentação nas unidades educativas, este assunto é de responsabilidade administrativa da Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando, mais especificamente da Gerência de Programas Suplementares, à qual compete subsidiar o trabalho da respectiva diretoria no planejamento, execução e consecução das atividades relativas ao Transporte do escolar; Alimentação Escolar; Escola Aberta à Cidadania; Escola do Mar; Educação Ambiental; Prêmios e Concursos. É no âmbito da Gerência de Programas Suplementares que se encontra o Departamento de Alimentação Escolar, que realiza seu trabalho em conjunto com um corpo de profissionais nutricionistas contratadas por empresas terceirizadas.

Este departamento desenvolve suas ações tanto nas unidades educativas como no órgão central. Dentre algumas das ações desenvolvidas diretamente pelo Departamento de Alimentação Escolar no órgão central, destacamos a pesquisa de fornecedores para a introdução de novos alimentos na pauta da alimentação escolar, inclusive produtos orgânicos.

A lei, de que tratamos anteriormente⁶⁴, que estabelece as diretrizes e ordena a alimentação escolar nacional, instituiu, além da descentralização do repasse de recursos

⁶⁴ Lei nº 11.497, de 16 de junho de 2009.

financeiros destinados à alimentação, que um percentual desses recursos seja destinado à compra de produtos alimentícios de agricultores locais. Assim, “30% desse valor deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar” (2009, art. 14º). Uma medida que, segundo textos da lei, visa a estimular o desenvolvimento econômico das comunidades.

Dois elementos configuram as dificuldades de se estabelecer isso no município catarinense. O primeiro, é que Florianópolis tem um produto interno bruto substancialmente advindo de serviços e notavelmente inexpressível da indústria, posto que os recursos orçamentários provenientes da agricultura sequer aparecem no gráfico IBGE Cidades (2010) do município de Florianópolis.

Um segundo elemento seria a forma de convênio com agricultores familiares, celebrado através de licitação, processo burocrático que requer a apreciação de diversos documentos. Nem toda agricultura familiar, termo utilizado pelo FNDE/Pnae, consegue apresentar os documentos solicitados nos editais de licitação. Segundo as profissionais da Geaf, houve apenas uma tentativa representada por uma cooperativa; mesmo assim, não foi validada, pois não apresentou os documentos necessários.

Para além da agricultura local, o município considera a pesca como atividade artesã característica da região, incluindo os frutos do mar na pauta dos alimentos servidos nas instituições educativas.

A alimentação, nesta abordagem cultural, virou notícia publicada no portal eletrônico da prefeitura de Florianópolis. O marisco, alimento culturalmente reconhecido no município, foi incluído na alimentação escolar da sua rede de ensino, passou a ser oferecido às crianças pelo menos uma vez por mês, incluindo-o, inicialmente, em algumas unidades educativas. O reconhecimento do aspecto cultural implícito na alimentação pode ser verificado no excerto da notícia: “*com a inclusão do molusco no cardápio das escolas, a Secretaria de Educação espera contribuir para a formação de hábitos alimentares saudáveis, além de valorizar a cultura produtiva da região da Grande Florianópolis*” (PMF, 2010. Notícia publicada em 15 mar. 2010⁶⁵).

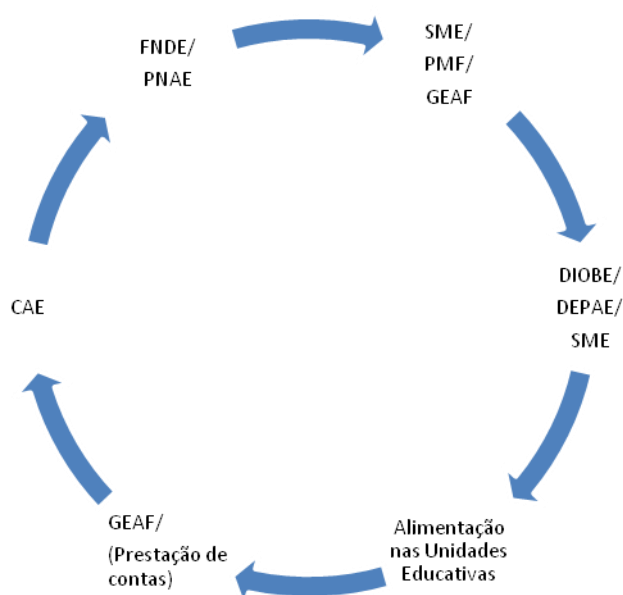
O Departamento de Alimentação Escolar é um dos setores, portanto, da Secretaria Municipal de Educação que se envolve diretamente com as questões alimentares nas creches e pré-escolas. Deve, dentre suas atribuições, observar a aceitação das crianças em relação aos alimentos e aos cardápios; orientar e capacitar as merendeiras sobre os cuidados higiênicos dos seus serviços; especificar gêneros alimentícios para licitação, bem como acompanhar os

⁶⁵ Fonte disponível: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=1257>. Acesso em: 12 ago. 2010.

processos licitatórios; avaliar a qualidade dos alimentos entregues nas unidades educativas e reelaborar cardápios em trabalho conjunto com as nutricionistas terceirizadas; fiscalizar e orientar o controle de estoque dos depósitos das unidades educativas e, finalmente, participar do Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE).

A ilustração seguinte (Diagrama 1) mostra o ciclo dos recursos federais destinados à alimentação nas instituições educativas; dentre elas, a creche objeto de nosso estudo:

Diagrama 1 - Itinerário dos recursos do Pnae no município de Florianópolis



Fonte: Pesquisadora.

4.2 O PROJETO REFEITÓRIO

Foi com a segunda reforma⁶⁶, realizada em 2001, unicamente para ampliação de espaços pedagógicos, que se pensou na construção de um espaço de alimentação integrado à cozinha, sem que o local de consumo das refeições fosse deslocado do espaço de sua produção, garantindo assim maior higiene e, ao mesmo tempo, constituindo um novo espaço

⁶⁶ A creche, inaugurada em 1986, passou por três reformas: a primeira, na década de 1990, visou a ampliar o número de vagas com a construção de mais duas salas com capacidade para atender 20 crianças cada. Assim, a creche, que começou atendendo 90 crianças, teve o número ampliado para 130 em função, sobretudo, de um supermercado localizado nas proximidades da creche que apoiou a reforma de construção de mais duas salas, com o objetivo de atender aos filhos de seus funcionários (PPP, 2011). A segunda, foi realizada em 2001 e teve como objetivo reformar e construir espaços pedagógicos sem alterar o número de vagas. Foi a partir desta reforma que a creche passou a ter espaços como: refeitório, biblioteca, dentre outros. A terceira, foi realizada em 2007 e objetivou somente a ampliação do número de vagas. Nesta reforma foram construídas mais quatro salas e a creche, que até então atendia a 130 crianças, passou a oferecer 205 vagas em período integral.

de socialização das crianças: o refeitório. Até então, não se pensava no refeitório como uma estrutura que deveria fazer parte do espaço alimentar na creche. Havia uma cozinha e as crianças maiores realizavam suas refeições no salão da creche e as pequenas comiam em classe.

É neste contexto que o espaço alimentar se configura como um espaço social, em que diferentes agentes ocupam determinadas posições e se distinguem pelas práticas e objetos que engendram. Será nesta representação abstrata e complexa, inteligível pela categoria *habitus*, que o espaço alimentar conquista sua legitimidade no espaço educativo da creche. Uma realidade social que tanto produz como é produtora de práticas e que tem, ao mesmo tempo, as crianças como participantes destes esquemas de produção e apropriação, determinadas em espaços de estilos de vida.

Com a construção de um novo espaço de socialização e de uso comum e cotidiano destinado aos momentos da rotina institucional de alimentação, no ano de 2004 foi pensado e colocado em prática um projeto refeitório. Sua execução prossegue até os dias de hoje, com os ajustes necessários.

Inicialmente, foi devido ao novo espaço na creche (o refeitório) e com a mudança da rotina alimentar que a necessidade de se pensar e planejar os momentos vivenciados no refeitório se tornou evidente. Segundo uma das professoras que participaram da construção do projeto no ano de 2004, o plano foi elaborado por um conjunto de professoras, as quais, embasadas na formação em pedagogia que vinham realizando, produziram um estudo partindo da concepção de autonomia da criança e coletando suas preferências alimentares. Em conversa com esta professora, ela nos conta um pouco dos objetivos iniciais do projeto refeitório elaborado em 2004:

A professora Marlene é efetiva do município e está readaptada atualmente na coordenação do projeto literatura, na biblioteca da creche. Ela conta como fora elaborado o projeto refeitório naquela época (em 2004). Segundo ela, o estudo foi pensado com o objetivo de *fazer com que as crianças aprendessem a se alimentar sozinhas, que soubessem fazer escolhas, soubessem seus limites digestivos*. Além das questões alimentares, no refeitório também se trabalhava com a literatura: *era uma história, ou uma música, ou poesia. Todos os dias, antes de comer, havia uma literatura*, esclarece a professora, ressaltando que, como a creche atendia a um número reduzido de crianças (130), a fluidez do projeto foi visível: *havia uma harmonia entre todos; todos se envolviam*, lembra a professora (Relato de Campo, em 25 fev. 2011).

Atualmente, o projeto é conduzido por outras professoras e com outras regras. Às mudanças na configuração do espaço do refeitório somaram-se outros problemas para questões que até então inexistiam, mas que levaram a repensar o projeto. Dentre as mudanças, a ampliação do número de vagas oferecidas pela creche, a partir da terceira (e última até então) reforma, realizada em 2007. Além disso, já a partir da década de 1990, com a amplitude do atendimento à alimentação escolar, o programa de alimentação nas instituições educacionais vem passando por um constante processo regulatório tanto em âmbito nacional como municipal, concedendo ao espaço da alimentação escolar uma progressiva legitimidade.

Com este foco de atenção, esse espaço passou a ser regulado, a cada ano, por leis nacionais⁶⁷ e portarias municipais, que vêm se tornando cada vez mais restritivas, delimitando as condutas por formas reguladas de agir no espaço alimentar educacional.

No âmbito da legislação sobre educação infantil, passa-se também a conceder maior importância aos momentos de alimentação nas creches e pré-escolas. Enquanto na Resolução CEB de 1999⁶⁸, que instituiu, pela primeira vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, não se tratou destes momentos em específico. Na revisão deste mesmo documento, homologada em 2009⁶⁹, a rotina alimentar é ressaltada como um momento de experiência cultural. Ao citar cinco condições para a organização curricular na educação infantil, as diretrizes de 2009 se referem mais particularmente à alimentação, sublinhando que as práticas que envolvem este momento “não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida” (2009, p. 9), mas “práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação, de relação com o próprio corpo e consigo mesma” (2009, p. 9). Estes momentos devem, segundo o documento, ser mediados pelas professoras e professores, responsáveis por planejar e cuidar da organização das práticas alimentares intencionalmente.

Já no âmbito municipal, as Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) concedem à alimentação uma perspectiva ética, que envolve a prática do cuidado para além de uma dimensão unicamente instrumental, de disciplinamento e controle

⁶⁷ Dentre elas, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola, altera leis, revoga dispositivos de medida provisória e dá outras providências; a Resolução FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009, que ordena sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Pnae; e a Portaria Interministerial (entre os Ministérios da Saúde e da Educação) nº 1.010, de 8 de maio de 2006, que institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional.

⁶⁸ Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.

⁶⁹ Parecer CNE/CEB nº 20. Aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

sobre os corpos. Fazendo menção às dicotomias históricas do trabalho educativo na educação infantil - o cuidar como trabalho assistencial e o educar como trabalho pedagógico -, o documento assinala a necessidade de articular ações educativas com aquelas de cuidado, como a alimentação, constituindo o que viria a ser um trabalho socioeducativo, por desempenhar uma função social. Não configurando ações antagônicas, o documento afirma que as práticas que envolvem o cuidado devem também ser “sistematicamente pensadas e planejadas” (2010, p. 28).

No Projeto Político Pedagógico da instituição, a alimentação é concebida como direito da criança, bem como uma das etapas para a conquista da sua autonomia, principalmente quando o documento indica que uma das maiores dificuldades enfrentadas durante o processo de inserção e adaptação da criança na creche são as de sua dependência e falta de autonomia nas práticas alimentares. Nesta direção, um dos papéis a ser desempenhado pelos profissionais da instituição é oferecer os alimentos preferidos das crianças novas, de modo a fazê-las sentir que a creche também quer conquistá-las, pois “oferecer alimentos, em todas as culturas, é sinal de receptividade e demonstração do desejo de fazer amigos. Agradar é diferente de enganar, e as crianças sabem disso”, ressalta o documento institucional (2011, p. 26).

O fato de o espaço alimentar conquistar certa legitimidade e, portanto, autoridade para determinar condutas, consiste em uma das alterações das configurações estabelecidas no contexto inicial da execução do projeto refeitório. Além disso, de lá para cá houve algumas mudanças mais pontuais e não menos problemáticas na própria creche, a saber: aumento do número de crianças e, evidentemente, do número de profissionais, de refeições, de quantidade de alimentos, etc.

É a esta alteração de condições que a professora se refere quando nos conta a diferença entre o projeto tal como fora concebido em 2004 e o projeto em execução atualmente.

Dentre as diferenças do projeto, na época em que foi planejado e as novas configurações pelo qual a creche passou com a terceira reforma, realizada em 2007, a professora lembra que naquela época não havia tanta rigidez, referindo-se às portarias municipais de hoje em dia⁷⁰. Segundo ela, como a fiscalização e o controle eram menores, ou seja, quase não havia:

⁷⁰ Dentre estes documentos, a Portaria nº 038/2010, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que ordena sobre comércio, doação e utilização de alimentos nos espaços da Rede Municipal de Educação causou certa agitação entre os profissionais da creche, que tiveram que repensar momentos como os de comemorações de festas de aniversário, bem como alterar hábitos fixados. O documento deixa dúvidas pelo fato de ser ordenado a todas as instituições da rede pública municipal, o que inclui as escolas de ensino fundamental, que possui uma organização do tempo e do espaço diferenciada das creches e pré-escolas. Este documento estabelece: fica proibida a aceitação de doações, bem como compras e/ou consumo de alimentos

O espaço da liberdade de criação era maior para os profissionais da creche. Também não havia o buffet, regra geral de hoje em dia nos refeitórios. Os pratos eram servidos nas mesas, decorados. Todo o espaço do refeitório era decorado e, por vezes, eram ali expostos os trabalhos das crianças, que eram mais harmoniosas. Segundo a professora a harmonia também estava relacionada com a literatura.

O comportamento das crianças era diferente. No planejamento do refeitório se incluía o trabalho com as regras como sentar-se e comer corretamente, a paciência, ter modos, ter postura e, segundo ela, este trabalho auxiliou na mudança de comportamento das crianças da creche (Relato de Campo. Entrevista com a professora Marlene, em 25 fev. 2011).

De fato, no refeitório, a criança se relaciona com outras crianças para além do seu grupo; relaciona-se com outras professoras, além daquela de sua classe, e isso faz com que todos acabem se conhecendo.

Para a professora, há uma socialização no refeitório, de diferentes maneiras e modos que trabalham também com o lado afetivo e social. Sua experiência se mostra embasada nas concepções que ela traz acerca do espaço do refeitório na unidade. Neste espaço, segundo ela:

é possível se socializar com todas as crianças da creche; escolher o lugar e do lado de quem gostariam de compartilhar uma refeição; oportunidade de escolher o quê deseja comer. Muitas crianças se conheciam na hora de comer e depois eram vistas brincando juntas no parque (Relato de Campo. Entrevista com a professora Marlene, em 25 fev. 2011).

4.3 O PROJETO REFEITÓRIO NO ÂMBITO DA NOVA CONFIGURAÇÃO DE ATENDIMENTO DA CRECHE

Em 2007, com o aumento no número de vagas oferecidas, a creche passou de 130 para 205 vagas em período integral. Conforme observamos, o refeitório permaneceu inalterado nesta terceira reforma e o projeto, tal qual fora pensado, manteve as características de uma configuração que já não era mais a mesma. As professoras responsáveis pela coordenação do projeto inicial também trabalhavam em classe, diminuindo o tempo que lhe podiam dedicar, sobretudo no que concerne ao seu aprimoramento e aos ajustes necessários.

Assim, durante os anos de 2009 e 2010, o projeto parecia perder sua força e ser questionado, pois cada professora conduzia seu grupo de uma só vez ao espaço do refeitório. No entanto, em 2011, uma professora readaptada (que não exerce função em classe), assume a

caseiros ou industrializados, como, por exemplo: bolos, pães, biscoitos, salgadinhos e guloseimas em geral (Art. 4º); proíbe também o consumo de bebidas com baixo teor nutricional, como refrigerantes, considerando, inclusive, as atividades externas promovidas pela unidade educativa (Art. 5º); a aceitação de doações ou realização de compras fica limitada apenas às frutas, hortaliças e temperos frescos, desde que analisadas pela comissão de recebimento de alimentos da unidade e autorizada pela nutricionista responsável (Art. 6º).

coordenação do projeto, resgatando a ideia de autonomia da criança no espaço alimentar e de socialização entre crianças de diferentes idades e classes. Segundo Cláudia, a atual professora que coordena o projeto, seu objetivo é manter o que o plano apresenta de bom e retirar pontos que já não se ajustam mais. Além disso, também foi preciso criar regras para as professoras, auxiliares de sala, e demais profissionais, com proibição da conduta de comer antes das crianças ou durante suas refeições

O projeto consiste, portanto, num plano de regras que visam ao bom funcionamento do espaço alimentar na creche, à organização dos horários e das responsabilidades de cada um e também a uma proposta pedagógica que é a socialização entre diferentes gerações de infância e a conquista da autonomia. Há uma estrutura de agentes, formada por professoras e auxiliares que atuam em classe e que também devem participar na formação de uma comissão, denominada comissão do refeitório. Nesta comissão, organiza-se um calendário dividido em semanas, com a definição das professoras e/ou auxiliares de sala que deverão preencher uma das cinco funções, em caráter temporário, determinadas no projeto refeitório, em particular na rotina alimentar de janta e almoço dos grupos de crianças maiores. A particularidade está no fato de que somente com essas crianças e nestes momentos alimentares é que se utiliza um *buffet* para se servir os pratos quentes e salgados, sendo a refeição servida pelas próprias crianças.

Os pequenos comem em conjunto com seu grupo, sua professora e auxiliar de sala. Geralmente, antes que estes grupos cheguem ao refeitório, já encontram na mesa os pratos servidos; a salada é acrescentada pelas professoras, sendo oferecida ou somente servida.

Em conversa com a professora Cláudia, que coordena a execução do projeto refeitório, ela conta que os grupos dos menores, de um a três anos, também comem no refeitório, mas para eles a alimentação é concebida diferentemente da forma como é para os grupos maiores, da pré-escola. Segundo a professora, *com os menores não se utiliza o buffet porque eles ainda são pequeninhos, ainda têm que aprender as regras* (Relato de Campo, 15 mai. 2011. Entrevista com a professora coordenadora do projeto refeitório).

Assim, como o *buffet* é utilizado apenas pelas crianças da pré-escola e somente estas se alimentam em companhia de crianças diferentes de suas classes, a comissão do refeitório é formada pelo conjunto de professoras e auxiliares de sala da pré-escola. A comissão consiste na participação em uma das cinco funções diárias exercidas durante a janta e o almoço das crianças do pré, a saber: duas integrantes cuidam do momento em que as crianças se servem no *buffet*, auxiliando-as, controlando a reposição dos alimentos e organizando os grupos que vão chegando à fila; uma integrante circula pelas mesas; outra é responsável por buscar

pequenos grupos de classes distintas, de tempos em tempos, conforme o refeitório vai se esvaziando; uma professora serve sobremesa às crianças, que, no caso, em geral é fruta, descascada e picada ou ao gosto da criança (com casca). Para cada uma das cinco funções atribuídas à comissão do refeitório é designada uma representante (professoras ou auxiliares de sala) de cada um dos cinco grupos existentes da pré-escola (G4 A e B; G5 A e B e G6). A organização dessas funções encontra-se afixada na parede do refeitório, conforme é possível observar na imagem (Foto 1) que se segue:

Foto 1 – Organização das tarefas afixadas no refeitório

SEMANA	BUFFET	AUX DE MESA	FRUTA	BUSCAR CRIANÇAS
1ª SEMANA 2 A 6/5	G4A PERLA, CAMILA, M. LUCIA G4B NOELI, ELISA, JANE	G5A ADRIANA PRISCILA CRISTIANE	5B KEREN MARIA MARIA CRISTINA	G6 ELEDIR LUCIANA ROSITA
2ª SEMANA 9 A 13/5	G5A PRISCILA, ADRIANA, MARIANA, CRITIANE G5B KEREN, MARIA M. CRISTINA	4A CAMILA PERLA MARIA LUCIA	G6 ELEDIR LUCIANA ROSITA	4B ELISA NOELI JANE.
3ª SEMANA 16 A 20/5	G6 LUCIANA, R G4A PERLA, CAMILA, MARIA LUCIA	4B ELISA NOELI JANE	G5A ADRIANA, PRISCILA MARIANA CRISTIANE, ELISA	G5B KEREN MARIA MARIA CRISTINA
4ª SEMANA 23 A 27/5	G4B ELISA, NOELI, JANE G5A PRISCILA, ADRIANA, MARIANA, CRIS SIMAS	G6 LUCIANA, ROSITA, ELEDIR	G5B KEREN MARIA MARIA CRISTINA	G4A PERLA, CAMILA, M. LUCIA
5ª SEMANA 30/5 A 3/6	G5B KEREN, MARIA, MARIA CRISTINA G6 LUCIANA, ROSITA, ELEDIR	G4B ELISA, JANE, NOELI	G4A CAMILA, PERLA, MARIA LUCIA	G5A PRISCILA, ADRIANA, CRISTIANE, ELISA

Fonte: Fotografia registrada em 26 mai. 2011 pela pesquisadora.

Quem acompanha a formação diária da comissão e, se necessário, ocupa alguma função por motivo de ausência de uma das integrantes, é a professora coordenadora do projeto.

As crianças também devem obedecer a alguns passos intransponíveis na hora da alimentação. O primeiro deles compreende chegar ao refeitório após serem chamadas por uma das integrantes da comissão no dia. Muitas vezes, as crianças devem, antes disso, aguardar pela escolha dessa integrante ou da professora ou auxiliar que está em sala com elas sobre quem deverá, naquele momento, almoçar ou jantar. Pudemos observar tal fato junto ao grupo do G5A, quando o acompanhávamos em momentos que antecediam a chegada ao refeitório:

No almoço deste dia, Patrícia, a professora substituta do turno da manhã do G5A está na comissão do refeitório. É ela quem aparece à porta de seu grupo, que está com a auxiliar de sala para vir buscar um pequeno grupo

para o almoço. Às 11h16, Rosana, a auxiliar de sala efetiva, chama pelos nomes aqueles que podem se dirigir primeiro ao refeitório juntamente com a professora que veio buscá-los. Às 11h20 o primeiro grupo chega ao refeitório e se organiza em fila para se servir no *buffet* (Relato de campo, 14 mar. 2011. Almoço G5A).

São 11h10 e hoje é Rosana, a auxiliar efetiva do G5A que está na comissão do refeitório. É ela quem chega à porta da sala para buscar o primeiro grupo que irá almoçar. Rosana chama pelos nomes aqueles que podem ir à primeira leva. Às 11h13 o primeiro grupo chega ao refeitório. O almoço consiste em arroz, feijão, ovo cozido picado, salada crua e maionese de batatas (Relato de campo, 21 mar. 2011. Almoço G5A).

São 16h20 e uma professora da comissão do refeitório chega à sala do G5A para buscar o primeiro grupo de crianças que irá jantar. Às 16h22 algumas crianças já estão se servindo e outras ainda aguardam na fila do *buffet* (Relato de campo, 1 mar. 2011. Janta G5A).

O projeto refeitório é planejado e aperfeiçoado conjuntamente com outros profissionais da instituição, durante as reuniões quinzenais, em que se avaliam também o funcionamento da cozinha e a elaboração do cardápio prescrito. Estas reuniões contam com a participação de representantes de professoras de grupos de todas as faixas etárias, tanto das crianças maiores, como das menores, de cozinheiras, merendeiras e auxiliares de limpeza, além da direção, supervisão e, evidentemente, da professora responsável pela coordenação do projeto. Na pauta, todas as questões que envolvem os momentos de alimentação na creche, desde a aceitação do cardápio prescrito por parte das crianças, observadas por suas professoras, até como se organizarão as funções de cada um durante as refeições no refeitório. Na cena que se segue, podemos observar algumas questões tratadas em uma das reuniões sobre o refeitório:

No dia 1º de março de 2011 em uma das reuniões do projeto refeitório estavam presentes 8 pessoas: a supervisora pedagógica, o diretor, uma professora representante do grupo de crianças de 2 anos, outra do grupo de 3 anos, uma do grupo de bebês, outra do grupo de crianças de 4 anos. Além dessas professoras estavam presentes ainda: a professora responsável pelo andamento do projeto refeitório, a cozinheira readaptada que assessora as merendeiras e realiza o controle de estoque de alimentos, uma das merendeiras e uma profissional dos serviços gerais, ambas terceirizadas.

A reunião é então iniciada pela supervisora que coloca para discussão o conjunto de sugestões e críticas feitas pelas professoras e referentes à rotina de alimentação. A professora responsável pelo projeto refeitório observa que a primeira dificuldade a ser enfrentada diz respeito aos horários de alimentação dos grupos, devido ao processo de adaptação das crianças e também das profissionais à rotina da creche (que havia iniciado suas atividades há 15 dias). Propõe-se então resgatar os mesmos horários que estavam estipulados no ano anterior. Nesse momento da reunião começa-se a definir os horários de alimentação de cada grupo etário, tomando o cuidado

para que o intervalo entre uma refeição e outra não fique muito próximo. Pois há, segundo as professoras, crianças que dormem ‘muito’ depois do almoço e acabam perdendo a hora do lanche da tarde. Há ainda casos de grupos que fazem o lanche da tarde às 14h00 e cerca de 1h30 depois é servida a janta (às 15h40). Nesse caso, as crianças comem pouco, pois o intervalo entre uma refeição e outra é curto.

Outro assunto em pauta foi o cardápio que acabara de ser enviado à creche. Foi levantado que todas devem focar atenção na execução dele e na aceitação das crianças nos próximos dias, pois será preciso avaliá-lo.

Na fala de uma das professoras a revelação de que as crianças andavam enjoadas da ‘mesmice’ das refeições e a solicitação de um ‘equilíbrio’ entre estas. Assim, quando há mingau no lanche da tarde, não há necessidade de servir o arroz com feijão na janta. Deve-se, portanto, intercalar a ‘comida leve’ com a ‘comida pesada’, ou seja, em dias de janta com ‘comida pesada’, no lanche da tarde poderia ser servido uma fruta (Relato de campo, 1º mar. 2011. Reunião projeto refeitório).

4.4 O ESPAÇO DO REFEITÓRIO

O refeitório da creche investigada é um dos espaços socialmente mais frequentados, pois, diariamente, encontramos nele crianças, professoras, auxiliares de sala, cozinheiras, merendeiras, auxiliares de limpeza e mesmo os entregadores de alimentos que, vez ou outra, adentram o espaço trazendo caixas com os gêneros alimentícios, além da nutricionista, que visita mensalmente a instituição. Mesclam-se aí relações carregadas de poder e de interesses que conflituam e tencionam entre si.

Com exceção do grupo de crianças menores de 1 ano (o G1), alimentado em classe, todos os demais grupos se dirigem ao espaço do refeitório para realizar as quatro refeições diárias: café da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. O refeitório apresenta uma estrutura física relativamente ampla: nem grande o suficiente a ponto de acomodar todas as 205 crianças, nem tão pequena a ponto de não comportar mais de três, quatro, ou até mesmo cinco grupos, ou seja, cerca de 50 crianças comendo concomitantemente. Para acomodar as crianças há seis grandes mesas (cada uma com capacidade para assentar em torno de 12 crianças) com bancos de uso coletivo e algumas cadeirinhas individuais colocadas nas pontas, como se pode observar na imagem (Foto 2) que se segue.

Foto 2 – Refeitório



Fonte: Fotografia registrada em 26 mai. 2011 pela pesquisadora.

Luzes de lâmpadas frias iluminam o ambiente, bem como a luz natural, que entra pelas janelas situadas nos dois lados do refeitório. Todos podem circular por ele, desde que utilizem toucas descartáveis, com exceção das crianças, ao contrário da cozinha, que é ocupada exclusivamente pelas cozinheiras e merendeiras.

Nota-se que esse espaço foi ampliado (na reforma de 2001, como vimos) devido à diferença entre uma parte e outra do ambiente. Na parte dos fundos do refeitório, as paredes são todas recobertas por azulejos brancos. Há, ainda nos fundos, uma porta que dá acesso a um pátio externo, utilizado como estacionamento pelos profissionais e também leva à mais recente horta escolar, construída em maio de 2011. Tal empreendimento, denominado “Projeto Educando com a Horta Escolar”, do qual a SME/PMF participa, é resultado de uma cooperação técnica entre a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (FNDE/PNAE/MEC) ⁷¹.

No meio desta grande copa, encontra-se um *buffet* (Foto 3), com uma mesa de apoio ao seu lado para que as crianças maiores possam servir-se sozinhas. O acesso ao *buffet* dá-se por meio de uma fila que se inicia na mesa de apoio, onde são disponibilizados pratos fundos de vidro, talheres e pratos frios, como a salada.

⁷¹ O Projeto Educando com a Horta Escolar, assim como o programa de alimentação escolar, também é coordenado pela Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando (Diobe) e gerenciado pela Gerência de Programas Suplementares da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Foto 3 – *Buffet*

Fonte: Fotografia registrada em 26 mai. 2011 pela pesquisadora.

Como assinalamos, o *buffet* é utilizado como suporte aos alimentos quentes servidos nas refeições de almoço e janta exclusivamente aos grupos das crianças maiores. Este grupo de crianças se alimenta após o refeitório ter sido ocupado pelas crianças menores, entre um e três anos, geralmente 30 minutos depois que eles começaram a comer.

O refeitório é uma das áreas físicas que compõem a estrutura maior do espaço alimentar na creche, que abrange também a cozinha, um banheiro adulto e outro infantil, uma dispensa e duas portas de acesso: uma delas faz ligação com todo o restante dos outros espaços físicos da creche e pela qual se entra cotidianamente no espaço; outra, como pontuamos, faz ligação com um espaço externo.

Ao lado do *buffet*, também há outra mesa (Foto 4), utilizada pelas crianças maiores para desempenharem um dos últimos passos da lógica de alimentação servida no *buffet*: dispensar, em uma grande bacia plástica, as possíveis sobras das refeições e noutra, os utensílios utilizados (pratos e colheres).

Foto 4 – *Buffet* com mesas de apoio

Fonte: Fotografia registrada em 26 mai. 2011 pela pesquisadora.

Esta mesa, por sua vez, está localizada abaixo da abertura que dá passagem aos alimentos que saem da cozinha e pelo qual se evidencia uma integração das merendeiras com as professoras, auxiliares de sala e grupos de crianças, principais agentes que ocupam e engendram práticas no espaço restrito do refeitório. Na cena seguinte, podemos ver como se dá a relação entre as merendeiras com a comissão do refeitório ao acompanharem o movimento de crianças durante a alimentação:

São 16h20 e um grupo de 10 crianças do G5 chega ao refeitório. Ao vê-las adentrar o espaço do refeitório, uma das merendeiras manda avisar às professoras do *buffet* que aquela seria toda a comida que restava, salvo um restante de arroz na panela. Elas precisam controlar o *desperdício* (Relato de Campo, em 17 mar. 2011. Janta).

Nas paredes do refeitório, além de pinturas de frutas caricaturadas (Foto 5) e coloridas, há alguns quadros: a ilustração da pirâmide alimentar, um minipôster que apresenta regras para o bom funcionamento do espaço e os horários de refeições de cada grupo.

O cardápio da instituição (um para cada semana do mês) permanece afixado na porta da despensa (Foto 5), localizada no *hall* de entrada do refeitório. É assinado por uma nutricionista contratada pela SME/PMF por meio de empresa terceirizada. Esta profissional não desempenha seu trabalho fisicamente na instituição.

Foto 5 – Decoração no refeitório



Fonte: Fotografia registrada em 26 mai. 2011 pela pesquisadora.

4.5 O ESPAÇO DA COZINHA E A INDEFINIÇÃO DAS POSIÇÕES OCUPADAS: COZINHEIRAS OU MERENDEIRAS?

Na cozinha, trabalham cinco profissionais: três pela manhã e três pela tarde, todas terceirizadas e contratadas na condição de “merendeiras juniores”. Uma delas trabalha oito horas; as demais realizam uma jornada de seis horas. A expressão “merendeiras juniores” foi posta em destaque, pois após algumas informações relativamente desconstruídas, conseguimos compreender seu sentido: trata-se da definição da categoria profissional dessas trabalhadoras. Elas claramente se mostram descontentes, não apenas com sua condição de merendeira, mas, sobretudo, com o adjetivo júnior, como mencionou uma delas: *Júnior, ainda por cima*. O desencanto com a função profissional também se evidenciou em outra conversa com as agentes da cozinha da creche, como pudemos notar na situação seguinte:

No intervalo entre o término da refeição dos grupos menores e início dos grupos maiores tento confirmar com uma das trabalhadoras da cozinha a suspeita de que elas sejam cozinheiras perguntando a uma delas: *qual é a sua função? É merendeira?* E ela responde: *era prá ser, mas a gente tá mais prá cozinheira!* (Relato de Campo, 15 set. 2010. Conversa com merendeiras).

A resposta da merendeira não pôde ser complementada devido à chegada de mais grupos de crianças ao refeitório, colocando-as de volta ao trabalho. No entanto, havia uma coisa que tínhamos compreendido: tal qual a pergunta que lhes fora feita, elas eram merendeiras. Mas qual seria a distinção entre merendeira e cozinheira e, ainda, entre uma merendeira e uma merendeira júnior? Neste sentido, se a ocupação de merendeiras parece não

condizer com seus serviços, a categoria merendeira “júnior” dá a impressão de desvalorizar o trabalho desempenhado por essas trabalhadoras. Porém, quando conversamos com os demais profissionais da creche, era comum chamarem as merendeiras de cozinheiras, talvez porque o segundo termo seja mais apropriado a estas profissionais.

Para administrar a cozinha, a direção delega a uma cozinheira efetiva, readaptada à função, as funções de cuidar e manter o controle de estoque de alimentos e acompanhar o trabalho das merendeiras terceirizadas.

Durante a reunião quinzenal sobre o refeitório, o diretor pede à Dora, cozinheira efetiva e readaptada que me explique a diferença entre merendeira e cozinheira, ou seja, entre a sua função (original, já que está readaptada) e a função de merendeira. A cozinheira Dora explica que, na sua época, ela fora contratada, mediante realização de concurso público, para o cargo de merendeira. Posteriormente, sua categoria profissional teve o termo alterado de merendeira para cozinheira. Segundo a cozinheira: *a mudança se deu como forma de valorizar a função, mas foi só no nome mesmo*, ressalta ela. Hoje em dia estes cargos estão praticamente se extinguindo, já que estes tipos de serviços passaram a ser terceirizados pela SME/PMF (Relato de Campo, 1º mar. 2011, Reunião projeto refeitório).

Neste sentido, tanto as merendeiras, que afirmam estar mais para cozinheiras, como a própria cozinheira, parecem demonstrar os desencantos com a profissão. Há, portanto, uma justaposição de nomenclaturas: enquanto as merendeiras se sentem desvalorizadas por serem assim contratadas, quando na verdade se consideram cozinheiras, a cozinheira reconhece que a alteração da nomenclatura, realizada no seu cargo, valorizou seu trabalho, porém sente que essa melhoria não condiz com a remuneração salarial.

As merendeiras, que desempenham seu trabalho na cozinha, são guiadas pelo cardápio prescrito por uma nutricionista que, assim como elas, também é funcionária de empresa terceirizada. As prescrições, no entanto, vão sendo adaptadas por estas trabalhadoras que trocam os dias do cardápio em função da disponibilidade dos alimentos.

Em conversa com as profissionais que atuam na cozinha, uma das merendeiras diz: *é raro ter os ingredientes*. Assim, ela ressalta a importância de conversar com a nutricionista, pois nem tudo que está nele é bem aceito pelas crianças, gerando o *desperdício* (Relato de Campo, em 2 mai. 2011. Conversa com merendeiras).

4.6 O TEMPO NO REFEITÓRIO E O LUGAR DO ESPAÇO ALIMENTAR NA ROTINA DA CRECHE

Como observamos, a lógica de alimentação é diferenciada para os grupos dos menores em relação à lógica de *self-service*, que é organizada para os grupos das crianças maiores.

Os grupos dos menores são, em geral, sempre os primeiros a começar a comer e, portanto, também os primeiros a chegar ao refeitório. O espaço vai-se configurando por diferentes atores, sucedendo às crianças pequenas que acabaram de comer e vão embora as turmas maiores que vão chegando. Este movimento prossegue até chegar o último grupo, o das crianças de cinco e seis anos.

O tempo na cozinha e o movimento no refeitório são praticamente ininterruptos, tal como pudemos observar em nossos registros. Em especial nestes que se seguem, evidenciamos que há, no refeitório, um intervalo temporal de cerca de 1h30 entre uma refeição e outra, quando o espaço fica vazio.

O ritmo na cozinha é ininterrupto. Desde que se chega para o café da manhã é possível sentir os aromas de comida salgada sendo preparada e o chiado da panela de pressão ligada. Tudo está a serviço do almoço que será servido a partir das 10h30. São 8h30 e há turmas de 4 anos comendo enquanto chegam outras de 3 anos. Às 8h39 os grupos dos maiores começam a chegar. Às 09h00 todos se foram ficando apenas uma professora e um menino cadeirante, que também logo se retiram do local. Às 10h30 um grupo dos menores já se encontra no refeitório almoçando. Às 11h05 todos os menores já almoçaram e quem começa a comer agora são as crianças do G4, que passam a se servir no *buffet*. Às 11h31 restam apenas 2 crianças no refeitório comendo e as professoras começam a almoçar. Às 11h35 o refeitório enche-se de adultos (Relato de Campo, em 29 ago. 2010. Café da manhã e almoço).

São 13h50 e duas turmas estão no refeitório tomando o lanche da tarde. Cada grupo está reunido em uma mesa com suas respectivas professoras. Às 14h31 o refeitório esvazia-se, terminando a rotina de lanche da tarde (Relato de Campo, em 15 set. 2010. Lanche da tarde).

São 15h41 e o primeiro grupo de crianças começa a chegar para jantar. Às 16h31 o refeitório esvazia-se. A última a sair é uma menina que utiliza cadeira de rodas (Relato de Campo, em 10 set. 2010. Janta).

A partir da observação do quadro de horários estipulados para cada grupo comer, pudemos evidenciar intervalos bem demarcados que distinguem a alimentação dos grupos de crianças menores dos grupos maiores. Pela demarcação dos horários, pode-se perceber que há um encontro de crianças de faixas etárias diferenciadas. Apesar disso, os horários estabelecidos marcam uma divisão precisa entre grupos de G2 e G3 (crianças de um a três

anos) e grupos de G4, G5 e G6 (de quatro a seis anos). Coincidentemente, uma distinção bem definida em relação à interação entre as crianças da creche e as crianças da pré-escola. No quadro (8) abaixo, organizamos os horários estabelecidos para as refeições dos grupos de crianças:

Quadro 8 - Horários das refeições por grupos etários

<i>Refeições</i>	<i>G2 A e B (30 crianças)</i>	<i>G3 A, B e C (45 crianças)</i>	<i>G4 A e B (40 crianças)</i>	<i>G5 A e B (50 crianças)</i>	<i>G6 (30 crianças)</i>
<i>Café</i>	8h00-8h30		8h30-8h45	8h45-9h00	
<i>Almoço</i>	10h30	10h40	11h00		
<i>Lanche</i>	13h00-13h30		13h30-13h45	13h45-14h00	
<i>Janta</i>	15h30	15h40	16h00		

Fonte: Instituição pesquisada.

Enquanto os pequenos se encontram, sobretudo no café e no lanche, os maiores se encontram principalmente no almoço e na janta. Como pudemos ver, as possibilidades de encontro entre crianças da creche com as da pré-escola são bem-limitadas, pois seus horários diferem. Enquanto os menores começam a se alimentar primeiro, os maiores comem cerca de 30 a 40 minutos depois. Pudemos observar que há um movimento sincronizado no refeitório, que pode ser percebido a partir do registro de uma cena cotidiana de janta:

São 16h10 e os grupos de G2 e de G3 terminaram de comer. O refeitório esvazia-se de crianças. Às 16h15 um primeiro grupo de G4 chega ao refeitório (Relato de Campo, em 10 set. 2010. Janta).

Observamos que por cinco minutos não há nenhuma criança no refeitório. Este intervalo corresponde ao término da alimentação das crianças menores e o início da refeição das maiores.

Nota-se também que é durante a jornada de trabalho das professoras que as refeições são servidas, a saber: das 8h00 ao meio-dia e das 13h00 às 17h00. Assim, o café da manhã começa a ser servido a partir das 8h00, com a chegada das professoras à creche e a cozinha só para depois de servida a janta, que precisa ser finalizada até as 17h00. Já os portões da instituição abrem-se às 7h00 e fecham-se às 19h00 para as crianças, mesma jornada das merendeiras e auxiliares de sala (distribuídas em duas cargas horárias de 6 horas/dia: das 7h00 às 17h00 ou das 13h00 às 19h00).

Ao mesmo tempo em que o tempo na cozinha é constante, pela necessidade de preparar o almoço e a janta diariamente para um conjunto de 205 crianças, os horários precisam ser ajustados no decorrer do tempo de trabalho das professoras. É bem provável que, aos pais que buscam seus filhos no horário próximo às 19h00, estes já se encontrem em momento de realizar uma próxima refeição. Pois, como podemos ver, a regularidade é característica-chave na rotina alimentar da creche: come-se a cada 2h30.

Além disso, o funcionamento contínuo da cozinha para preparar os pratos salgados também é perpassado pelos momentos no refeitório de café da manhã e do lanche da tarde. Desta forma, podemos constatar que, depois das salas dos grupos, o refeitório é o espaço mais frequentado pelas crianças que, diferentemente do parque, é ocupado mesmo em dias frios e chuvosos. É, portanto, na creche, um local privilegiado de socialização, onde se configura um fluxo dinâmico de chegadas e saídas de grupos de crianças, tais como pudemos evidenciar nos registros que se seguem:

São 8h50 e o G5A está tomando café da manhã. Aqueles que já terminaram começam a querer correr pelo refeitório, que tem cheiro de cebola frita. A professora tenta fazê-los ficarem quietos e sentados à mesa. Às 8h52 o grupo começa a se organizar em fila para retornar à sala (Relato de Campo, em 17 fev. 2011. Café da manhã).

São 11h20 e todas as mesas continuam ocupadas por crianças. O funcionamento do refeitório está em seu momento de pico. Às 11h25 um grupo dos maiores chega ao refeitório. Os bancos não ajudam... Às 11h35 o refeitório preenche-se de adultos. (Relato de Campo, em 29 ago. 2010. Almoço).

São 10h36 e mais um grupo chega ao refeitório. Neste momento há três turmas, cada qual ocupando uma mesa grande. Às 10h41 chega mais uma turma. Ao total há 4 grupos no refeitório. Às 10h51 mais uma turma chega, totalizando 5 grupos. Às 11h10 o espaço enche-se de grupos maiores. Há uma mesa só de meninos e outra só de meninas. É preciso subir nos bancos para poder sair das mesas. Às 11h26 as professoras começam a se servir no *buffet*. Às 11h30 não há mais crianças no refeitório e o silêncio impera o ambiente (Relato de Campo, em 13 set. 2010. Almoço).

Na rotina da creche, a alimentação ocupa um lugar quase estático, em que há situações que parecem girar apenas em torno do ritmo alimentar. Richter (2005), ao observar os momentos de alimentação de uma creche pública, constatou haver um lugar privilegiado e imutável na rotina da instituição: “pode-se observar claramente o lugar de destaque ocupado pelos momentos de alimentação, funcionando como pilares de estruturação aos demais momentos da rotina” (RICHTER, 2005, p. 109). Nas cenas que se seguem, evidenciamos

como a atividade alimentar diária possui essa dimensão superior na rotina da creche investigada:

São 11h00 e uma integrante da comissão do refeitório veio até a classe do G5A chamar um pequeno grupo para o almoço. As crianças dirigem-se ao banheiro para lavar as mãos. Antes disso, a professora comunica: *deixem tudo como está e vamos lavar as mãos para comer*. As crianças, quando escutam começam a guardar os brinquedos, mas a professora insiste para que os deixe como estão (Relato de Campo, em 15 fev. 2011. Almoço G5A).

São 9h50 e, ao chegar à classe do G5A, a auxiliar de sala diz que hoje está difícil, pois a turma está bem agitada. Então ela os reúne no tapete e pede que se acalmem se quiserem ir ao parque. A auxiliar anuncia ao grupo algumas orientações sobre como se comportar no parque dizendo que se quisessem ir deveriam se comportar. *Enquanto vocês não melhorarem, não vão ao parque. Não vai dar tempo, logo já tem o almoço*, ressalta a professora (Relato de Campo, em 23 fev. 2011. G5A em classe).

4.7 O ESPAÇO DO REFEITÓRIO COMO LOCAL DE CONSTRUÇÃO DO GOSTO EM MATÉRIA ALIMENTAR

O gosto, em matéria alimentar, para Bourdieu, não pode ser distinguido de outras dimensões que fazem relação com o mundo, com os outros e com o próprio corpo. Segundo este autor, para comprovar tal fato “deveria ser promovida a comparação sistemática entre a maneira popular e a maneira burguesa de tratar da alimentação, de servi-la, apresentá-la e oferecê-la” (2008, p. 184). Segundo o autor, maneiras revelam mais do que a própria natureza dos produtos em questão. Enquanto nas classes populares não há uma preocupação tão forte com as formalidades, a refeição deve ser representada pela abundância, pela “fatura”, tais como as sopas e os molhos, as massas ou as batatas (quase sempre associadas aos legumes) ou, ainda, o feijão e o arroz, os quais, segundo o autor, quando “servidos com uma concha ou colher, evitam a preocupação de ter que medir ou contar – ao contrário de tudo o que tem de ser fatiado, por exemplo, os assados” (2008, p. 185).

Na perspectiva de Bourdieu, o gosto é uma construção social e, por ser condicionado às condições sociais, o gosto por determinada classe de objetos e práticas (incluindo-se os alimentos e as práticas alimentares) também classifica os indivíduos num determinado espaço social. O gosto, para ele, consiste numa necessidade tornada virtude, que faz com que nos detenhamos naquilo que gostamos porque gostamos do que temos.

Ao analisar o consumo em matéria alimentar, o autor mostra que “o verdadeiro princípio das diferenças que se observam no campo do consumo, e muito além dessa área, é a

oposição entre os *gostos de luxo* (ou *de liberdade*) e os *gostos de necessidade*” (2008, p. 168). Os primeiros, segundo o autor, caracterizam os indivíduos que são “produtos de condições materiais de existência definidas pela distância da necessidade” (2008, p. 169), enquanto os segundos evidenciam os indivíduos que são produtos de suas próprias necessidades.

Neste sentido, continua, “é possível deduzir os gostos populares pelos alimentos mais nutritivos e, ao mesmo tempo, mais econômicos” (Id., p. 169). A redundância do termo “mais”, segundo o autor, aponta para a redução do alimento à sua pura função primária: “da necessidade de reproduzir, ao menor custo, a força de trabalho que se impõe” (2008, p. 169). Assim, a prática de comer é associada diretamente à necessidade econômica. “O gosto é amor *fati*⁷², escolha do destino, produzida por condições de existência que, ao excluir qualquer outra possibilidade como se tratasse de puro devaneio, deixam como única escolha o gosto pelo necessário” (2008, p. 169). Assim como uma moral, o gosto alimentar na creche se impõe com uma autoridade fundada na razão, mais particularmente na ciência nutricional.

Bourdieu observa que a burguesia se distingue opondo-se às classes populares. Para elas, mais do que uma preocupação unicamente com a função do ato (comer), há um interesse maior nas formalidades, nas formas como o ato é realizado. Os pratos são apresentados numa determinada sequência e, antes de se servir a sobremesa, por exemplo, retira-se tudo o que há na mesa e limpam-se os restos. Trata-se de uma maneira rigorosa de introduzir a regra, a expressão de um “*habitus* de ordem, conduta e reserva que não poderia ser abdicado” (BOURDIEU, 2008, p. 186).

Para o autor, a maneira como se apresenta a alimentação, como se consome, a ordem das refeições, a disposição dos lugares, a apresentação dos pratos, a etiqueta orientando a conduta, a atitude, a maneira de se servir e de utilizar-se de diferentes utensílios, em que a qualidade prevalece sobre a quantidade, enfim “todo esse expediente de estilização” tem a tendência a deslocar o destaque dado à substância e à sua função em direção às formas e maneiras.

Nesta direção, aparecem duas maneiras antagonistas de se tratar a alimentação e o ato de comer, que podem ser vistas a partir da oposição entre a forma e a substância. Na última, a alimentação é concebida em sua “verdade de substância nutritiva”, que sustenta o corpo e lhe fornece energia (BOURDIEU, 2008, p. 189). Em oposição a esta forma de tratar a alimentação, está a que prima pelas maneiras e formas de servir e de se servir, em que o ato em si é elevado à condição de cerimônia que exige determinada conduta prescrita pelas regras

⁷² Amor *fati* é uma expressão latina cuja tradução livre seria “amor ao fado”, “amor ao destino”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Amor_fati>. Acessado em: 10 jun. 2011.

de etiqueta. Não somente a alimentação se insere nestas duas visões antagônicas; trata-se, antes, de “dois mundos”, duas representações da excelência humana e que podem ser confinados na matriz substância, “ou a matéria, o que é substancial, no sentido primeiro de nutritivo, mas também de real”, por oposição às aparências contidas na matriz forma, que condiz com tudo aquilo que é puramente simbólico, tais como os gestos, as maneiras, as cerimônias; consiste em tudo aquilo que é feito apenas pela forma como são percebidos os instrumentos de distinção e de poder (BOURDIEU, 2008, p. 189).

Nesta perspectiva, a importância designada à alimentação para as classes populares é consagrada à ordem do ser e da substância, enquanto as classes médias manifestam a preocupação segundo categorias da forma e do parecer, recusando a distinção entre o cotidiano e o extracotidiano, diz-nos o autor (2008, p. 190). Em oposição ao primado conferido à forma e às aparências que, por sua vez, consistem em instrumentos de distinção, o realismo popular, segundo o autor, reduz as práticas à verdade de sua função, tal como se observa em alguns trechos dos registros do cotidiano alimentar na creche:

Enquanto as crianças repetem, elas dirigem-se novamente ao *buffet* e encontram com uma professora que os auxilia. Mais uma menina não quer comer. A professora lhe ordena: *come!* [...] (Relato de Campo, em 17/09/2010. Janta).

[...] Wesley também diz que vai comer mais feijão. Ele se levanta, vai até o *buffet* e serve uma concha de feijão em seu prato. Após colocar a primeira ele prossegue na intenção de servir uma segunda concha, mas é interrompido pela professora que está de pé, observando-o e lhe diz: *chega!* Então ele passa a se servir de arroz e farofa (Relato de Campo, em 23 fev. 2011. Almoço).

Um pequeno chora porque quer a sopa [...]. Então a professora lhe diz: [...] *vai ter que comer tudo!* Ela se dirige à cozinha e lhe traz, contrariadamente, um prato de sopa (Relato de Campo, em 13 set. 2010. Almoço).

No quadro (9) que se segue, podemos evidenciar os alimentos mais consumidos pelas crianças e para elas elaborados. Nele, organizamos o cardápio da creche prescrito para todo o mês de abril de 2011:

Quadro 9 – Cardápio abril 2011

Cardápio do mês de abril/2011	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Cardápio 1	Ovos cozidos , arroz, feijão, salada crua, salada cozida e fruta.	Frango assado , arroz colorido (beterraba), feijão, farofa de cenoura, salada crua, salada cozida e fruta.	Lombo acebolado , arroz, feijão, salada crua, salada cozida e fruta.	Frango ensopado , macarrão, salada crua, salada cozida e fruta.	Bife acebolado , arroz, feijão, salada crua, salada cozida e fruta.
Cardápio 2	Omelete com legume, arroz, feijão, salada crua, salada cozida e fruta	Frango desfiado refogado com legumes e macarrão parafuso, salada crua e fruta.	Cação ensopado , arroz, feijão, salada crua, salada cozida e fruta.	Frango assado , arroz com cenoura ralada, feijão, salada crua, salada cozida e fruta.	Macarronada com carne moída e molho vermelho, salada crua, salada cozida e fruta.
Cardápio 3	Ovos cozidos , arroz, feijão, purê de abóbora, salada crua e fruta.	Frango refogado com legumes, arroz, feijão, salada crua, salada cozida e fruta.	Sardinha com molho , macarrão, salada crua, salada cozida e fruta.	Frango assado , arroz, feijão, salada crua, salada cozida e fruta.	Falsa feijoada de lombo com legumes, arroz, farofa com aveia e cenoura, salada crua, salada cozida e fruta.
Cardápio 4	Idem cardápio 1 (segunda-feira)	Carreteiro de lombo , salada crua, salada cozida e fruta.	Frango assado , arroz, feijão, farofa de biscoito, salada crua, salada cozida e fruta.	Cação assado , arroz com cenoura ralada, feijão, salada crua e fruta.	Carne moída com legumes, arroz, feijão, salada crua, salada cozida e fruta.

Fonte: creche pesquisada.

Como se pode perceber, o arroz e feijão são a combinação mais prescrita, além da salada crua e da salada cozida. São alteradas apenas as carnes, ou ovos, que deverão acompanhá-los; no caso, a carne vermelha (moída ou bife), o frango, o peixe-cação, a sardinha e o lombo.

O arroz com feijão aparece em 15 dos 20 dias abrangidos no cardápio; nos cinco dias restantes, serve-se o macarrão (quatro dias) e o carreteiro de lombo (um dia). Com relação às carnes, serve-se frango em sete dos 20 dias; o lombo em três; a carne vermelha em três (um dia bife e dois carne moída); o peixe-cação em dois; e a sardinha em apenas um dia, somando-se 16 dias em que se serve carne; nos quatro restantes, preparam-se ovos, servidos às segundas-feiras.

Conforme já informamos, o cardápio da instituição é elaborado por uma nutricionista que não trabalha na unidade e elabora e prescreve as refeições a serem consumidas pelas

crianças. De acordo com conversas com as merendeiras, e ainda com a coordenadora do projeto refeitório, parece haver certa tensão entre o cardápio que é prescrito por uma nutricionista externa à instituição e aquilo que de fato as crianças aceitam e as merendeiras sabem manipular, sendo necessário repensar o cardápio que é “enviado”, pois as crianças não os aceitam. Nos registros que se seguem pudemos notar algumas reações relacionadas à prescrição destas refeições:

Ao conversar com uma das merendeiras, ela conta algumas situações que envolvem seu trabalho, dentre eles o fato de preparar refeições prescritas e que não são aceitas pelas crianças. *É raro ter os ingredientes*, conta uma das merendeiras. Quando pergunto o dia em que poderia encontrar a nutricionista, ela comunica que geralmente esta profissional vem à creche uma vez por mês e que estão precisando mesmo de uma conversa com ela, pois o cardápio não está sendo bem aceito. *A torta de sardinha, por exemplo, não foi bem aceita, porém continuou no cardápio. Então nós preparamos a torta, mas também algo a mais para complementar, como o arroz e as sardinhas separadas.* Então ela conta qual a preferência das crianças na forma como os alimentos são servidos: *elas comem melhor quando a comida está ‘separada’, elas não gostam de tudo ‘misturado’, principalmente no almoço. O risoto elas não aceitam no almoço, mas na janta sim.* Quanto ao peixe-cação⁷³, as merendeiras dizem que é difícil de prepará-lo e deixa um cheiro forte no ambiente. Para elas, *as crianças não gostam muito de peixe, porque tem espinha* (Relato de Campo, em 2 mai. 2011. Conversa com merendeiras).

Em conversa com Fernando, o diretor da creche, ele conta que nos dias em que é preparado o peixe prescrito, o ambiente fica pesado, com um cheiro forte, sendo que a aceitação não chega a ser tão grande. A reação ao cheiro de peixe não é das melhores: uma criança observou sua professora comentar sobre o cheiro. Então sua mãe procurou o diretor para contar-lhe que, em casa, sua filha não quis comer o peixe porque *deixava cheiro ruim*. Certamente, disse o diretor, que a reação da menina se deu pelo fato dela perceber a reação desagradável que o cheiro de peixe causava a todos na creche. Ainda em relação ao peixe, outra mãe o procurou para dizer que o médico de seu filho lhe dissera que o peixe o qual a creche servia “era muito forte para seu filho de apenas 1 ano”. Perguntado sobre a forma como proceder nestes casos, o diretor responde que é preciso que a mãe traga o que o médico lhe prescreveu por extenso para que a prescrição do médico possa ser contraposta com a prescrição da Secretaria Municipal de Educação e, evidentemente, da nutricionista. Neste sentido, como a ciência da nutrição está prescrita e fundamentada em algo inquestionável: a razão científica, a direção solicitou que a mãe trouxesse por escrito a prescrição do pediatra para que a unidade a enviasse para a Secretaria de Educação, já que a proposta do peixe-cação partiu dessa instância. Neste sentido, trata-se de

⁷³ De acordo com o oceanógrafo Tommasi, da Universidade de São Paulo, cação é o nome comercial do tubarão. Segundo ele, em algumas regiões, os tubarões pequenos são chamados de cação. “Culturas pesqueiras regionais podem usar o nome para identificar algumas espécies de tubarão. Mas cação-anjo é o mesmo que tubarão-anjo e cação-martelo é o mesmo que tubarão-martelo. Não existe norma alguma para essas denominações. Cientificamente, não há nada que distinga um do outro”.

Fonte: <http://super.abril.com.br/superarquivo/1996/conteudo_115298.shtml>. Acessado em: 4 mai. 2011.

confrontar o prescrito pela ciência nutricional e o prescrito pela ciência (Relato de Campo, em 2 mai. 2011. Entrevista direção da creche).

Em conversa com a professora que coordena o projeto refeitório ela conta que, para fazer com que as crianças comam melhor utilizam como estratégia as recompensas em forma de “tatuagens”, ou seja, carimbos com desenhos infantis que são conquistados por aqueles que comeram tudo (Relato de Campo, em 15 mai. 2011. Entrevista professora coordenadora do projeto refeitório 2011).

Comer também é simbólico. O ato envolve, além da incorporação dos nutrientes indispensáveis à saúde, cheiros, texturas, gostos e desgostos. A situação da menina que não quis comer o peixe em casa relaciona a categoria gosto como uma construção social. Como a menina poderá comer um alimento [o peixe], que associa com a reação desagradável de sua professora ao cheiro forte de peixe? Sem pretender discordar ou mesmo julgar a reação aos cheiros das refeições, centraremos a análise em como uma situação, construída por meio de relações sociais (entre a criança e a professora e entre a criança e sua mãe) pode revelar a construção social de categorias sociais, como o gosto alimentar.

O primado da forma se faz notar no gosto alimentar das crianças, enquanto o da substância se revela no cardápio prescrito. Para incluir no cardápio alimentos característicos da extração local - a pesca - a sardinha e o peixe-cação foram impostos também ao gosto alimentar das crianças pela alimentação cotidiana do sistema municipal de educação.

A concepção implícita na inclusão destes alimentos no cardápio escolar pode ser evidenciada no excerto da notícia que se segue, publicada pela SME/PMF em portal eletrônico:

A introdução de frutos do mar, como o mexilhão, filé de cação e sardinha no cardápio das unidades educativas é uma das ações da SME. A necessidade de consumo de pescados como parte de uma dieta saudável é recomendada nos guias alimentares de vários países, inclusive do Brasil. São importantes fontes dietéticas de proteínas de alto valor biológico, retinol, vitamina D e E, iodo e selênio. Além disto, são as principais fontes alimentares naturais de ácidos graxos poli-insaturados ômega 3 e contêm baixo teor de gordura saturada (SME/PMF, notícia publicada em 12 de maio de 2011).

A notícia prossegue ressaltando que a SME incluiu no “*menu*” o pão integral e o pão misto de arroz, considerados mais benéficos pela quantidade menor de teor calórico em relação aos pães de fôrma tradicionais. Afirma, ainda, que a inclusão desses tipos de pães vem substituir os biscoitos doces e aqueles de água e sal, retirando-os da alimentação escolar, bem como diminuindo o fornecimento de achocolatado.

A Chefe do Departamento de Alimentação (Depae) assinala que há oferta também de outros produtos que contribuem para a redução da obesidade, com predominância de frutas e hortaliças, de acordo com a sazonalidade (PMF, notícia de 12 de maio de 2011).

Apesar da ênfase na matéria, naquilo que ela tem de mais útil e funcional para as crianças, a preferência alimentar está nos alimentos simples, no sentido de serem servidos em sua forma mais simples, que é servi-los separadamente. É sobretudo nas falas de uma das merendeiras que pudemos observar como o espaço da cozinha também é guiado pelas ações (e reações) das crianças. Quando a merendeira aponta a preferência das crianças pelos alimentos separados, afirmando que *elas não gostam de tudo misturado, principalmente no almoço*, podemos observar uma sensibilidade dessas profissionais para perceber a estética do prato preferido das crianças, no caso, dispostos de forma que cada alimento possa ser contemplado individualmente, permitindo assim escolher a quantidade de porções que desejam comer.

Os termos misturados e separados também foram evidenciados em algumas falas das crianças, tais como nestas que se seguem:

São 11h27 e o G5A está almoçando. Carol, mostrando que misturou todos os alimentos: o arroz, o feijão, o frango desfiado e a farofa, diz ao restante do grupo: *eu peguei tudo misturado*. (Relato de Campo, em 23 fev. 2011. Almoço G5A).

São 11h26 e Wesley explica porque ele não se serviu de ovo cozido picado e de feijão, optando por comer apenas arroz puro. *Eu só como feijão costurado com ovo! Primeiro a mãe coloca o arroz e come o ovo; depois faz o feijão do outro jeito. A mãe arruma o prato. A mãe pega o suco, faz prá mim tomar e eu já tomo!* Explica ele ao grupo de amigos que o acompanhavam e o escutavam atentamente, num sinal de consentimento ao ato não muito correto do amigo (de comer apenas arroz) (Relato de Campo, em 14 mar. 2011. Almoço G5A).

Como se pode ver, neste dia foi Wesley quem não quis comer o ovo nem o feijão, pois, o que se evidencia é que a maneira de servir o ovo é que não o agradou. O mesmo ocorre com Carol, na cena seguinte:

São 11h13 e um grupo do G5A está no refeitório. Carol senta-se à mesa com seu prato que acabara de servir, próxima de Wesley que, ao ver seu prato a questiona: *porque não pegou ovo? Porque eu gosto de ovo misturado assim ó!* Responde Carol mostrando o gesto que fazia no prato misturando o arroz e o feijão. Carol costuma se servir de arroz, feijão e um complemento e depois, quando senta-se à mesa, geralmente mistura todos os alimentos que pegou com a colher. Naquele dia, o ovo era cozido em gema dura e picado (Relato de Campo, em 21 mar. 2011. Almoço G5A).

A professora coordenadora do atual projeto refeitório, em entrevista, nos conta da dificuldade em fazer as crianças comerem o peixe-cação, a torta de sardinha e ainda o ovo picado cozido que, definitivamente, não lhes agrada. Segundo a professora, é necessário reelaborar o cardápio, instituído de cima e de fora da instituição, pois nem tudo que vem prescrito é aceito pelas crianças e até mesmo pelas suas famílias, como pudemos observar com o peixe.

5 DA HETERONOMIA À AUTONOMIA: A EDUCAÇÃO MORAL QUE PERPASSA O ESPAÇO DO REFEITÓRIO

Heteronomia e autonomia são dois processos que perfazem o ato de se colocar em sociedade o que se pressupõe ser uma relação heterônoma (com o processo de incorporação de normas que nos são externas, ou como “sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem⁷⁴” - caso das regras de civilidade) e uma relação autônoma (de exteriorização de práticas que nos são internas, mas não hereditárias, como nossa capacidade de nos autogovernar). A relação entre heteronomia e autonomia encontra-se nas bases de uma educação moral, tal como nos apresenta, pela primeira vez, Émile Durkheim, em suas obras do início do século 20⁷⁵.

Nas relações verticalizadas, estabelecidas cotidianamente no espaço do refeitório, entre adultos e crianças, evidenciamos uma educação moral baseada nos princípios assinalados por Durkheim. Ao mesmo tempo, foi-nos possível observar relações diferenciadas com as regras entre as crianças dos grupos dos menores e aquelas dos grupos maiores. Nos pequenos, a heteronomia é acentuada; a força de imposição da regra explicita-se em ordens imperativas e ações limitadas, visando a manter a disciplina e a coesão no grupo, sobretudo através da coerção. Neste sentido, os agentes são heterônimos quando sua vontade se encontra no controle de outra pessoa. Já nos grupos de crianças da pré-escola, observa-se uma transição da condição heterônoma para uma condição que tende a progressivamente a se tornar mais autônoma. Nesta direção, vê-se que grande parte das ações das crianças maiores parte delas próprias, considerando-se responsáveis por suas ações ou, como diria a história de Antoine de Saint-Exupéry, tornando-se responsáveis por aquilo que as cativa.

Os meios empregados para se chegar a esta condição são técnicas de disciplina, de adesão aos grupos e de penalidade escolar. O problema que se coloca numa educação moral é

⁷⁴ Definição encontrada no dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.

⁷⁵ Cabe pontuar que há outra possibilidade de leitura da relação entre heteronomia e autonomia. No início do século 20, na psicologia do desenvolvimento, o psicólogo suíço Jean-Piaget se dedicou ao estudo da gênese da moralidade na criança. Na obra *Le Jugement Moral chez l'Enfant* (1932), descobriu que a gênese do juízo moral infantil passa por duas grandes fases. Na primeira, as normas morais são entendidas como “leis heterônimas, provenientes da ordem das coisas, e por isso intocáveis, não-modificáveis, sagradas” (LA TAILLE 1994, p. 76). Num segundo momento, “as normas passam a ser entendidas como normas sociais cujo objetivo é regular as relações entre os homens”. Assim, a criança concebe a si mesma como possível agente no universo moral, “capaz de, mediante relações de reciprocidade com outrem, estabelecer e defender novas regras. Vale dizer que à obediência passiva a imperativos inquestionáveis sucede a obediência ativa, decorrente do respeito mútuo”, ainda de acordo com La Taille. Desta forma, na teoria piagetiana, há uma passagem da heteronomia em que o bem é entendido como obediência a um dever preestabelecido à autonomia moral, em que o bem é concebido como justo e como um “acordo racional mútuo das consciências” (LA TAILLE, 1994, p. 77).

que tipo de moral estaria sendo legitimada, pois a disciplina, dependendo da maneira como é concebida, pode servir como meio para atingir uma educação puramente moralista, que tende a fazer com que as crianças se inclinem à regra por pura submissão, e não por esclarecimento.

Conforme Durkheim, para se determinar em que consiste a moral, deve-se, primeiramente, observá-la. Procedendo dessa forma, o autor colocou os fatos morais no mesmo plano dos fatos econômicos, jurídicos, linguísticos e religiosos, os quais, para serem definidos e, conseqüentemente, para serem conhecidos seus fins, necessitavam ser observados, analisados e comparados. Ele justificava que estudar e analisar os fatos morais permitiria definir a que fins a moral deveria responder.

Assim, para compreender a moral, torna-se necessário observá-la como um fato social, atentando para aquela que compreende uma característica comum a todas as ações chamadas morais: “estas, se dão segundo regras preestabelecidas”, pontuava Durkheim (2008, p. 39).

5.1 EM QUE CONSISTE UMA EDUCAÇÃO MORAL LAICA?

Mesmo sabendo que estava tocando em questões que despertam paixões contraditórias, Durkheim acreditava ser impossível falar em educação moral laica sem determinar com exatidão todas as questões envolvidas nesse problema. Para ele, uma educação laica deveria ser entendida como uma educação que se abstém de “qualquer referência aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas”, apoiando-se apenas em “ideias, sentimentos e práticas que se justificam unicamente pela razão” (2008, p. 19). Dizia ele que uma novidade tão importante como esta não poderia ocorrer sem “incomodar hábitos adquiridos” e “sem colocar problemas novos” (2008, p. 19). E também que iria se ocupar das escolas públicas, pois é nelas “que se forma a maioria de nossas crianças”; são estas instituições as “guardiãs por excelência de nosso caráter nacional; não importa o que fizermos, elas são a engrenagem da educação geral” (2008, p. 20). É nas escolas públicas que Durkheim irá tratar do problema da moral laica: como era, como deveria ser entendida e como deveria ser praticada. Deste modo, o autor dizia estar certo de que, trazendo um pouco mais de “espírito científico” para analisar tais questões, seria mais fácil enfrentá-las sem “despertar paixões, sem ofender a qualquer sensibilidade legítima” (2008, p. 20).

Uma prática pedagógica apoiada unicamente na razão (por oposição radical à religião) é sustentada, desta forma, exclusivamente na ciência. Segundo Durkheim, a partir do momento em que a ciência começa a se constituir, é preciso assumir o postulado de que as coisas - a realidade - possam ser expressas numa linguagem científica. Dizia ele que a ciência

já havia demonstrado (na passagem do século 19 para o século 20) que os fatos podiam ser relacionados uns aos outros por meio de relações que vão se tornando racionais à medida em que se vão descobrindo essas relações. Passado um século, suas palavras ainda nos parecem atuais, sobretudo quando afirmava, por ocasião da sua primeira Lição, que há “uma infinidade de relações que permanecem desconhecidas; inclusive, não há nada que nos assegure que poderão ser completamente descobertas. Tudo leva a crer que o progresso científico não estará jamais acabado” (2008, p. 20). Nesta perspectiva, qualquer categoria dos fatos pode ser redutível ao pensamento científico, sem que isso leve a pensar que a ciência possa se estender até os últimos limites do dado. “Afirma-se apenas que, no dado, não há limites que a ciência não possa jamais transpor” (Id., 2008, p. 20).

Partindo do postulado racionalista de que é impossível estabelecer um ponto a partir do qual a explicação científica se torna inviável, Durkheim mostrou que foi da própria história da ciência que se inferiu este princípio. Quando se acreditava que a ciência teria chegado ao seu limite com a Física e a Química, a realidade parecia depender de princípios “misteriosos” que fugiam dos limites impostos pelos instrumentos científicos. No entanto, a consolidação das ciências biológicas e psicológicas demonstrou que os limites da ciência se alargavam cada vez mais ao representarem os fatos mentais como fenômenos racionais. Neste sentido, Durkheim assinalava que a moral é racional, que ela torna reais ideias e sentimentos que emanam da razão. Ao postular estes princípios, ele questiona se seria necessário, numa educação moral, recorrer a procedimentos que fogem ao domínio da razão.

Para Narodowsky, na modernidade estabeleceu-se um sentimento bifronte na relação entre o adulto e a criança, identificado por Phillippe Ariès ao analisar a história da criança e da família no Antigo Regime como o sentimento de “ternura”. Narodowsky afirma que este sentimento colocou os adultos numa relação com a criança que envolve a proteção e o cuidado. Mas, ao mesmo tempo em que as crianças precisam da proteção dos adultos, eles também as punem, castigando-as, num híbrido formado pela mistura de sentimentos como carinho e severidade.

Para este autor, o conceito moderno de infância deve ser pensado segundo algumas características, a saber: heteronomia, ou seja, seguem-se as leis dos outros; dependência, implicando uma relação de assimetria, e obediência, pois somente se chega a ser autônomo mediante a obediência (esclarecida, como veremos mais adiante), apesar de isto parecer um paradoxo. Tais características constituem as bases da relação assimétrica entre crianças e adultos. Segundo Narodowsky (2010), “a infância da assimetria é a infância que segue a razão do Estado”, ou seja, a infância amparada pelo Estado. Tais relações assimétricas contrapõem-

se com as relações simétricas, observadas na infância hiperrealizada. Trata-se da infância da realidade virtual, da internet, na qual a relação entre professores e crianças converge para uma assimetria cada vez menos acentuada, sobretudo porque o acesso ao conhecimento tende a ser cada dia mais equivalente.

5.2 ASPECTOS QUE APROXIMAM A MORAL LAICA DA RELIGIOSA

Para Durkheim, há séculos que a educação vem passando por um processo histórico e evolutivo de laicização. Não há povo que não tenha sua moral, desde os mais remotos até os atuais. O que acontece é que a moral, pelo fato de ser construída socialmente, difere conforme a sociedade e o tempo. Como observamos inicialmente, é por este motivo que Durkheim afirmava que, para se determinar em que consiste a moral, deve-se, primeiramente, observá-la como um fato moral. Nesta perspectiva, a moral necessita ser analisada e comparada para que se possa definir a que fins ela deve responder.

No entanto, o que ocorre é que, em tempos passados, moral e religião eram dois sistemas entrelaçados, de modo que a moral humana era reduzida a poucos princípios com os quais o ato de violá-los era fracamente reprimido. Nesse contexto, dizia ele, a educação moral era essencialmente religiosa, como a moral. “Pouco a pouco as coisas mudaram” e os deveres, até então voltados às divindades, se multiplicaram; alguns se tornaram mais precisos e definidos; outros, foram ficando para segundo plano, enfraquecendo-se (2008, p. 22). Segundo ele, “foi o próprio cristianismo o que mais contribuiu para acelerar esse resultado” (p. 22), posto ser uma religião que professa que o principal dever do homem é cumprir seus deveres para com seus semelhantes. O destaque antes conferido ao culto às divindades pode persistir, mas sua importância não é mais exclusiva. O ser divino, no entanto, não passa de um guardião, pois a disciplina moral “não é mais instituída *para ele*, mas *para os homens*, e a intervenção divina se dá para torná-la mais eficaz” (2008, p. 22-23). De todo modo, pode-se destacar que o domínio da moral, assim como o da religião, corresponde ao domínio do *dever* que antes era voltado aos seres divinos e agora aos direitos de outra pessoa. Neste sentido, os deveres que temos para com nossos semelhantes, que se apóia a moral laica, não deixam de ser os deveres que professa o próprio cristianismo, segundo Durkheim.

5.3 AS VIRTUDES E A MORAL

Analisando as virtudes que estão na gênese da moralidade, com interesse naquelas que estão na base de uma educação moral, o psicólogo Yves de La Taille⁷⁶ (2001) observa que na moral cristã algumas virtudes tinham seu lugar, como a fé, a esperança, a caridade e a justiça. Nos tempos modernos, é a virtude justiça que atrai o foco de interesse dos autores. Segundo o autor, “pode-se dizer em poucas palavras que a ética atual contempla essencialmente os *direitos* das pessoas e os *deveres* decorrentes desses direitos” (p. 92). Neste sentido, ser justo com alguém e, portanto, agir moralmente, pressupõe respeitar os direitos de outra pessoa, enquanto outras virtudes, como ser generoso ou ser grato, “é dar ao outro o que lhe falta ou o que ele merece, mas não o que é seu de *direito*” (Id., 2001, p. 92). Assim, todas as demais virtudes passam a ocupar lugar periférico na ordem moral, que corresponde, como afirmava Durkheim, ao domínio do *dever*. Atualmente, tais deveres são provenientes de direitos alheios e, “nessa perspectiva, dentre as virtudes, somente uma pode ser chamada de moral, a justiça”, assinala La Taille a respeito das virtudes morais (2001, p. 92).

Aproximando a virtude justiça da moral racional, Durkheim observava que era preciso encontrar uma nova inspiração para substituir as antigas provindas de ordens religiosas. Era preciso que a sociedade tivesse diante de si um novo ideal a que ela deveria tender. Era preciso que a sociedade tivesse algo a fazer, um bem a realizar, uma contribuição original para deixar ao patrimônio moral da humanidade.

La Taille propôs-se a discutir sobre outras virtudes, aquelas que seriam periféricas à justiça ou, ainda, efeitos colaterais da virtude primeira. Tratou da virtude da polidez com crianças de diferentes faixas etárias (dos 6 aos 12 anos) buscando entender como esta “pequena virtude” se constitui no universo moral das crianças e como elas próprias a encaram. Conforme esclarece o autor, a virtude pode ser entendida de duas formas: a primeira, como função de determinados objetos, tal como a virtude da faca de cortar; a segunda, refere-se às qualidades das pessoas que lhe conferem algum valor, em especial daquelas que conferem valor de caráter, como, por exemplo, a coragem, a humildade, a generosidade e a justiça. Trata-se, portanto, de qualidades que visam mais do que a qualificar uma ação, como cantar bem ou nadar bem, que é bem desempenhada pelos indivíduos, mas de qualidades de personalidade, de quem se admira não apenas uma habilidade, mas a pessoa em si. É nesta

⁷⁶ Professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), Yves de La Taille é francês, naturalizado brasileiro e especializado em desenvolvimento moral, tendo como base teórica a epistemologia genética de Jean Piaget.

concepção que o autor emprega o conceito de virtude, como qualidades do caráter da pessoa (generosidade, gratidão, coragem, etc.).

A partir desta perspectiva, La Taille (2001) engloba o tema das virtudes como uma das questões que envolvem a moral. Entretanto, ao nos remeter aos conteúdos das diferentes virtudes, ele mostra que elas não possuem valor moral em si: um ato terrorista necessita de uma virtude, a coragem; porém, o fato de esse ato causar a morte indiscriminada de inocentes implica que tal virtude não possui valor moral. Assim, poderá ser argumentado, “e com razão, que o terrorista atribui valor moral a seu ato (em nome da Guerra Santa, por exemplo). Mas o fato é que outras pessoas negarão esse valor. Logo, a coragem não tem valor moral em si” (Id., 2001, p. 91).

Conforme explica o autor, não se trata de avaliar se certos atos, como os de coragem, têm valor moral, mas de saber se as virtudes “têm relevância para a definição do que seja moral” (2001, p. 91). Conforme assinalamos, para ele, atualmente, a ética contempla essencialmente os direitos dos indivíduos e os deveres dele decorrentes. Neste sentido, a moral é vista sob a égide da virtude justiça, considerando-se moral o indivíduo que se submete a deveres consequentes de direitos alheios.

Para além da justiça e da generosidade apontada por alguns teóricos como as principais virtudes da moral, La Taille formula a hipótese de que “no caminho para a construção do ideal de justiça, a generosidade (e outras virtudes altruístas, que levam em conta o outro em sua especificidade) desempenha um papel” (2001, p. 94). Assim, partindo do pressuposto de que uma variedade de virtudes possa ser encontrada na gênese da moralidade humana, observa que, “embora algumas virtudes possam ser descartadas do sistema axiomático, elas podem desempenhar um papel na construção da moralidade” (2001, p. 95). Em outras palavras, mesmo que se restrinja a ética à virtude “justiça”, outras virtudes podem corresponder a qualidades de caráter necessárias à efetivação da justiça. Neste aspecto, outras virtudes podem ter uma função na gênese da moralidade, mesmo que esta seja definida como restrita à justiça.

Partindo destes postulados, o estudo das virtudes tem como foco de interesse a área da educação moral. No entanto, La Taille (2001) ressalta que uma “pedagogia das virtudes” poderia trazer de volta práticas autoritárias e moralistas, ferindo a autonomia da criança (p. 96).

5.4 A POLIDEZ

Dentre as virtudes que compõem a gênese da moralidade, La Taille se interessa pelo estudo da polidez nas crianças.

Mas, em que consiste a polidez? Conforme define o dicionário Houaiss, trata-se de uma “atitude gentil; cortesia, civilidade”. Para La Taille (2001), “trata-se de formas de falar e/ou agir convencionais, nas relações sociais, como, por exemplo, falar bom-dia, desculpe, obrigado, sentar-se de determinadas formas, etc.” (p. 96). Seus conteúdos podem ser diferenciados conforme a sociedade ou o grupo social em que se encontra inserido. No entanto, o fato de que cada grupo social se pressupõe determinado por um conjunto de regras de polidez constitui um fenômeno universal. São também conhecidas como regrinhas, como pudemos notar na cena que se segue, na qual acompanhamos o G5A em classe, momentos antes da rotina alimentar de café da manhã na creche. Nela pudemos perceber como as expressões de polidez são transmitidas às crianças por meio da autoridade legítima da professora:

São 8h55 e hoje é o quarto dia letivo das crianças do G5A. Elas acabaram de tomar o café da manhã e estão aparentemente mais dispostas ao retornarem do refeitório. As crianças se dirigem até o banheiro para lavar suas mãos e boca. Quando retornam demonstram disposição tentando procurar um parceiro para possíveis brincadeiras: *quer brincar de casinha?* Pergunta uma menina à outra. No entanto, a professora lhes pede para que guardem os brinquedos e sentem-se no tapete.

Ao ouvir isso um menino diz ao outro amigo: *vamos brincar depois?* Então eles se dirigem até a estante para guardar os brinquedos, mas pegam outro e iniciam uma nova brincadeira, esquecendo-se do pedido da professora que os aguarda. Enquanto a auxiliar de sala solicita que o grupo preste atenção, a professora comunica: *agora a gente vai conversar um pouquinho! Vamos lembrar as “regrinhas”?* Ela chama o grupo que se encontra sentado no tapete e responde coletivamente a um só tom: *por favor, obrigado e com licença.* A professora pergunta: *tá todo mundo usando?* Lara conta uma história em que Matheus havia sido, segundo ela, “mal-educado” e as crianças, juntamente com a professora, iniciam uma discussão sobre os temas: lixo, guardar brinquedos, emprestar brinquedos... Cada um pede para falar levantando o braço. Matheus levanta o seu repentinamente e diz à professora e ao grupo: *eu sonhei que o Wesley tava se afogando, lá no fundo.* Wesley, que está ao seu lado, sorri. A professora, no entanto, pede que retomem o assunto (Relato de Campo, em 17 fev, 2011. Momento após o café da manhã G5A).

A polidez, no quadro da creche, é formada por um conjunto de regras bem precisas, em que seu emprego não implica necessariamente sinceridade; seu uso pode se restringir a uma interpretação ao “pé da letra”, como assinalou La Taille (2001, p. 116). Mas, neste caso,

este tipo de interpretação “é uma das características centrais da heteronomia”. Conforme pontua o autor, a criança pequena pode compreender que, por detrás de frases prontas de boa educação, que atestam a virtude da polidez, se encontram outras virtudes mais sofisticadas e claramente morais: “o desculpe aponta para o reconhecimento do erro; o obrigado aponta para a gratidão; o por favor aponta para a solicitação da generosidade alheia e para a humildade; o bom-dia e o até-logo apontam para a amizade, e assim por diante” (LA TAILLE, 2001, p. 116). Tais fórmulas, de acordo com o autor, não são mais que uma representação das virtudes, pois se encontram apenas na sua face exterior. No entanto, é a partir delas que o autor afirma que a polidez pode oferecer um terreno sólido para que a moral possa se constituir na criança.

A polidez não pressupõe, necessariamente, a sinceridade; muitas vezes, pode ser empregada apenas mecanicamente e disto se infere sua fraqueza valorativa. O recurso a “palavras mágicas”, por exemplo, pode ser usado mecanicamente para que se escape de algum castigo ou punição, como pedir desculpas após uma transgressão, supondo que tal expressão anule automaticamente os efeitos da conduta. Mas, para La Taille, há pelo menos um aspecto que relaciona a polidez com a moral: ela é sinal de “mínima expressão do respeito moral pelo outro” (2001, p. 98). Para o autor, “não cumprimentar alguém, assim como não pedir desculpas ou por favor pode significar que a pessoa que está do nosso lado simplesmente não existe para nós” (Id.). Ao contrário, a polidez traduz em palavras certa atitude de respeito e consideração pelo outro; por consequência, o reconhecimento de sua existência e de seu valor. Por essa razão, costuma-se associar a polidez à civilidade e a sua falta a indivíduos autocentrados, egoístas e com intenções de desprezo, agressão e violência.

Mas, se compararmos a virtude polidez a outras - como generosidade, humildade, coragem -, nos perguntamos se ela tem o mesmo peso que as demais, já que estas últimas exigem, no mínimo, reflexão e esforço por parte dos indivíduos. Para La Taille (2001, p. 97), a polidez “é a mais pobre, a mais superficial, a mais ambígua e a mais discutível das virtudes, mas que tem seu valor, merecendo, assim, pelo menos o nome de ‘pequena virtude’”.

Para o autor, a polidez é uma das regras de conduta impostas às crianças como condição necessária a uma educação moral, sem significar que ela prepare o terreno da moral, visto que muitas outras virtudes, dentre elas a própria justiça, também fazem parte desde cedo, no âmbito familiar, do universo moral da criança. Neste sentido, a polidez “não pode ser vista como a única virtude (ou “pequena virtude”) pela qual a criança adentra o terreno da moral” (Id., 2001, p. 115).

5.5 O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO MORAL NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: O ENSINO VERBAL DA MORAL

Na visão de La Taille, o que Durkheim propunha como tema de educação moral nas escolas é complexo, pelo fato de exigir uma articulação entre razão e afetividade; polêmico, porque envolve valores nem sempre consensuais e, acima de tudo perigoso, porque, conforme a estratégia pedagógica adotada, pode se deslocar para o polo unicamente moralista, em que o conformismo, a obediência e a subserviência podem se tornar elementos centrais.

Segundo La Taille, o tema da educação moral caiu em desuso nas últimas décadas, por sua ineficiência quando ensinada apenas de maneira verbal ou por meio de “moral da história”, geralmente acompanhada ao final das literaturas clássicas. Nada substitui a práxis, ressalta o autor. O ensino verbal apenas deveria servir como inspiração. Também caiu em desuso pelo risco que uma pedagogia das virtudes corre de se direcionar para o polo de uma educação autoritária, de disciplinamentos dos corpos e das almas. Práticas meramente verbais de educação moral sem condição de conduzirem à autonomia levam, frequentemente, ao conformismo e à obediência; em uma palavra, à heteronomia (LA TAILLE, 2001, p. 114). O problema também se coloca frente à noção da liberdade (e do individualismo, portanto): impor uma educação moral pode ferir a liberdade dos indivíduos.

Segundo Narodowsky (2010), as escolas novas dos anos de 1930 afirmaram-se em relação à conquista da autonomia da criança, dando-lhes maiores espaços de liberdade, como os programas pedagógicos de escolas antiautoritárias, propostos por educadores como Montessori e Freinet e, ainda, as escolas piagetianas, freudianas, anarquistas, as quais não se voltaram contra a autoridade, mas contra o autoritarismo. Neste sentido, a liberdade da criança era concebida por meio de formas mais flexíveis de assimetria e encontrava-se na passagem de contextos de Estados autoritários (fascistas, ditatoriais, nazistas). Os ideais democráticos consistiam no respeito às diversidades, às singularidades, às crenças, aos direitos. Com relação à liberação da criança, o autor questiona: “e hoje, de quê nós as estamos liberando? A ideia de aumentar os graus de liberdades das crianças, que consequências traz?”

Assim, as desconfianças e incertezas frente a uma educação moral levaram ao seu abandono nas escolas, como “é o caso, hoje, da maioria das instituições educacionais brasileiras”, afirma La Taille (2001, p. 114). Para ele, no quadro da educação brasileira, instalou-se um “mal-estar ético, que se traduz por queixas dos professores sobre a indisciplina dos alunos, sobre seus comportamentos desrespeitosos, sua incivilidade, sua agressividade e sua violência” (Id.). Mas, ao mesmo tempo, na esteira dessas queixas, muitos pais procuram

por escolas mais disciplinadoras e, sintomaticamente, o tema das virtudes volta à tona. Para La Taille (2001, p. 115), a retomada “da preocupação pedagógica em torno das virtudes pode enriquecer o campo da educação moral”, mas é preciso que se dobre o cuidado para não recair novamente em um tipo de educação moral que foi abandonada por bons motivos. Para além de uma prática verbalista ou de exposição da “moral da história”, seria necessário mudar o foco, deixando que as próprias crianças exercitem a reflexão sobre os sentidos que extraem dessas histórias clássicas, permitindo que elas construam suas representações acerca das diversas virtudes. Para ele, o retorno de uma educação moral não deveria desprezar o tema das virtudes, desprezo que, empobrece a ética. Conforme ressaltou acerca da educação moral, falar abstratamente das virtudes não é suficiente. Tomando como base os resultados de sua pesquisa, o autor aponta para a necessidade de um cuidado especial para a prática da polidez já durante a infância.

5.6 AS REGRAS MORAIS

Como vimos, mais do que uma tarefa de subtração de princípios, Durkheim afirmava a necessidade de se decantar os valores morais das forças religiosas. Mas, quais seriam essas forças morais a que o autor se referia? Para ele, seriam as forças que constituíam os principais elementos da moralidade. Descobrir, decantar e enriquecer essas forças consistiria, por sua vez, em evidenciar os estados de espírito que se encontram na raiz da vida moral. Trata-se, portanto, de analisar os sentimentos fundamentais que deveriam ser despertados e desenvolvidos na educação moral laica das crianças.

Partindo do pressuposto de que a moral, para ser analisada, necessita ser observada como um fato social, para Durkheim a moral consiste em um conjunto de regras muito precisas que enquadram nossa ação. Como consequência, o papel da moral é determinar, regular e fixar a conduta e, para tanto, ela é, fundamentalmente, algo constante, sempre idêntica: “amanhã um ato moral deve ser o mesmo que hoje, não importa quais sejam as disposições pessoais do agente que leva a cabo esse ato” (DURKHEIM, 2008, p. 42).

No espaço do refeitório, pudemos observar uma educação moral voltada a fazer com que a criança aja em conformidade com a regra que irá determinar sua conduta na rotina de alimentação na creche antes mesmo que ela tome partido acerca do que deve fazer. A conduta está preestabelecida: para os menores, como veremos, a força da regra consiste em chegar em fila ao refeitório, sentar-se à mesa apontada pela professora, comer a refeição prescrita para sua idade e suas necessidades nutricionais e que se encontra no prato à sua frente, juntamente

com a colher; permanecer disciplinado, em silêncio e, quando terminar, voltar à sala, em fila, com o restante do seu grupo. Na cena seguinte, pudemos observar as estratégias adultas visando à transmissão dessas regras no espaço do refeitório junto aos grupos de crianças menores:

São 15h25 e as merendeiras organizam as mesas do refeitório, colocando pratos para cada lugar (os pratos, como no almoço, são de vidro e fundos). Ao lado de cada prato, uma colher. A sopa é servida antes das crianças chegarem ao refeitório. Os legumes da sopa são amassados pelas merendeiras. Passaram-se 15 minutos e as merendeiras continuam servindo pratos.

Às 15h42, o primeiro grupo de crianças começa a chegar (G2 e G3). Elas se sentam à mesa apontada pela professora, encontram os pratos servidos e começam a comer. Já tem três⁷⁷ turmas (G2) no refeitório. Cada turma ocupa uma mesa. Suas professoras estão sentadas na mesa auxiliando as crianças de sua turma: dando comida na boca de alguns, limpando-as e servindo mais sopa.

Às 15h50 o G2 e o G3 terminam de comer. O silêncio volta ao refeitório, evidenciando seu esvaziamento, pois todos retornam às suas salas (Relato de Campo, em 10 set. 2010. Janta).

Carvalho (2005), ao se propor desnaturalizar práticas cotidianas em uma instituição de educação infantil, ressaltou que “no refeitório as crianças são iniciadas em um longo aprendizado de hábitos e atitudes a serem cumpridas durante as refeições” (p. 91).

Em nosso estudo, pudemos observar que para os grupos de crianças maiores, a força da regra permanece em torno do funcionamento de um sistema alimentar *self service* durante as rotinas de almoço e janta. A conduta das crianças da pré-escola é assim regulada: primeiro, é preciso aguardar ser chamado por alguém da comissão do refeitório que vai buscar em sala; depois que se chega ao refeitório, permanece-se em fila até que chegue sua vez de dirigir-se ao *buffet*. Nele, a criança serve-se dos alimentos prescritos, estando acompanhada por uma professora da comissão responsável por cuidar deste momento em particular. Depois de se servir, escolhe onde deseja sentar. À mesa, as crianças devem realizar o dever maior que é comer de forma disciplinada e sem deixar sobrar alimentos. A regra maior e mais vigiada, no caso, o desperdício, é controlada pela progressiva autonomia que é concedida às crianças maiores, quando se lhes permite uma relativa liberdade de escolher a quantidade de alimentos

⁷⁷ No ano de 2010, a distribuição dos grupos por faixa etária era diferente do ano de 2011. No ano anterior havia 1 grupo de G1 (15 vagas), 3 grupos de G2 (45 vagas) e 2 de G3 (30 vagas), ambos com capacidade para atender a 15 crianças em cada grupo, totalizando 90 vagas para crianças entre 0 e 3 anos. No ano atual, o número de 30 vagas do G3 teve que ser ampliado para 45 (portanto, mais um grupo de 15) visando a garantir as 45 vagas do G2 do ano anterior (2010). Assim, as 15 vagas do G2 foram transferidas para o G3, passando o G2 a oferecer 30 vagas e o G3 a atender às 45 crianças, cujas vagas já estavam conquistadas. As 30 vagas do G2 tinham que garantir apenas as 15 vagas das crianças do único grupo de G1. Houve, portanto, entrada de um novo grupo para preencher as 15 novas vagas que ficaram em aberto do G2.

que têm vontade de saborear. Neste sentido, a força da regra se impõe ainda mais quando se exige que a criança coma tudo o de que ela própria se serviu. Assim, cabe à própria criança cumprir com o dever de comer tudo aquilo que ela mesma “escolheu”.

Ao término da refeição, dispensam-se possíveis e muito bem-controlados restos, o prato e a colher utilizados são deixados em bacias destinadas para tal. Caso queiram, podem se servir de alguma fruta que lhes é oferecida como sobremesa por uma das integrantes da comissão, sentada em mesa à parte. Líquidos não são servidos durante a refeição e o bebedouro, único no refeitório, não é proporcional ao tamanho das crianças, sendo necessário subir em uma pequena cadeira para alcançar a água. Quando chegam à classe, as crianças podem tomar água, disponibilizada em um bebedouro mantido com contribuição das famílias. Terminada a sobremesa, elas então retornam à classe, geralmente sozinhas ou em pequenos grupos, como é possível observar na cena que se segue, registrada durante a rotina de almoço:

São 11h05 e as crianças maiores ao se servirem no *buffet* escolhem aonde se sentar. As professoras auxiliam no procedimento junto ao *buffet*, incentivando-as a se servirem da salada que antecede os alimentos quentes: há uma travessa com cenoura crua ralada e tomates crus picados. As crianças que vão chegando se organizam numa fila única. Com pratos e colheres em mãos eles aguardam até que chegue sua vez para se servir. Em geral, os meninos se sentam juntos no almoço e as meninas também. Um menino está comendo sozinho. Passo a observá-lo: ele se levanta para se servir novamente, mas quando vê a fila decide retornar à mesa e continuar a comer o restante de comida que havia em seu prato. Quando a fila termina, ele vai até o *buffet* e serve-se mais. Ao retornar à mesa, senta-se em outro lugar, juntamente com outros meninos (Relato de Campo, em 29 ago. 2010. Almoço).

A moral e suas predisposições não são hereditárias. Para que ela cumpra seu papel de fixar nas condutas dos indivíduos certo modo de agir, pensar e sentir, pressupõe-se que a ação seja cotidianamente repetida, até se tornar um hábito ou um *habitus*, nos termos de Bourdieu. Neste sentido, uma educação moral tem início quando se ensina a criança a adquirir hábitos regulares, como: tomar café, almoçar, lanchar e jantar nos mesmos horários, segundo as mesmas maneiras e de acordo com as mesmas regras. O hábito, para Durkheim consiste numa interiorização das forças morais exteriores, dentre elas a “força exercida pelo hábito para despertar na criança o gosto pela vida regular”, pois, para ele, “uma vez que o hábito foi contraído e enraizado, será difícil desfazê-lo” (2008, p. 147).

Durkheim (2008, p. 43) conceitua esta aptidão para repetir as mesmas ações nas mesmas circunstâncias, os hábitos, como “forças interiores aos indivíduos”, que “surgem a partir da atividade que se acumula em nós, da qual se desprendem por uma espécie de

expansão espontânea”; uma atividade que “vem de dentro para fora, por meio de um impulso, da mesma forma que a inclinação ou a tendência”. Portanto, trata-se de uma força interior, que faz com que a norma não precise mais ser imposta, porque se torna “espontânea”, ou melhor, autônoma: passa-se, portanto, da heteronomia a uma progressiva autonomia da vontade.

O domínio do dever, das nossas obrigações, é também o domínio da moral e da religião. Segundo Durkheim (2008, p. 126), “porque não cessamos de insistir sobre a necessidade da regra”, cumprimos com nossos deveres, que nos são de tal forma incorporados que passamos a repeti-los, desde crianças, como pudemos notar nos registros junto às crianças do G5A e que podem ser demonstrados nesta cena que se segue:

São 11h55 e Wesley come, acompanhado por Paulinho, macarrão parafuso ao molho vermelho e frango desfiado. Wesley leva até a boca uma colherada cheia de macarrão. Enquanto isso, Paulinho está interessado na câmera que os filma. Ele se debruça sobre a mesa e quase esbarra em Wesley que, ao ver o amigo brincando e deixando seu prato de lado, ainda com a boca cheia, com a sua colher ele aponta para o prato de Paulinho indicando que ele deveria comer sua refeição, realizar seu dever principal (Relato de Campo, em 2 mar. 2011. Almoço G5A).

Para Durkheim, essas maneiras de agir habituais, como as que observamos no espaço do refeitório, desfrutam do mesmo respeito particular de que são objeto as práticas morais. Há uma afinidade tão forte entre o hábito e a prática moral que, segundo o autor, quando uma determinada maneira de agir no âmbito de um grupo se torna habitual, tudo o que a contraria desperta um movimento de reprovação “muito parecido com aquele produzido quando ocorre uma falta moral propriamente dita” (2008, p. 43). Foi isso que pudemos observar nas relações entre as próprias crianças do grupo G5A. Na cena que se segue, é possível perceber como o ato de um garoto diante de seu grupo pode resultar numa reprovação de seus próprios colegas de classe que compartilhavam à mesa com ele o lanche da tarde, sem interferência de um adulto:

São 14h15 e as crianças do G5A estão comendo a laranja que lhes é oferecida neste dia como lanche da tarde. Gabriel chupa um pedaço da laranja, mas ao invés de dispensá-la no prato apropriado ele a devolve no mesmo prato em que estavam sendo servidos novos pedaços ao grupo que estava à mesa. Os meninos ao seu lado, Matheus e Paulinho, desaprovam a atitude do amigo. Paulinho diz a Gabriel que ele deve retirar o pedaço que jogou no prato, mas o mesmo o ignora. Paulinho então começa a chamar a atenção da professora, tentando adverti-la da atitude (errada) do amigo. No entanto, visivelmente maior que Paulinho, ele lhe dá uma cotovelada que, no

mesmo instante começa a chorar alto. Então a professora que até então ignorava o que estava acontecendo, se aproxima de Paulinho e lhe diz algo que não se escuta. Mas ele responde em voz alta apontando para Gabriel: *e ele esqueceu de comer tudo!* Matheus, maior que Gabriel e que Paulinho, também não gosta da atitude do colega e passa a segurar o prato para não deixar que ele pegue mais laranjas. Preocupado com o funcionamento das regras, Matheus anuncia ao amigo Wesley que comia laranjas e observava de longe todo o episódio: *Wesley, agora tu bota aqui no meio!* Diz ele referindo-se ao prato de laranjas que ele havia passado ao Wesley para que se servisse de mais pedaços de laranjas. *Eu não alcanço*, explica Wesley que, como de costume, sentara-se a ponta da mesa em uma cadeira individual. Matheus, que é o maior da sala, alcança o prato de Wesley e o segura para Gabriel não o pegar. Gabriel retira-se da mesa e quando dela se aproxima para servir-se de mais laranjas é encarado por Matheus e pelos demais amigos de classe que estavam à mesa e aderiram ao movimento de reprovação do ato (Kleber, Arthur, Wesley e Paulinho). Às 14h40 o grupo retorna a sala (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Lanche da tarde G5A).

A moral, tal qual a religião, pertence ao domínio do *sagrado*, do *dever* e também do *bem*, ou seja, aquilo que faz com que a ação humana de cumprir com o dever atribua uma finalidade boa às relações sociais: somente agindo conforme as regras é que os indivíduos são aceitos nos grupos.

Assim, quando as regras exteriores passam a regular a conduta (e esta é a função da moral) elas se tornam hábitos, ou forças internalizadas. Desta forma, forças exteriores tornam-se interiores, como se fossem nossas, como *habitus* que nos marcam. Cumpre ressaltar que nesta semelhança entre uma concepção e outra, Bourdieu teria lapidado ainda mais a noção de hábito cunhada por Durkheim, acrescentando-lhe os condicionantes de classes, como as condições sociais de origem dos indivíduos. Nesta perspectiva, há diferentes aspectos que se relacionam com estes condicionantes e que dariam forma não a uma moral, mas a uma moral de classe.

Pudemos perceber, em conversa com Wesley e Nina, ambos de cinco anos e do grupo G5A, como nos grupos maiores a regularidade está inscrita no seu ritmo corporal. Nestas cenas, notamos que a força do hábito é tamanha a ponto de Wesley e Nina dominarem, sem pestanejar, os tempos e as regras da alimentação na creche:

Sabendo que a hora da janta se aproxima e que, a qualquer momento a auxiliar de sala, que foi ajudar na comissão do refeitório, chegará chamando algumas crianças para irem comer, pergunto ao Wesley: *vamos comer Wesley?* E ele assim me responde: *tem que esperar um pouco*, com certa seriedade (Relato de Campo, em 21 fev. 2011. Momento anterior à janta do G5A).

No lanche da tarde deste mesmo dia Nina não quis comer, pois era melancia, fruta que não lhe trazia boas lembranças. Pergunto se ela não iria sentir fome

por ficar sem tomar o lanche e ela me responde assertivamente: *não! É que daqui a pouco vai ter janta!* (Relato de Campo, em 18 fev. 2010. Lanche da tarde G5A).

Ao analisar as cenas registradas no campo, pudemos notar a força do hábito em praticamente todas as condutas dos grupos de crianças maiores no refeitório. Nos menores, as regras ainda não estão incorporadas e a conduta é fortemente marcada pelas regulações familiares; em outras palavras, o hábito, as “forças interiores”, como definira Durkheim, não estão enraizadas. Neste sentido, o *habitus* familiar é que se evidencia como fortemente incorporado. É preciso, neste movimento, que os hábitos coletivos da escola estabeleçam uma ruptura com o hábito pouco preciso, e sobretudo considerado pouco legítimo, que advém da família.

Para Durkheim, nas relações familiares não prevalece uma regulamentação geral, impessoal e imutável como as regras morais. A moral na família é afetiva; os membros são muito afetivamente próximos uns dos outros, dando às relações sociais um caráter totalmente pessoal e eletivo, despojado de uma disciplina rígida. Na família, as relações são relativamente feitas por escolhas que não se acomodam muito bem com tanta regulamentação. Conforme explicitava o autor, somos seres morais na medida em que nos tornamos seres sociais. Numa sociedade em que a criança deixa cada vez mais cedo seu grupo familiar para receber uma educação pública e laica, “o centro gravitacional da vida moral, que outrora residia na família, tende a deslocar-se cada vez mais” (2008, p. 85). A educação familiar é, portanto, uma educação insuficiente, pois a criança se encontra sujeita a outros indivíduos e não a uma regra impessoal. Para o autor, “a sujeição de um homem diante de outro homem é imoral; a sujeição é somente à regra impessoal e abstrata” (2008, p. 47). Somente a escola, através de sua disciplina, poderá libertar a criança dessa estreita dependência, impedindo que ela seja formada em um único meio, fazendo-a tomar gosto pela vida regular, trabalhando, conseqüentemente, sua propensão para os hábitos cotidianos.

Para os menores, a conduta vai sendo, pouco a pouco, incorporada numa ação regulada e guiada, marcada por pequenos conselhos e gestos imperativos, como pudemos observar na cena que se segue, registrada durante o lanche da tarde dos grupos menores no refeitório:

São 13h50 e há duas turmas dos ‘menores’ no refeitório. Cada turma está reunida em uma mesa com suas respectivas professoras. O lanche consiste em laranja e maçã cortadas pela professora ao servir.

Às 14h03 o refeitório esvazia-se de crianças. Sente-se cheiro de feijão e ouve-se o som da panela de pressão. Uma merendeira começa a descascar mais maçãs. Às 14h06 outra turma dos ‘menores’ chega em fila com sua

professora. Todos se sentam na mesma mesa. Enquanto se sentam, a professora segura o prato de frutas que estava sobre a mesa e pede silêncio à turma. Nota-se que as crianças ficam aflitas ao ver o prato confiscado pela professora. Às 14h11 ela oferece mais frutas ao seu grupo e, passados alguns instantes, ela comunica: *quem acabou o lanche, pode voltar!* Então, algumas crianças voltam à sala enquanto outras permanecem comendo as frutas. A professora passa a oferecê-las individualmente (Relato de Campo, em 15 set. 2010. Lanche da tarde).

É nas maneiras de agir coercitivas e em falas imperativas comunicadas pela autoridade do professor que a regularidade, pouco a pouco, se transforma num hábito coletivo. A ação da professora de confiscar o prato e solicitar silêncio das crianças mostra-nos como, por meio de um agente moral, as regras são inculcadas e a disciplina, forjada em hábito. A disciplina do silêncio promove a regularidade na conduta do grupo; atribui limites de movimentos, gestos e falas. Ela regulariza, torna hábito coletivo a ação de permanecer em silêncio no momento da alimentação. Vale lembrar que, para Durkheim, na vida coletiva a regularidade é absolutamente indispensável, assim como é necessário que as normas já estejam preestabelecidas de modo que elas determinem como devem ser as relações sociais. É a submissão às normas que constitui o dever cotidiano, afirmava o autor. É, evidentemente, através do professor que a criança desenvolve o respeito e a obediência à regra e reconhece nele uma autoridade superior, externa a ela. É o professor quem revela a regra e por isso sua autoridade está naquilo que ele comunica. Segundo Durkheim, não há nada em si mesmo que faça com que o ato prescrito, quase sempre aborrecedor e incômodo, se imponha à nossa vontade. “O ascendente de que ele necessita só pode advir de fora dele. É do professor que ele a recebe” (Id., 2008, p. 158).

Na moral laica, o dever, enquanto “ação prescrita”, está contido, evidentemente, na noção de regra, já que toda regra consiste em uma prescrição geral. Porém, enquanto prescrição, a regra geral “não pode ser aplicada mecanicamente, sempre da mesma maneira em cada situação particular” (Id., 2008, p. 39). Caberá ao agente moral determinar como a regra deverá ser particularizada. Esse agente, na educação, é representado pela autoridade do professor que, nas relações sociais com as crianças, exerce a ação externa de imposição das regras morais. São esses agentes que devem regular a conduta dos que ainda não se enquadraram nas regras. Na cena que se segue, pudemos evidenciar, numa relação entre a auxiliar de sala e uma criança do G5A, uma situação em que se afirma a autoridade docente:

São 11h20 e praticamente todo o G5A já almoçou. Eloisa é uma das últimas a retornar à classe. Ela chega à porta trazendo uma banana nas mãos. A professora lhe diz: *a gente come fruta lá no refeitório.* E a menina lhe

responde: *mas o Theo [Matheus] disse para vim prá sala*, referindo-se ao seu colega de classe. Ao ouvi-la, a professora responde à Eloisa que já começa a se movimentar em direção ao refeitório: *e o Theo manda em alguma coisa?* A professora então lhe ordena para que entre, sente-se e coma.

As crianças pedem água e são servidas em copos plásticos⁷⁸. Eles começam a tirar seus calçados. A professora pede ao grupo que guarde os brinquedos, avisando que agora seria hora de descansar. As meninas se deitam nos primeiros colchonetes colocados no chão da sala e discutem do lado de quem iriam dormir (Relato de Campo, em 15 fev. 2011. Almoço e momento posterior do G5A em classe).

Portanto, é na instituição educacional que a criança encontra um sistema de regras que determinará e fixará as suas condutas. Será neste espaço que a criança aprenderá, primeiramente, o respeito à regra; aprenderá a fazer seu dever simplesmente porque é seu dever e, com isso, reconhecerá que há nelas uma autoridade que vem de fora e que é representada na figura do professor.

5.7 A REGRA QUE VEM DE FORA E NOS DOMINA: O RECONHECIMENTO DA AUTORIDADE MORAL

Apesar de tornar-se hábito, ou seja, uma força interna, a regra possui uma característica oposta ao hábito, no sentido de ela ser externa aos indivíduos, diferente do hábito que se torna uma força interna. Na medida em que determina a conduta, a regra é imperativa, ordena a partir de fora. Desta forma, uma regra moral não é apenas uma “maneira de agir habitual”, mas uma maneira na qual “não sentimos a liberdade de mudar de acordo com nossa vontade”, dizia Durkheim (2008, p. 43). Neste sentido, há na regra algo maior que os indivíduos, de modo que ela se impõe, nos ultrapassa e não depende de nós para que exista ou deixe de existir. “Ela é aquilo que é independente do que somos. Bem longe de exprimir nossa vontade, ela nos domina” (2008, p. 44) e é por este motivo que, assim como a religião, o domínio da moral laica também é o domínio do sagrado. E se ela escapa à nossa vontade, significa que a moral se apóia em algo que é diferente de nossa vontade, em algo que nos é exterior, tal qual um ser divino e transcendente. A moral é, portanto, elaborada fora da consciência humana e é desde crianças que tomamos contato com suas regras e as incorporamos num movimento constante de heteronomia e autonomia, onde a autonomia é a regra tornada hábito e a heteronomia é a imposição da regra.

⁷⁸ Início de ano letivo, faltavam várias coisas na sala do grupo, como bebedouro de água, canecas, sabonetes.

Se *devemos* (ou nos acostumamos a) lavar as mãos antes das refeições (ou, adquirimos este hábito), veremos que esta regra de higiene advém da ciência que a prescreve e lhe dá legitimidade. Com relação a estas prescrições, pudemos observar que elas fazem parte dos momentos que sucedem e antecedem à alimentação. Regras de higiene são, conforme Durkheim, um tipo de escolha de existência humana baseada na ciência e é a ela que devemos obedecer e inclinar nossa vontade. Os preceitos de higiene devem “boa parte do crédito que lhes damos à autoridade que conferimos à ciência” (Id., 2008, p. 45).

Nas cenas reiteradamente vividas pela classe do G5A, pudemos observar como regras de higiene são colocadas em prática através da legitimidade da autoridade moral do professor, de modo a tornar-se hábito:

São 14h24 e as crianças do G5A são direcionadas a lavar as mãos quando retornam do lanche da tarde para a classe. *Eu não comi profi! Diz Isis. Ah, então não precisa!* Responde a professora sobre lavar as mãos (Relato de Campo, em 18 fev. 2011. Lanche da tarde G5A).

Às 15h55 adentro a classe do G5A e encontro a turma no tapete, escutando a professora, que lhes pede para que guardem seus brinquedos nas mochilas (sexta-feira é dia de brinquedo de casa). O grupo acabara de retornar do parque e de lavar as mãos para aguardar a hora do jantar (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Janta G5A).

São 14h27 e as crianças do G5A já estão de volta à classe após lancharem. A rotina prossegue anunciada pela professora como de costume: *é prá lavar as mãos, depois é que se toma água. Não quero ninguém pegando brinquedo* (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Lanche da tarde G5A).

Para Durkheim, todo hábito coletivo, ou todo *habitus* de classe, diria Bourdieu, apresenta certo caráter moral, quase que inevitavelmente já que implica uma conduta guiada em nome de um bem, uma autoridade que é maior do que os interesses individuais; uma conduta regularmente realizada e aceita por todos.

É na categoria das regras morais que a autoridade desempenha um papel dominante, pois passamos a reconhecer tal autoridade quando nos conformamos e nos adaptamos às regras, transformando-as em hábitos, que até então nos pareciam coercitivos. Assim, além de pressupor o gosto pela regularidade como condição para que se fixe a conduta ou o hábito nos indivíduos, as regras morais também revelam outro elemento nelas contido, a noção de autoridade. Para Durkheim, por autoridade dever-se-ia entender “a ascendência que exerce sobre nós toda força moral que reconhecemos como superior a nós” (2008, p. 44). É em razão desta autoridade da regra que a ela nos inclinamos, que determinamos nossas ações de acordo

com aquilo que nos é prescrito. É à ciência que nos curvamos e no sistema educacional é o professor quem possui legitimidade para falar em nome da autoridade suprema (a ciência).

Para Durkheim, não há uma regra propriamente dita que não possua essa virtude imperativa. “É isso que faz com que não nos sintamos livres para fazer o que quisermos” (Id., 2008, p. 44). A noção de autoridade e o gosto pela regularidade estão, portanto, na raiz do mandamento moral. Ambos os aspectos encontram-se relacionados ao conceito de regras morais. Estes dois elementos da regra encontram sua unidade na noção de disciplina, como veremos adiante.

5.8 O ESPÍRITO DE DISCIPLINA

Segundo Durkheim, a transmissão de um sentimento de regularidade e de autoridade converge para “um estado de espírito mais complexo”, que ele chamou de “espírito de disciplina” (2008, p. 49). Conforme assinalava, toda disciplina possui um duplo objetivo: promover a regularidade na conduta e, ao mesmo tempo, atribuir fins determinados a essa conduta. A disciplina regulariza, forja hábitos, responde por tudo que há de regular, de permanente nas relações humanas, dizia o autor.

Desde o dever à frequência diária, à assiduidade estipulada pela creche, até comer o que a instituição prescreve e incorporar os ritmos alimentares por ela tornados hábitos, todo este conjunto de obrigações que devem ser cumpridas pelas crianças e pelas suas famílias compõe a disciplina escolar, pois é na sua prática “que se torna possível inculcar na criança o espírito de disciplina” (Id., 2008, p. 149). A disciplina é o respeito pelas regras e a indisciplina caminha lado a lado com a punição. Segundo o autor, “uma classe bem disciplinada é aquela em que se pune pouco” (Id., 2008, p. 160).

Toda disciplina não deixa de ser um freio, um limite imposto à atividade humana: uma limitação às crianças que sobem à mesa, batucam com a colher; é preciso conter essas atividades irregulares. No entanto, Durkheim ressaltava que impor limites significa o mesmo que negar, que impedir de ser, significa “portanto, destruir parcialmente, e toda destruição é má” (Id., 2008, p. 50).

Nesta inclinação, para Durkheim, o sentimento de impaciência em relação a qualquer freio e a qualquer limite, o gosto pelo “infinito” tomam o lugar do gosto pelo comedimento e pela moderação, que estão na essência do sentimento do limite moral e da autoridade moral. Para o autor, o infinito é um ideal; acreditar na liberdade de limitações é algo necessário, apesar de sabermos que “jamais teremos condições de atingir esse horizonte”. No entanto, é

somente acreditando nisso que criamos o “sentimento de plenitude do ser” (Id., 2008, p. 50). “Parece que o homem se sente oprimido se não tiver diante dele um horizonte ilimitado”, supunha o autor (2008, p. 51).

Com base nesta ideia, ele dizia que um mesmo procedimento pedagógico poderia produzir resultados diferenciados, dependendo da maneira como é aplicado, assim como uma faca com dois gumes. A maneira, por sua vez, depende de uma série de noções e concepções fundamentais. Será de acordo com a noção que se tem da própria disciplina e da função que ela deve desempenhar na vida em geral e na educação, em particular, que ela irá produzir seus resultados.

Para além de uma noção de disciplina como simples polícia exterior que cumpre a função de prevenir determinadas ações, a disciplina, para Durkheim, tem como função servir como um instrumento único, sem semelhança com nenhum outro, de educação moral, “que possui um valor intrínseco, e que deixa uma marca especial no caráter moral” (Id., 2008, p. 51).

A disciplina é uma das disposições fundamentais que se constituem nas relações sociais entre adultos e crianças e que visam a uma formação moral. Neste sentido, a própria moral é uma disciplina, um sistema de interdições da natureza humana: uma limitação dos atos passionais, dos impulsos descontrolados de indivíduos ainda irregulares. São a moral e sua essência, a disciplina, que ensinam a todos a agir sem se curvar “à dominação dos impulsos interiores”; é ela que nos faz controlar nossos apetites, moderar algumas tendências, que nos ensina a conduzir-se com coerência (Id., 2008, p. 60).

Para Chamboredon e Prévot (1986), as escolas maternas modernas continuaram conservando funções de moralização, como a *inculcação* dos valores fundamentais e, sobretudo, a disciplina ou, como preferiam, “uma moral do bom companheirismo através das regulações dos sentimentos e das atitudes na classe” (1986, p. 49).

Questionando a relação entre esta moral e a moral de cada classe, os autores julgaram mais procedente perguntar-se apenas a respeito das atitudes éticas que as técnicas de disciplina da escola maternal pressupõem. Ou seja, trata-se de analisar como se articulam as disposições morais supostas pela pedagogia da escola maternal e as disposições morais formadas pelas regulações familiares.

Para Chamboredon e Prévot, a disciplina escolar que se utiliza de técnicas de gratificação e sanções (a penalidade e as recompensas, segundo Durkheim) supõe na criança certo valores, além do gosto pela regularidade, o reconhecimento de certas formas de autoridade. No confronto entre *habitus* familiares e *habitus* escolares, efetiva-se um tipo de

“marcação das crianças: são elas qualificadas e alinhadas numa escala de méritos e valores em função de sua conformidade com os valores da escola”, observavam os autores (1986, p. 50). Questionavam eles se tal marcação, fortemente carregada de julgamentos “semimorais”, não poderia produzir efeitos na carreira escolar futura, “como uma espécie de predição criadora”, principalmente quando esses julgamentos se referem diretamente a qualidades psicológicas e “morais” mais que a “desempenhos” escolares (1986, p. 50).

Neste sentido, Durkheim se referia à noção de disciplina como um limite moral. Reparando no fato de que, dependendo da maneira como se concebe a disciplina, se podem desempenhar diversificados tipos de educação, o autor colocava a sua noção de disciplina escolar num patamar diferente daquela concebida como um limite por demais fechado, rígido e, conseqüentemente, autoritário. Segundo Durkheim, uma noção de disciplina nestes moldes tenderia a engendrar uma moral empobrecida e desbotada, que visa à mera obediência e à subserviência.

Já Chamboredon e Prévot referem-se à educação moral no contexto das novas pedagogias, que se desenvolviam nas primeiras décadas do século 20. Tais pedagogias, que anunciavam a liberdade da criança em oposição às pedagogias tradicionais, autoritárias, também tinham um senso de disciplina, assinalavam os autores. Assim, apesar do limite moral, nestas pedagogias, ser mais sensível, menos explícito, Chamboredon e Prévost questionavam se as novas pedagogias do livre desabrochar, da criatividade e da espontaneidade “não exigiriam, muito frequentemente, sensibilidade aguçada a sutilezas morais?” E ainda, se os princípios que conclamavam de liberdade de expressão seriam socialmente neutros (1986, p. 49). Segundo eles, este tipo de educação também acaba por supor, de antemão, certas disposições antecipadamente reguladas pelo *habitus* familiar.

5.9 OS IRREGULARES: INCORPORANDO AS REGRAS

Podemos associar os grupos de crianças menores aos chamados indivíduos “irregulares”, como os denominou Durkheim, referindo-se aos indivíduos que agem pelas “disposições momentâneas, da ideia que ocupa suas consciências no instante em que devem agir, porque não há neles um hábito que seja tão forte a ponto de impedir que o presente prevaleça sobre o passado” (2008, p. 42).

Richter também observou em sua pesquisa uma educação moral nos momentos de alimentação em uma instituição de educação infantil do município de Florianópolis. Indo ao encontro do que aqui nos referimos, para ela, as práticas estabelecidas no espaço do refeitório

se voltam “ao enquadramento do corpo frente a formas eficazes de se portar no espaço. Ligam-se ao saber-fazer, como segurar a colher, descascar a fruta, sentar direito, usar a faca ou controlar a sujidade como expressão de autonomia” (2005, p. 111). Observando essas práticas durante a alimentação em uma creche, a pesquisadora coloca em questão o domínio moral sobre os irregulares: “o domínio sobre o corpo, seus descontroles, apetites e desejos – ou a irracionalidade –, ao lado de sua domesticação, de sua adaptação e ajustamento frente às normas da civilidade, como saída da condição de menoridade” (2005, p. 109).

A ação dos menores nos momentos de alimentação nos mostra como as regras ainda não estão suficientemente fixadas, como sua conduta não foi totalmente enquadrada numa determinada norma. É preciso inculcar, nos menores, o sentimento de limite moral, uma das disposições fundamentais da moralidade. A disciplina é que regula a conduta dos pequenos durante os momentos de alimentação no refeitório. Além disso, para que de fato a disciplina aconteça, deve pressupor “ações que sempre se repetem em condições determinadas” (2008, p. 46), como almoçar sempre no mesmo horário, repetir sempre as mesmas ações (chegar, sentar, comer). Regularidade e autoridade, portanto, constituem a unidade do espírito de disciplina. Em umas das cenas que registramos, vimos como esses elementos são postos em prática durante os momentos de refeição dos pequenos “irregulares”:

São 10h30 e há uma turma de dois anos almoçando no refeitório. Diferentemente dos ‘maiores’, as crianças pequenas (de um a três anos) apresentam um comportamento distinto: elas sobem nas mesas, colocam as mãos nas comidas. Para os menores, o almoço é servido na própria mesa e não no *buffet*. O cardápio consiste em macarrão, carne moída e farofa, dispostos em *tapewares*. As crianças vão comendo na medida em que a professora os serve. *Quem é que tá direitinho?* Pergunta a professora antes de escolher qual criança vai servir. Neste grupo, a professora tenta fazer com que uma criança coma carne moída, mas ela chora. Então, a professora resolve lhe dar um prato de macarrão sem a carne moída. São 10h36 e mais uma turma chega ao refeitório. Neste momento há três turmas, cada qual ocupando uma mesa grande.

Após as crianças do primeiro grupo que chegou ao refeitório estarem servidas, a professora passa em cada prato servindo uma porção de beterraba, perguntando a eles se querem e caso não, ela não coloca a porção no prato. Algumas professoras de outros grupos repetem o gesto colocando beterraba no prato das crianças também, porém sem lhes perguntar nada. A colher nas mãos das crianças menores vira tanto instrumento para pegar alguns alimentos, como também é utilizada para batucar no prato, na mesa, na cadeira ou ainda para colocar sua comida no prato de outro colega. São 10h41 e mais uma turma chega ao refeitório. Ao total somam-se 4 grupos de crianças. São 10h44 e a primeira turma que chegou já começa a se dispersar: (passaram-se 11 minutos desde que a primeira turma de G2 chegou ao refeitório). Uma criança desse grupo deita sua cabeça na mesa e adormece (Relato de Campo, em 13 set. 2010. Almoço).

Nesta cena, pudemos observar algumas estratégias de que fazem uso as agentes morais para conseguir desenvolver o gosto pelo espírito de disciplina nas crianças ainda “irregulares”, movidas não pelos hábitos ou pelas regras, mas pela espontaneidade do momento. Quando se pergunta *quem é que tá direitinho?* Ou ainda, quando não perguntam se aceitam ou não a salada de beterraba, observamos, ao mesmo tempo, onde reside a autoridade moral e como se recorre a essa noção para alcançar a disciplina de suas crianças. As regras, exteriores aos indivíduos, aparecem sob a forma de ordem, de um “conselho imperativo que provém de fora” (DURKHEIM, 2008, p. 43) ou, neste caso, por meio da pergunta: *quem é que tá direitinho?* Neste sentido, a regra é: quem está “direito”, portanto, comedido, é que recebe o alimento primeiro. Quem aplica esta regra é a professora, a agente moral que, ao regular a conduta, desenvolve o sentimento moral de disciplina nas crianças. É pelo gosto da regularidade e do comedimento que a disciplina se desenvolve. É, sobretudo, em função de um sistema de regras que as crianças percebem como devem agir no espaço da alimentação, e “agir bem é obedecer bem” e obedecer bem é ter um comportamento regulado, sendo recompensado por isso (Id., 2008, p. 39).

Para os iniciandos nas regras do refeitório, os movimentos precisam ser tolhidos ao máximo, de maneira que a atividade seja restrita e que a atenção se volte ao dever em si: comer. É preciso que todos reconheçam esse dever, para que progressivamente possam desenvolver uma autonomia cada vez maior da sua vontade. Comer, aliás, é um dever inquestionável; uma prescrição geral, mas que tende a ser particularizada conforme o tipo de sociedade e de grupos sociais aos quais pertencem. O que os diferencia é a maneira com que se conduz essa ação habitual. Neste sentido, chegar e encontrar a comida servida e o prato em sua frente com a colher ao lado, sentar-se à mesa escolhida pela professora constitui um tipo de disciplinamento.

Ao contrário dos maiores, que possuem uma conduta guiada e o hábito de seguir as regras em torno do *self service*, nos grupos dos pequenos a regularidade se manifesta nas maneiras de conduzir o grupo durante a alimentação. O que pudemos presenciar nos pequenos foi um conflito entre a necessidade individual (sono) e a exigência coletiva (comer); um corpo desajustado às normas dormindo sobre a mesa. Percebemos como nos menores há ainda uma tensão bastante forte entre os hábitos familiares e os hábitos coletivos. A regularidade é frouxa: o sono da criança ainda não está completamente regulado, não foi habituado ao momento coletivo. Seu sono chega antes da hora estabelecida para esta rotina, e o pequeno deita a cabeça na mesa de refeição e dorme profundamente. O descompasso entre ritmo individual e ritmo coletivo tende a ser homogeneizado em nome do coletivo. Assim, se apenas

um dorme, este deve aguardar que seu grupo se alimente até que todos terminem e voltem para a sala, quando, aí sim, é hora de dormir.

5.10 A ADESÃO AOS GRUPOS SOCIAIS

Como observamos no balanço da produção sobre o tema, ocorre, durante os momentos de alimentação, um processo de socialização, uma ação que consiste no ato de pôr em sociedade e que se realiza cotidianamente. Partindo de uma perspectiva de construção social da realidade, formada por estruturas objetivas e subjetivas, Carvalho, pesquisador que apresentamos em nosso balanço da produção, afirmou que “a prática escolar da alimentação participa dos processos de objetivação e subjetivação dos indivíduos” (2005, p. 141).

Segundo Durkheim, na medida em que nos tornamos seres sociais, em que nos inserimos numa sociedade, nos tornamos também seres morais. Conforme assinalava, “a sociedade não é somente algo que atrai para si, com uma intensidade desigual, os sentimentos e atividades dos indivíduos. Ela é também um poder que os regula” (Durkheim, 1897). A linguagem, por exemplo, foi elaborada pela sociedade e é por meio dela que é transmitida de geração em geração. Assim como a linguagem, também as ideias religiosas e as ideias científicas são uma construção social. A ciência foi concebida segundo as necessidades da sociedade e foi em vista de fins coletivos que ela se formou e se desenvolveu. Neste sentido, dizia Durkheim, “se retirássemos da consciência humana tudo aquilo que provém da cultura científica, provocaríamos um grande vazio” (2008, p. 80). A sociedade, para o autor, está em nós em uma variedade de estados que exprimem algo que é diferente de nós; ela vive e age dentro de nós. Trata-se do fim de toda atividade moral, no sentido de que ela emerge nos indivíduos como projeção da coletividade, como expressão de interesses gerais e não pessoais, mas incorporados sob a forma de *habitus*, “estruturas estruturadas e estruturantes”, como definiria Bourdieu, lapidando a ideia em torno da noção de “forças externas que nos penetram”, ou de sociedade que “finca fortes e profundas raízes em nós” (DURKHEIM, 2008, p. 84).

Na cena seguinte, pudemos observar, nas crianças do G5A, como o sentimento de vinculação ao grupo se evidencia na conversa entre Wesley e Carol:

São 14h05 e as crianças do G5A estão no refeitório tomando o lanche da tarde que consiste em banana picada servida com farinha láctea. Potes plásticos são distribuídos às crianças com o lanche logo que as professoras vão terminando de descascar as bananas, picá-las e misturá-las com a

farinha. Wesley está sentado à ponta da mesa. As crianças esperam que as professoras as sirvam.

Ao ver que Carol senta-se no lugar deixado por um menino que resolveu trocar de lugar, Wesley adverte a amiga: *sai da cadeira dele! Ele viu primeiro! Não pode roubar do amigo! Tem que ser todo mundo amigo!* No entanto, Carol desdenha das advertências de Wesley e permanece no lugar. Pergunto a Wesley: *de quem era o lugar?* E ele responde: *daquele pequenininho*, apontando para o amigo que está sentado em outro lugar agora. *É Paulinho o nome dele!* Completou Wesley quando notou que estava fazendo registros no caderno (Relato de Campo, em 28 fev. 2011. Lanche da tarde G5A).

Enfim, é na sociedade que reside a autoridade das regras morais. O dever é exercido, aceito e conformado em função de um bem maior, que é o bem comum. Neste sentido, nas relações horizontais entre as crianças do G5A pudemos perceber como a força da regra se mostra incorporada muito mais sobre princípios de coesão do que coerção. Há uma razão moral autônoma para respeitar o espaço dos colegas, para além de uma pura obediência passiva.

É nas sociedades, e mais particularmente nas relações sociais, que a moral é construída. Esta, por sua vez, varia conforme as sociedades e, portanto, vem sendo elaborada e reformulada ao longo da história. Aquela moral “dos cidadãos gregos e romanos não é a mesma moral que a nossa, da mesma forma que a moral das tribos primitivas não era a mesma da cidade”, lembrava Durkheim (2008, p. 96). Na cena que se segue pudemos observar como a moral dos *selvagens* é bem diferente da moral da escola:

São 14h27 e as crianças já estão de volta à sala depois de tomarem o lanche da tarde. A rotina prossegue anunciada pela professora: *é prá lavar as mãos, depois é que se toma água. Não quero ninguém pegando brinquedo.* A professora e a auxiliar de sala tentam reunir o grupo no tapete. *Às vezes parece um bando de... selvagens que a gente tem que laçar prá conseguir pegar.* Metaforiza a professora. Reunidas enfim, no tapete, a professora inicia suas palavras em alto tom de voz: *Que palhaçada foi essa?* Referindo-se à dispersão das crianças. *Essa turma vai prá primeira série no ano que vem, mas tem gente que vai é pro berçário!* (Relato de Campo, em 28 fev. 2011. Momento após o lanche da tarde G5A).

5.11 PENALIDADE ESCOLAR: PUNIÇÃO À INDISCIPLINA

Conduzir alguém moralmente é agir conforme uma norma já estabelecida. Esta norma é que dita e determina a conduta a ser seguida antes mesmo que o indivíduo, ou, no caso, a criança, tome partido sobre o que deve fazer, influenciando em seu comportamento, portanto, em sua disposição para a disciplina, como também sobre seu limite de saciedade. Como pudemos

evidenciar na cena que se segue, o limite da saciedade já fora imposto a dois meninos colocados em outra mesa, por não se ajustarem às normas de uma disciplina, antes mesmo que terminassem de comer:

São 14h06 e um grupo dos menores chega ao refeitório para tomar o lanche da tarde que consiste em laranjas e maçãs descascadas e picadas pela professora antes de servir às crianças. Após a professora ter solicitado silêncio e disciplina ao grupo, dois garotos da classe são por ela retirados da mesa por não estarem agindo bem e levados a mesa ao lado. Então ela começa a oferecer maçãs um a um e depois coloca o prato no centro da mesa repetindo o gesto com o prato de laranjas. Os dois meninos que estão em outra mesa não ganharam frutas. Passado algum tempo ela oferece a fruta aos garotos. Eles chupam a laranja, isolados em uma mesa ao lado, não têm pratos disponíveis e nem podem ficar com o restante do grupo. São 14h15 e os meninos que foram isolados do grupo ainda comem. A professora oferece laranja a dupla e eles aceitam, no entanto, ela lhes anuncia: *é a última!* (Relato de Campo, em 15 set. 2010. Lanche da tarde).

Como consequência, por não agirem conforme a norma, mostram que não reconhecem a autoridade da professora na transmissão das regras. Nesta concepção, nem tudo pode ser uma brincadeira; “é preciso que a criança seja preparada para o esforço, para o sofrimento. Seria desastroso, portanto, fazê-la acreditar que se pode fazer tudo brincando” (DURKHEIM, 2008, p. 159). Na cena seguinte podemos notar, pela conversa entre Carol e Lara, ambas de cinco anos, do grupo G5A, como a brincadeira nem sempre está associada aos preceitos de uma ordem moral:

São 16h15 e parte do G5A está no refeitório jantando. Lara foi uma das primeiras a chegar e a servir-se, mas demora para começar a comer. Ao ver sua amiga Carol sentar-se a mesa com um prato de polenta que acabara de se servir ela avisa: *a polenta tá quente!* Ainda sem comer, Lara fica fazendo barulhos com a boca voltada para Carol que está saboreando a sua polenta. *Não tô brincando! Deixa eu comer!* Diz, assertivamente, Carol para Lara que, definitivamente não está interessada em fazer o mesmo que a amiga (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Janta G5A).

Durkheim dizia que a vida não é um campo de batalha e a criança deve apenas ser iniciada, não se perdendo de vista esta ideia de iniciação, visto que ela não é um adulto “e por isso deve ser tratada de acordo com sua natureza de criança” (2008, p. 159). É sobre esta noção que a autoridade do professor deve regular seu temperamento, não tendendo nem para a benevolência, nem para a rudez e a dureza.

O dever, e nele se inclui o de comer, possui dois aspectos: é severo e imperativo e desejável e atraente. No âmbito familiar, o dever assume o segundo aspecto e no âmbito

escolar, o primeiro. Isso porque, como assinalamos, nas relações familiares a criança não é submetida a uma norma geral, impessoal e imutável. Pelo contrário, ela é regulada conforme as circunstâncias, conforme o momento de cada situação. De acordo com Durkheim, é no espaço escolar que o respeito à regra, ao dever, ao sentimento de disciplina são incorporados sistematicamente, através de mecanismos que visam à disciplina, como a penalidade escolar.

A punição, para Durkheim, relaciona-se com a regra quando infringida. A disciplina e a penalidade dependem da maneira como são concebidas. Desta forma, disciplina e penalidade estão diretamente relacionadas à função segundo a qual são concebidas. Uma disciplina e, por consequência, uma penalidade à indisciplina por demais autoritária tendem a se vincular a uma moral empobrecida, de vez que formariam indivíduos submissos. Neste sentido, aproveitando-se da susceptibilidade da criança, a disciplina e a punição podem ser concebidas como meios “para torná-la subserviente a alguma vontade particular; para tolher-lhe qualquer iniciativa e não torná-la acessível à ação libertadora de uma disciplina impessoal” (Id., 2008, p. 147).

Assim, da mesma forma que a disciplina, a punição pode ser compreendida por dois polos desastrosos. O primeiro deles concebe o infrator das regras morais como um delinquente adulto, para quem a pena, ou a ameaça de uma punição, tem a função de prevenir ou coibir a recorrência da falta cometida. Nesta perspectiva, a pena tem como único objeto provocar intimidação. O segundo polo concebe a punição como a aplicação de um castigo (expição), o cumprimento de uma pena, de modo que sua dimensão seja proporcional ao ato infringido; deve-se, neste sentido, sofrer as consequências pelo ato causado.

Nas cenas que se seguem, pudemos observar alguns registros que nos demonstraram a estratégia utilizada pelos adultos como penalidade com base nos dois polos problematizados por Durkheim em sua função de intimidação, de prevenção de determinados atos e de expiação.

5.11.1 Penalidade 1 – Intimidação

São 10h44 e chega ao refeitório para o almoço um grupo de crianças de aproximadamente três anos de idade acompanhados pelas suas duas professoras⁷⁹. Além desse grupo outros três já estão no refeitório almoçando. O grupo que chega e que estou a observar se dirige a uma das mesas vazias, orientados pelas professoras. As crianças se sentam e aguardam serem servidos. Na mesa, encontram-se dispostos pratos fundos de vidro, colheres e potes de plástico que armazenam macarrão, carne moída e farofa. As

⁷⁹ Uma, professora e outra, auxiliar de sala.

professoras começam a servir as crianças. Assim que algumas vão terminando, a professora oferece sopa. Notando que havia, além do macarrão com carne moída e farofa, também sopa, algumas crianças, antes de terminar de comer o macarrão, solicitam sopa às professoras. Então, a professora anuncia em voz alta: *a sopa é só para quem comeu tudo!* (Relato de Campo, em 13 set. 2010. Almoço).

São 16h00 e as crianças “maiores” estão jantando. Enquanto as crianças repetem, elas dirigem-se novamente ao *buffet* e são auxiliadas por uma professora da comissão do refeitório encarregada desta função no dia. Uma menina comunica-lhe que não quer comer. *Comer! Senão depois não vai brincar no parque!* Alerta a professora. Ela chora e sai do refeitório, após ser acalentada por outra professora (Relato de Campo, em 17 set. 2010. Janta).

São 14h00 e o G5A está em classe aguardando o momento de tomar o lanche da tarde. A professora pede para que as crianças organizem o canto em que estavam os brinquedos revirados. Ao ouvir a ordem da professora Carol diz-lhe: *foi o Paulinho*. Então, a professora refaz a ordem dirigindo-se a Paulinho: *se não guardar os brinquedos que tirou do lugar, não vai lanchar*. Carol fica observando tanto a professora quanto a ação de Paulinho (Relato de Campo, em 28 fev. 2011. Momento anterior ao lanche da tarde G5A).

5.11.2 Penalidade 2 – Confiscando o prato de almoço (Intimidação e Expição)

São 11h20 e Carol está brincando com sua prima Aline, que está sentada ao seu lado no refeitório para almoçarem juntas. Uma professora troca Carol de lugar e fala algo às duas que não se consegue ouvir. *É Aline o nome dela!* Explica Carol em bom tom à professora que estava falando de Aline. *Então vai ficar sem comer!* Diz em seguida a professora a Carol. Outra professora aproxima-se e retira o prato de Carol, que fica extremamente braba. Patrícia, a professora da classe ajuda Carol. A menina faz bico e permanece sentada à mesa, de cabeça baixa e expressão de choro (Relato de Campo, em 2 fev. 2011. Almoço G5A).

Nesta última cena, evidencia-se a aplicação de uma penalidade à indisciplina, tanto na forma de intimidação como na de expiação (ressalta-se que, apesar de duas punições numa mesma situação, estas foram aplicadas por duas agentes). Nela pudemos perceber os dois polos tortuosos segundo os quais a penalidade pode ser concebida. Quando uma professora diz a Carol, que estava brincando com sua prima, que ela *vai ficar sem comer*, evidencia-se a função de penalidade como intimidação, ameaça. E pudemos relacionar esta concepção às outras cenas que antecederam à última, que se tornaram evidentes através de ameaças, como *não lanchar, não comer e não brincar no parque*.

Mas a situação de retirar, de fato, o prato de Carol da mesa em que ela almoçava remete a uma segunda concepção da função da pena. Esta perspectiva se baseia na noção de que a pena consiste em expiação, ou seja, reside no fato de que a própria pena seria uma

compensação do mal moral. Neste sentido, a punição deve reparar a infração e suas consequências; o castigo deve cumprir uma função de reparação, de correção da violação e, para tanto, implica a dor no culpado; implica sofrimento das consequências. Para que a pena possa contrabalancear a falta infringida, é preciso que seja equivalente; que ela seja tão intensa quanto o mal que visa a neutralizar.

A alimentação, neste contexto de ameaças, desperta outras emoções, como o medo, o desespero e a aflição, uma relação social que num momento consiste em apreensão cultural, mas também em satisfação de desejos, de necessidades, de contato com sabores, odores, texturas e temperos. O garoto que demora para comer deve ser apressado; as crianças que estão entusiasmadas, e conversando, devem ser aquietadas e postas de castigo para que ‘aprendam a lição’. Para Richter, neste tempo e espaço moralmente didatizado - utilizando a expressão por ela cunhada -, “a capacidade e a possibilidade de entregar-se aos alimentos com todos os sentidos, de incorporar a experiência com a comida, são esvaziadas” (2005, p. 113-114).

5.11.3 Penalidade 3 - Suspendendo o suco de quem se opõe à regra

Na cena que se segue, podemos analisar a aplicação de uma pena que tem como função reparar o ato através de uma punição que seja equivalente à intensidade do ato de não conformação às regras:

São 10h44 e um pequeno (de aproximadamente 3 anos) chora porque quer sopa, refeição que, conforme anunciou a professora, é só para quem comeu todo o prato de macarrão com carne moída e farofa. Seu choro atrai a atenção e os olhares tanto da pesquisadora como da sua professora que está a observá-lo.

Ele prossegue chorando e afasta o prato de si, mostrando que se recusa a comer o macarrão. Então a professora lhe diz em bom tom: *se eu não te conhecesse tudo bem, mas eu te conheço. Tu vai ter que comer tudo! Tu queres sopa? Queres? Vai ter que comer tudo!* A professora então se dirige até a cozinha e traz, contrariadamente, um prato de sopa ao menino. O pequeno, depois de chorar e se negar a comer seu prato de macarrão, recebe a sopa e para de chorar.

Ele começa então com uma atividade de separar com as mãos o que ele desejava realmente da sopa: com os dedos em forma de pinça vai pegando os pequenos pedaços de frango desfiado da sopa e levando-os até a boca. Para os pedaços grandes, ele tenta parti-los com a colher, mas é em vão. Então, ele coloca os pedaços grandes na boca. Enquanto mastiga, ele procura mais pedaços de frango pela sopa batendo com a colher no prato. Nota-se que está satisfeito.

Às 10h55, depois que o grupo do G3 terminou de comer o macarrão e a sopa, começaram a receber copos plásticos para, caso quisessem, beberem

suco, servido pelas professoras em jarras plásticas. Ao se aproximar do garoto que contrariou a regra, a professora lhe diz, de modo que todos no refeitório pudessem escutar: *o quê que eu disse prá ti? Fez uma birra danada prá eu colocar sopa!* Com essas frases a professora justifica o fato de não servir suco ao menino que chorou porque queria sopa. Ele fica a observar todos sendo servidos de suco e não recebe o seu. Começa a chupar o dedo. Ele tenta pegar o suco do amigo ao seu lado que, rapidamente, percebe e não permite. O amigo, no entanto, toma todo o suco e pede que a professora lhe sirva mais. O garoto que não ganhou suco chora mais uma vez! A professora então lhe diz: *prá você aprender nunca mais me trapacear! Você me pediu a sopa e não comeu, e disse que ia comer!*

Quando a turma começa a se levantar e a professora a reuni-los para retornar à sala, alguns ainda permanecem à mesa terminando de tomar o suco.

A professora que puniu o garoto com a privação do suco deixa o refeitório acompanhando a maior parte do grupo. Restaram alguns no refeitório terminando de tomar o suco. O pequeno que fora punido consegue, sorratamente, pegar o copo do amigo que não havia permitido na primeira vez. Como ele já estava em seu segundo copo, ele vê o amigo tentando pegar seu suco, mas não faz nada, permite, vê o colega tomando seu suco e consente observando-o. Juntamente, os dois se levantam e retornam para a sala com uma das professoras que estava no refeitório (Relato de Campo, em 13 set. 2010. Almoço).

Nesta situação, a penalidade escolar, para além de um policiamento externo, de uma ameaça ou de um castigo, tem como função, como assinalamos, expiar a falta cometida, ou seja, fazer com que se cumpra uma pena, fazer com que sofram as consequências, fazer pagar por sua penalidade. Porém, para Durkheim, reparar tanto quanto necessário o ato infringido não deveria implicar exclusivamente sofrimento, como pressupunham alguns moralistas. Dizia ele que “o sofrimento é um mal e é evidentemente absurdo que um mal possa compensar outro mal e anulá-lo” (2008, p. 163). Para ele, a essência da pena não deveria residir no sofrimento e na dor. Esses seriam apenas por ele considerados como efeitos colaterais, opondo-se aos dois polos vinculados à noção de punição como ato de fazer sofrer as consequências e também como intimidação. Durkheim ressalta que “punir não é torturar o corpo ou a alma; é afirmar, em face da falta, a regra que a falta negou” (2008, p. 172).

Na cena que apresentamos no início deste tópico, quando a professora retira da mesa em que se encontra o grupo dois garotos indisciplinados e os coloca em uma mesa ao lado, isolando-os, podemos observar outro tipo de penalidade escolar, que desta vez se aproxima em muito daquela defendida pelo autor. Para ele, mais do que anular o ato infringido através do pagamento de uma pena, a punição deve garantir que a autoridade da regra não seja questionada em função das infrações cometidas, abalando suas forças. A autoridade da regra reside no fato de que ela é vista como inviolável, devendo assim ser representada pelo professor. Ao ver a indisciplina dos dois garotos no momento da alimentação no refeitório, a

professora lhes mostra, e também ao restante do grupo, que seus sentimentos perante as regras não mudaram, pois para ela a regra será sempre sagrada.

Richter destaca que no espaço do refeitório da creche “castigos, premiações e elogios são empregados constantemente, sempre vinculados ao controle do corpo e suas regulações em direção a valores culturalmente reconhecidos” (2005, p. 112). Na cena seguinte pudemos observar uma situação oposta, em que o respeito à regra é associado ao medo das punições e ao desejo de evitá-las:

São 10h44 e no refeitório almoçam os primeiros grupos, formados pelos menores. Durante o almoço, uma pequena tem sua atenção voltada a um menino de outro grupo que também se encontrava no refeitório, porém apenas fisicamente, pois seu corpo dormia, com sua cabeça apoiada sobre a mesa. A menina o observa atentamente e espanta um inseto que voava perto do pequeno dorminhoco. Ela comeu a sopa, mas deixou no prato as batatas, cenouras e chuchus que acompanhavam o frango. Sabendo que a professora iria fazer mais vigilância com aqueles que ainda estavam no prato de macarrão com carne moída, uma menina tenta trocar seu prato cheio de macarrão com aquela que já terminara a sopa deixando os legumes e que se mostrava distraída com o inseto no amigo que dormia, porém é em vão: a dona do prato de sopa percebe a troca e não permite (Relato de Campo, em 13 set. 2010. Almoço).

A menina que tenta trocar o prato de macarrão pelo de sopa parece entender, de antemão, que mais vale burlar as regras quando num instante de ausência de vigilância do que propriamente enfrentar seu agente, fato muito mais constrangedor, pois significa explicitar a desobrigação para com a norma.

Como pudemos notar, na infância e, mais particularmente, no espaço da alimentação institucional, as regras de uma educação moral vão se impondo transcendentemente, como uma superioridade invisível, em subentendidos como: *quem é que tá direitinho? Quem acabou o lanche pode voltar! É a última! Prá você aprender nunca mais me trapacear! Vai ter que comer tudo!* Ou ainda: *vai ficar sem comer!*

Mas notamos também que as regras, quando não incorporadas, permitem que possamos observar momentos criativos e ausentes de qualquer regra moral do espaço, como quando a criança com a sua colher inventa brincadeiras (de batuque) com ela, pois o costume, o hábito, ainda não habituou seu olhar e sua imaginação a ver numa colher *apenas* uma colher, nada mais. Tratando sobre as normas, regras e regimentos culturais na alimentação, Richter assinala que essas regras, “embora favoreçam a vida em sociedade, também acabam por legitimar práticas de repetição que se naturalizam” e tendem a dispensar a reflexão (2005, p. 108).

Nos registros coletados, pudemos notar como os elementos da moral definidos por Durkheim são característicos do espaço alimentar na creche. Num primeiro momento, a ação exercida junto aos grupos dos menores, que são os primeiros a chegar ao refeitório e comem cerca de 30 minutos antes das crianças maiores (aquelas entre quatro e seis anos), apresenta-se fortemente relacionado à imposição e incorporação de forças exteriores. Como observamos, esse forte processo de heteronomia nas crianças menos experientes com as regras do refeitório não se dá sem a imposição da disciplina, da adesão à coletividade, elementos que carregam consigo aspectos como o sentimento de dever, de obrigação, de limitação, marcados por constrangimento, intimidação e punição.

Se comparados aos maiores, os menores têm menos tempo de experiência com as regras do espaço alimentar na creche. Elas estão sendo apreendidas; suas condutas ainda estão desajustadas e nestes grupos pudemos notar gestos e movimentos ainda irregulares. Como consequência, percebe-se que o espaço se caracteriza, fundamentalmente, como um meio de incorporação das regras para, num momento posterior, alcançar a autonomia da vontade, etapa verificada junto aos grupos dos maiores. Nestes grupos, observam-se menos as práticas de coerção e se vê como a força da regra já foi incorporada pelas crianças. Neste sentido, as relações entre adultos e crianças voltam-se para a punição (de quem infringe a regra) e para a arte de dar “golpes” nas regras sem ser visto.

6 DA AUTONOMIA AO ROMPIMENTO COM O ESTABELECIDO

Eu como bolacha com requeijão. Eu consigo colocar sozinho! Diz Matheus, referindo-se ao requeijão passado na bolacha (Relato de Campo, em 14 mar. 2011. Almoço G5A).

Há na consciência comum um desejo de agir livremente, sem imposição, isso porque, segundo Durkheim, “só concebemos como plenamente moral um ato realizado livremente, sem qualquer tipo de pressão” (2008, p. 117). Tal expressão, além de não poder ser contestada, também poderia anular os elementos da moral, como dever, obrigação, disciplina e regras, abalando até mesmo sua própria existência. Segundo o autor, este é um problema que se coloca à teoria moral: a liberdade de ação clamada pela consciência geral de todos os indivíduos. Como podemos ser livres se, como vimos, agimos, nos conduzimos segundo uma ordem moral que nos é externa, nos é imposta? Kant, ao se deparar com este problema, colocou a autonomia da vontade como princípio de toda moral. Durkheim mostra que não é preciso anular os outros elementos que compõem a base da vida moral em nome da autonomia. Para ele, há uma lógica de pensamento que relaciona a autonomia com a disciplina e, ainda, a adesão à coletividade.

Assim, de um lado, as regras morais aparecem como externas à nossa vontade, como uma obra que não é nossa. De outro lado, obedecemos e nos conformamos a essas regras. Há um constrangimento a que somos submetidos e, portanto, extraídos de nossa liberdade. Nossa consciência protesta contra essa dependência, pois a “tendência da consciência moral é vincular a moralidade do ato à liberdade do agente”, afirmava Durkheim (2008, p. 117).

A explicação para este embate, desenvolvida pelo autor, acaba por reformular o conceito de autonomia da vontade como um dos elementos da educação moral, sem anular a disciplina.

Segundo ele, a moralidade “consiste em realizar fins impessoais, gerais, independentes dos indivíduos e de seus interesses particulares” (2008, p. 118). A razão, por sua vez, “tende sempre ao geral, ao impessoal e independe de interesses pessoais”. Porém, ao mesmo tempo em que somos seres racionais, movidos por uma ordem moral, que, por sua vez é movida por uma ordem racional, também somos seres sensíveis, agidos por interesses de ordem estritamente particular, “egoístas”, sublinhava Durkheim (2008, p. 118). Na contradição entre essas duas partes que nos compõem como seres, o autor assinalava que sempre haverá conflito entre razão e emoção. E a heteronomia, para ele, será sempre a regra de fato, porque o que a

consciência moral exige é uma autonomia efetiva, verdadeira, uma autonomia do ser que somos, esclarecida. O próprio fato de que essas exigências são crescentes, ou seja, sentimos a progressiva necessidade de nos tornarmos cada vez mais autônomos, indica que a autonomia é “algo que está sendo construído progressivamente no decorrer da história” (2008, p. 119) e que, portanto, nos vai distanciando do controle heterônomo. Porque a autonomia, para Durkheim, só existe enquanto nos conformamos às regras. A partir do momento que esta conformação deixa de ser exercida através da coerção, assumindo a forma de hábito, de uma ação exercida por uma força interior aos indivíduos, deixamos a condição heterônoma e passamos a constituir nossa própria autonomia da vontade. Para que tal transição seja possível, é necessário que estejamos esclarecidos das regras que nos afetam e dos efeitos bons e saudáveis de sua força. Neste sentido, passamos de uma obediência passiva para outra que é, por sua vez, esclarecida. Passamos a exercitar certas predisposições para o gosto por alimentos que nos mantêm com uma boa saúde porque nos conduzimos progressivamente de uma condição de aceitação submetida para um consentimento esclarecido da norma que prescreve que certas categorias de alimentos devem fazer parte de nossas refeições, porque eles nos deixam “bem”; temos o “dever” de comê-los porque esse dever serve ao nosso próprio bem, e têm origem nos mesmos domínios da moral e da religião: no dever e no bem. Para Kant, a autonomia consiste na capacidade de saber o que a moralidade exige de nós. Trata-se de se distanciar cada vez mais do sentimento bifronte que caracteriza o sentimento moderno frente às crianças, conforme assinala Narodowsky⁸⁰ (2010).

É fato que, no decorrer da história, nossas relações com o meio físico foram ficando cada vez mais autônomas, o que consistiu numa autonomia progressiva, como afirmou Durkheim. A cada momento histórico fomos nos libertando da dependência em relação às coisas e tal libertação só nos foi possível porque tivemos, cada vez mais consciência dessa libertação. Mas, nem por isso afirmamos que é a razão humana quem legisla sobre o universo físico. Se conseguimos nos libertar em relação a alguns aspectos, isso não quer dizer que o universo físico seja uma obra nossa: “é à ciência que devemos essa relativa liberação; suponhamos que esta ciência esteja acabada. Nossa heteronomia teria fim” (DURKHEIM, 2008, p. 120).

⁸⁰ Segundo o autor, antes da modernidade não se sentia um amor infantil, tal como sentimos agora. Até então este sentimento era ausente, como fora identificado nos estudos históricos sobre a criança e a família no Antigo Regime, de Phillippe Ariès. Na Europa dos séculos 13 e 14, marcada pelas pestes e pela fome, os últimos a comer eram as crianças. Durante os séculos 16 e 17, por motivos demográficos, econômicos e sociais, o sentimento muda. Começa o amor, baseado no cuidado e chamado por Ariès como “ternura”. Assim, na relação entre adulto e crianças é a ternura, um tipo de amor que nos remete a algo frágil, que nos coloca no lugar de proteger, de cuidar, portanto, um sentimento que possui dois lados.

A este respeito, Narodowsky observa que na pedagogia moderna era o adulto, no caso, o professor quem ocupava o lugar exclusivo do saber, localizado e legitimado na escola. Neste sentido, a legitimidade adulta e a autoridade do professor constituíam dispositivos imutáveis.

Na lógica do século 21, imersos em um contexto de rede em que novas e legítimas formas de transmissão do conhecimento se tornam facilmente disponíveis, o autor pergunta quem ocupa o lugar do saber e do não-saber!

Ele trabalha com duas referências: de um lado, uma infância “hiperrealizada”, privilegiada, em contraposição a uma infância irrealizada, não privilegiada, a da rua, do trabalho, da exploração. Considerados estes extremos, admite que “não é e nem nunca será na infância” que se encontrará a resposta à pergunta sobre quem ocupa o lugar do saber e do não saber.

6.1 COMO A MORAL É EXPLICITADA PELAS CRIANÇAS?

Na lógica de pensamento de uma ciência moral, agimos moralmente quando movidos pela razão científica, que, assim como a moralidade, se guia por praticamente os mesmos princípios (geral, impessoal e independente de interesses particulares). Ao mesmo tempo em que agimos moralmente, atuamos com plena autonomia, pois é a ciência, dizia Durkheim, que nos deixa cada vez mais independentes das coisas. Neste sentido, “para determinar como deve ser nossa conduta em relação com o mundo, bastaria raciocinar atentamente, tomar consciência de nós mesmos: esse é o primeiro degrau da autonomia” (2008, p. 120). Não se trata, portanto, de uma resignação passiva, mas de um tipo de adesão esclarecida; não é sofrer constrangimento, é querer livremente essa ordem, como se pode observar na cena em que se segue:

São 8h40 e o G5A se dirige ao refeitório em fila para tomar café da manhã. Hoje é o quarto dia letivo da creche. Chegando lá, sentam-se ao redor de uma única mesa. O café do dia consiste em pãezinhos integrais com geleia e achocolatado. As crianças são servidas pelas professoras que passam o doce no pão e vão oferecendo a elas. Wesley, já acostumado às regras do refeitório em experiência de anos anteriores, termina de tomar seu achocolatado e dá-se por satisfeito. Ele sabe que deve cumprir uma ordem relativa aos utensílios sujos e mostra como consente livremente a essa regra perguntando à sua professora onde deve deixá-la: *onde eu coloco a caneca?* A professora responde apontando para as bacias plásticas. Então, percebendo que a regra permanece a mesma, ele vai até as bacias e dispensa sua caneca. Às 8h52 o grupo começa a se organizar em fila para retornar à sala. O

refeitório tem cheiro de cebola frita (Relato de Campo, em 17 fev. 2011. Café da manhã do G5A).

A autonomia da vontade consiste, portanto, em reconhecer deliberadamente a existência da heteronomia. Significa reconhecer que é pela adesão esclarecida às regras externas que nos tornamos cada vez mais autônomos. Quando passamos a ser movidos pela razão, passamos a agir moralmente. Agimos com plena autonomia porque seguimos nossa própria natureza individual. Trata-se da plenitude do ser, razão soberana da moral, diz-nos Durkheim. Em outros registros das falas das crianças do G5A também se nota a adesão consentida às regras do refeitório:

São 16h20 e chega ao refeitório outro pequeno grupo do G5A. Isis é uma das que acabou de chegar. Depois de se servir ela roda pelo espaço do refeitório e resolve se sentar ao lado de Carol. Esta, ao ver no prato da amiga um pedaço grande de frango, a orienta assertivamente: *não é prá pegar grande!* (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Janta do G5A).

São 14h20 e o G5A está no refeitório tomando o lanche da tarde, que consiste em banana picada com farinha láctea. Wesley, ao ver que a amiga Alice está se levantando da mesa a adverte: *péra Alice, ainda não é prá ir prá sala!* E ela lhe responde: *não tô indo!* Então a professora chega e diz para Alice e Matheus, que estavam em pé: *é prá acabar e esperar sentadinhos na mesa!* A professora continua: *Dani, Carol, é prá acabar que a profi tá esperando!* (Relato de Campo, em 28 fev. 2011. Lanche da tarde G5A).

São 16h20 e uma professora da comissão do refeitório chega à classe do G5A para buscar o primeiro grupo de crianças que irá jantar. Às 16h22 algumas crianças já estão se servindo e outras aguardam na fila do *buffet*. O jantar consiste em arroz, frango, farofa e salada de cenouras e tomates crus. Wesley, Eloisa e Julia sentam-se juntos. Eloisa fala alguma coisa para mim, mas Wesley interfere dizendo: *Eloisa, come primeiro, depois fala* (Relato de Campo, em 1º mar. 2011. Janta G5A).

Na cena seguinte, pudemos notar como a prescrição é consentida pelas crianças que utilizam expressões como *ficar forte* e *deixar forte* para fazer com que seus colegas de classe percebam a importância de comer feijão. A cena se inicia com a chegada de Carol que, com a colher, mistura todos os alimentos do seu prato. Ao final da cena, todas as crianças que participavam da conversa serviram-se novamente, incluindo o feijão. Servir-se de feijão, bem como saboreá-lo, tornou-se um desafio que todos estavam dispostos a enfrentar para se enquadrar na prescrição:

São 11h27 e o G5A está no refeitório almoçando. Algumas crianças se serviram de feijão, outras não. Julia se explica aos colegas de classe que

compartilham a mesa com ela: *eu e a Alice, a gente não gosta de feijão! Mas em casa eu como*. Os que comem feijão começam a dizer às meninas que feijão *deixa forte*. Carol e Pietro também afirmam que estão comendo feijão. Então após ouvir dos colegas que o feijão faz ficar forte Julia lhes diz: *depois eu vou pegar!* Wesley também diz que vai comer mais feijão. Ele se levanta, vai até o *buffet* e serve uma concha de feijão em seu prato. [...]. Alice está comendo seu primeiro prato e está sentada ao lado de Wesley que voltou com seu segundo prato mostrando o feijão que pegou. Ele pergunta à Alice: *vai pegar mais Alice?* E ela prontamente lhe responde: *vou!* Referindo-se a um provável terceiro prato, Wesley diz à colega: *eu também vou*.

Julia, que disse não gostar de feijão, mas comer em casa, também se dirige ao *buffet* pela segunda vez, servindo-se de feijão. Ao voltar para a mesa ela mostra ao grupo. Alice, que também tinha servido seu primeiro prato sem feijão, se levanta e serve-se pela segunda vez, incluindo o feijão e mostrando ao restante do grupo da mesa (Relato de Campo, em 23 fev. 2011. Almoço G5A).

Não houve participação de adultos, apenas da professora que interveio, impondo limite quando Wesley foi se servir de mais uma concha de feijão. Parece haver entre as crianças maior disponibilidade de mudar seus desejos e opiniões em vista de serem aceitas nos grupos. Para Sarmiento (2010), no espaço institucional da escola constroi-se um saber oculto ao olhar institucional. Neste sentido, quando as crianças estão reunidas, sem a vigilância adulta, elabora-se um “currículo oculto”, que determina os aprendizados “que não são nem explicitamente formulados, nem desejados”, como apontam Plaisance e Vergnaud (2003, p. 127). Trata-se de um currículo que faz parte da experiência da criança, de seu “ofício” e que não está explícito em documentos, nem na intencionalidade dos professores.

Ao final da cena, as duas meninas que não se haviam servido do alimento foram até o *buffet* e o incluíram em seus pratos, fazendo questão de mostrar aos colegas. Houve também aqueles que fizeram questão de reforçar o alimento, servindo-se dele mais de uma vez. Há, na cena seguinte, certa relação com a cena do feijão, pois parece ressaltar a importância de ser aceito no grupo:

São 11h13 e o G5A almoça no refeitório. Wesley, ao notar que Bel, sua colega de classe, não havia se servido de feijão lhe diz: *a Bel vai ficar bem fraquinha*. A menina se explica: *às vezes eu não pego*. E Wesley anuncia: *eu vou pegar um monte de feijão*. Minutos depois as crianças se dirigem ao *buffet* para servirem-se novamente. Às 11h18 Wesley retorna do *buffet* e conta ao grupo: *eu peguei arroz, peguei ovo...* Isis questiona o amigo desafiando-o: *porque tu não pegou maionese?* Bel, que também se serviu novamente, agora mostra aos colegas seu prato com feijão. Alice também se serve mais uma vez e decide pegar feijão para mostrar aos colegas. Eles aprovam dando sorrisos uns aos outros (Relato de Campo, em 21 mar. 2011. Almoço G5A).

Assim como Wesley agiu de acordo com as regras prescritas com as meninas que não se serviram de feijão, na situação posterior são os colegas que agem sobre ele.

São 11h26 chega e outro grupo do G5A chega para almoçar. Hoje, no prato de Wesley há apenas arroz. Ele não quis se servir nem de feijão, nem de ovo cozido e picado, o cardápio do dia. Arthur, Alice e Pietro, ao notarem o prato do amigo começaram a mostrar os seus ao mesmo tempo em que diziam que comiam feijão. Wesley apenas os observa sem retrucar. Após alguns instantes conversando sobre *ficar forte*, Wesley é convencido a comer feijão, vai até o *buffet* e se serve. Alice, ao ver que o amigo foi se servir de feijão exclama: *minha nossa! Eu vou dar um abraço no Wesley*. Arthur, que também comia feijão, ao ver a atitude do amigo, lhe diz: *os Power Rangers também são fortes*. E Wesley lhe responde: *o Dr. Clubert manda nos Power Rangers. E o vermelho é mais forte que o escuro*. Wesley, ao avistar um pedaço bem pequeno de cebola (tempero do feijão) no prato de Alice, pergunta-lhe: *ô Alice tu come cebola?* Alice responde afirmativamente, observando o pequeno pedaço de cebola que Wesley estava lhe alertando: *eu como!* A pequena então mostra sua coragem: *olha Wesley, eu como essa cebola, quer ver?* Wesley observa Alice que leva a cebola até sua boca dizendo: *mas olha, a cebola não caiu da minha boca, pode ver!* Depois de consagrar-se com a cebola, Alice inicia uma conversa: *sabia que a minha mãe fez batatinha com feijão, arroz e cebola? E fez bolo?* Wesley pergunta: *quando ela fez?* E ela lhe responde: *amanhã!* (Relato de Campo, em 14 mar. 2011. Almoço G5A).

Segundo Durkheim, podemos observar que o sentimento de constrangimento que se dá na imposição da razão sobre nossas faculdades sentimentais não desperta automaticamente o de obrigação. É a escola da moral laica que fará com que o constrangimento cotidiano se torne um dever. Porém, o dever, para o autor, deveria ser apreendido mediante um esclarecimento racional. A educação é o meio de fazer com que a criança seja esclarecida quanto à autoridade desses deveres. Na cena seguinte, observamos a dificuldade da autoridade moral em fazer valer o caráter “sagrado” do dever em um dos meninos do G5A, constrangido toda vez que é forçado a se limitar à regra:

São quase 17h00. O G5A acabou de jantar e o grupo todo está de volta à classe. Quando retornam da janta as crianças pegam suas escovas e escovam seus dentes. Depois, voltam a brincar enquanto alguns pais começam a chegar para buscar seus filhos. Os meninos estão brincando de carrinho, montando pista. Uma dupla de garotos joga bola para o alto, quase atingindo o ventilador de teto da sala. A professora e a auxiliar estão sentadas conversando e definindo com quem ficarão as crianças após as 17h00. Elas falam de um menino que grita, chora e faz birra sempre que é frustrado. A professora lembra-se de uma frase de uma colega sua que dizia: *esse aí precisa aprender a lidar com a frustração*. A professora também faz comentário sobre o vocabulário baixo do menino. Hoje foi um dia em que ela o avaliou como estando mais sossegado em relação aos anteriores. Hoje é o sexto dia letivo na creche. Segundo a professora, *hoje, prá uma segunda-*

feira foi muito bom! Ela pensa em fazer atividades com as crianças para que aprendam mais a obedecer e a conviver em grupo, pois até então estava quase impossível pensar em fazer alguma coisa (Relato de Campo, em 21 fev. 2011. Momento em classe após a janta do G5A).

Conforme Durkheim, é do constrangimento que sentimos ao nos submeter a uma norma que é exterior à nossa vontade⁸¹ que nasce o sentimento de obrigação e, como vimos, este “é um elemento constitutivo de qualquer preceito moral” (2008, p. 118). Nesta cena, portanto, pudemos observar como o sentimento de constrangimento está fortemente relacionado à moral e à imposição da razão sobre nossos interesses pessoais, pois o constrangimento nos marca, mostrando que há algo exterior à nossa vontade e ao qual devemos nos submeter. Porém, se essa regra exterior, maior do que nossa vontade, não se justificar racionalmente, a imposição visará a uma moral empobrecida, a uma mera sujeição de um indivíduo sobre o outro, afirmava Durkheim.

Mas a cena nos revela outros elementos morais, além do sentimento de obrigação. Ela mostra a disciplina, representada sob a forma de obediência, e como o princípio da adesão à coletividade aparece na fala da professora, no sentido de *aprender a conviver em grupo*, estando ligado à disciplina.

Vejamos na cena que se segue como a vontade, antes impulsiva, vai se tornando cada vez mais autônoma, à medida que vão se incorporando as regras:

São 16h15 e o primeiro grupo do G5A já está no refeitório para jantar. Uma professora da comissão do refeitório foi buscá-los na sala. Lembrando-me do que de Carol dissera ainda em classe, de que estava *morrendo de fome*, pergunto a ela ao ver que se servia de apenas um tipo de alimento: *você pegou só polenta? Pensei que estavas morrendo de fome*. Então, saboreando sua polenta, ela me responde: *é que tava com vontade! Se tiver isso eu vou pegar só isso*, frisa Carol referindo-se a uma possível repetição. Isis, no entanto, lamenta-se: *eu queria que tivesse couve-flor!* (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Janta G5A).

Como pudemos perceber, o desperdício constitui uma das maiores infrações no refeitório. Quando essa regra está incorporada, a vontade torna-se autônoma. Carol pode pegar só os alimentos que deseja comer, desde que coma tudo, disciplinadamente e nada desperdice.

Neste sentido, a autonomia da vontade relaciona-se a uma obediência esclarecida, uma obediência que nos liberta, dizia Durkheim, porque há uma razão para ela. No entanto, a

⁸¹ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, frustração significa estado de um indivíduo quando impedido por outrem, ou por si mesmo, de atingir a satisfação de uma exigência pulsional.

obediência consentida, assim como a disciplina e a penalidade, pode constituir um objetivo com dois polos.

6.2 A DUPLA FACE DA OBEDIÊNCIA CONSENTIDA

Segundo Durkheim, “não é a obediência passiva que, sozinha e por si mesma, constitui uma diminuição de nossa personalidade”. Trata-se da obediência passiva “à qual não consentimos com pleno conhecimento de causa” (2008, p. 123). Neste sentido, a ação é exercida como um fim em si mesma; é obedecida porque deve ser obedecida, relacionando-se com uma moral não visando a uma autonomia, mas a certa sujeição: a conformação pela conformação. Trata-se, portanto, de uma condição de subserviência, ficando muito aquém daquilo que se definia como uma obediência esclarecida que tende a conduzir a uma progressiva autonomia da vontade. Vejamos, na cena que se segue como esta forma de obediência consentida apareceu em nossos registros, além daquelas relacionadas com a autonomia da vontade:

Débora tentou, mas não conseguiu trocar seu prato de macarrão pelo da amiga que continha somente alguns restos (legumes) de sopa. Ela permanece à mesa e não pode voltar à sala com seu grupo enquanto não terminar seu almoço, que já está frio há algum tempo. Seu prato ainda está cheio de macarrão e ela passa a comer quando a professora se aproxima e lhe dá, em colheradas cheias, na sua boca. Sua tática é: ao menor sinal de distração da professora que a está controlando tentar sair da mesa para retornar à sala, mas a professora percebe a intenção da menina e não lhe permite fazê-lo. Visivelmente, Débora faz de tudo para não comer. Num momento de saída professora, pergunto a ela: *você não quer mais?* E ela me responde negativamente, fazendo o gesto com a cabeça, desolada. A professora se aproxima novamente de Débora, que volta a abrir a boca para receber as colheradas. Ela exige pressa da menina. Enfim, Débora termina e ganha seu suco!

Às 11h07 Débora foi a última a ir embora do primeiro grupo que chegou ao refeitório, ela e a professora. Permaneceu no refeitório apenas a turma do *buffet* (os maiores, que começam a chegar e a se servir) (Relato de Campo, em 13 set. 2010. Almoço).

Mesmo saciada, a menina curvou-se diante da professora, agente moral que não permite o desperdício de comida, uma infração grave à regra do refeitório. Ao se conformar com algo que lhe é externo, muito maior que sua saciedade, Débora admite que a regra é superior à sua vontade; então ela se curva à regra do não-desperdício.

A autonomia, para Durkheim (2008, p. 123), “preserva todos os traços distintivos dos princípios morais, mesmo aquele em relação ao qual ela parece ser, e é, uma negação”,

referindo-se ele à obediência consentida. Assim, ao mesmo tempo em que na autonomia deliberadamente nos conformamos às regras, assumimos nossa passividade na heteronomia, ou seja, obedecemos consentidamente, mas também negamos uma passividade ilegítima, que não é por nós conhecida, que não é racional. A este tipo de obediência consentida, sem conhecimento de causa, Durkheim afirmava que consistiria na negação de uma autonomia da vontade. Nesta perspectiva, caberia perguntar se há esclarecimento, aceitação fundamentada na razão por parte de Débora quando consente receber o alimento que lhe é posto na boca, mesmo contra a sua vontade. Trata-se de uma adesão esclarecida ou de uma passividade irracional?

De toda forma, dizia o autor, “continuamos a ser limitados, porque somos seres finitos; somos ainda passivos diante da regra que nos ordena”. No entanto, para ele, a autonomia da vontade é uma passividade convertida em atividade “mediante o papel ativo que exercemos ao desejá-la deliberadamente; e nós a queremos porque conhecemos sua razão de ser” (2008, p. 123).

Na medida em que vamos adquirindo um conhecimento mais completo acerca das coisas do mundo, vamos construindo nossa própria autonomia. Não se trata, portanto, de uma autonomia que “já recebemos pronta da natureza, que encontramos já no momento de nosso nascimento”, como esclarecia Durkheim (2008, p. 123). Da mesma forma, também “não implica que a pessoa humana possa escapar do mundo e das suas leis”, pois “somos parte do mundo; ele age sobre nós, penetra em nós por todas as partes e é preciso que ele seja assim; afinal, sem essa penetração, nossa consciência seria vazia de conteúdo” (Id.). Durkheim assinalava que as forças interiores que regem as ações dos indivíduos emergem do entrecruzamento de forças exteriores. Segundo ele, “cada um de nós é um ponto no qual se encontra certo número de forças exteriores” (Id.).

Esta definição de Durkheim de autonomia da vontade vincula-se, de certa forma, ao nosso *habitus*. Esta categoria agrega os condicionamentos de classe ao que Durkheim descrevia como penetração do mundo em nós. Para Bourdieu, os *habitus* se constituem ao longo de nossa experiência com o mundo e são condicionados por nossas origens de classe. Os *habitus* de Bourdieu assemelham-se, de certa forma, aos hábitos de Durkheim, a que ele se referia como elementos da moralidade, no sentido de entendê-los como uma conduta guiada através da regularidade. Bourdieu acrescentava a este elemento as condições sociais, culturais e econômicas. Por tal razão, para este autor, nossas “maneiras de ser” e, portanto, nosso agir moralmente, diz muito do que somos e do que fomos, pois, se incorporamos, de fato, “as forças exteriores”, essas forças estão fortemente vinculadas às condições sociais de

determinado espaço social. Na cena que se segue, observamos como a passividade se faz em nome da norma prescrita para os alimentos:

São 16h15 e um pequeno grupo do G5A está jantando no refeitório. Eloisa e Lara comem juntas uma ao lado da outra. Lara comunica: *eu não gostei da polenta*.

Ao ouvi-la, Eloisa lhe explica: *é que tá quente*. Lara se enrola para dar suas colheradas após experimentar a polenta (seu prato também contém arroz e frango desfiado). No entanto, depois de experimentar a polenta e não se satisfazer com seu gosto, Lara parece desistir de comer, esquecendo seu prato e tentando chamar a atenção de Eloisa, que comia concentradamente.

Lara troca o lugar em que estava e senta-se na ponta da mesa. A cadeira ao lado de Eloisa fica vaga. Carol senta no lugar vago, ao lado de Eloisa. Ao vê-la sentando-se, Lara comunica a Carol: *eu não gostei da polenta!* Ao ouvir pela segunda vez sua manifestação em relação à polenta, sugiro a ela que coma os outros alimentos e que deixe a polenta, já que ela não havia gostado. Então ela mexe com sua colher em um pedaço de frango que está por cima do arroz. Há um pedaço escuro de frango. Ela tenta pegá-lo com sua colher pausadamente, como se tivesse cuidado e o coloca na borda do prato fundo de vidro. Carol termina de comer e diz a Lara: *eu vou prá sala*.

Lara põe-se a brincar com a colher no seu prato, fazendo barulho e, concomitantemente, começa a brincar de dar pequenos sustos em Isis, que ocupa o lugar deixado por Eloisa e come concentradamente. São 16h26 e Isis termina de comer e deixa a mesa. Lara começou comendo no mesmo tempo que Eloisa, depois teve a companhia de Carol, a qual chegou num segundo grupo, após Lara. Depois de Carol, Lara ainda compartilhou a mesa com Isis, sua colega de classe que chegou com o terceiro grupo do G5A. Ela continua enrolando para não comer. Seu prato está praticamente intocável, afora o pedaço de frango que ela arrastou para a borda do prato parecia não ter tocado nele. Ela bate a colher no prato e diz: *tô cheia!* No mesmo instante se levanta e, segurando seu prato e sua colher, lentamente, se aproxima do destino final dos utensílios usados. Há uma movimentação de professoras por aquele espaço em que fica localizado também o *buffet*. Ao invés de prosseguir, Lara paralisa como se soubesse estar cometendo uma infração grave: desperdiçar a comida. Não demora muito e uma professora a avista e desconfia de sua intenção. A professora aproxima-se e ao ver seu prato lhe diz: *senta e come mais um pouco, pois você comeu muito pouco!* Lara não responde e nem argumenta que estava cheia e que não tinha gostado da polenta, como fizera à mesa com as colegas. Ela deixa-se levar pelas ordens da professora, como se soubesse que não haveria como vencer aquela disputa entre sua vontade e a vontade da razão. Ela senta-se novamente à mesa e a professora começa a dar colheradas em sua boca. Então, Lara, referindo-se à polenta que preencheria grande parte de seu prato diz à professora: *eu não gosto*.

No entanto, quem vence é a professora que faz Lara comer toda a polenta (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Janta G5A).

Um sentimento de autoridade moral representado pelas professoras do refeitório faz com que Lara e as demais crianças sejam incitadas a sentirem que a superioridade das forças morais valha mais do que elas próprias e que se curvem diante delas.

Pudemos perceber nesta situação como a autoridade da regra está centrada na professora e como ela tem legitimidade para aplicar a regra, que, no caso de Lara, consiste em aceitar que sua necessidade individual e particular seja submetida a uma vontade superior, a uma norma que prescreve que o que há ali para comer faz bem à saúde e, por isso, é bom, além da regra suprema que prescreve que se deve comer tudo aquilo que é servido.

Não comer e não gostar significa, neste sentido, uma transgressão, pois, como não gostar de algo que deve fazer bem e que foi escolhido por cada um? A moral, fundamentada e esclarecida numa razão, pode ser percebida em Isis que, depois de comer tudo o que havia se servido no *buffet* e ter sobrado uma porção de arroz puro, explica ter uma irritação na boca para poder dispensá-lo:

São 16h20 e Isis está comendo ao lado de Lara [...]. Restando uma porção de arroz puro Isis tenta se justificar pela possível sobra que dispensará: *eu não posso comer muito, olha!* Diz ela abrindo a boca e mostrando a sua gengiva. *O que é?* Pergunto, tentando entendê-la, que me responde: *é fiafa!* Ao escutar sua resposta, questiono: *fiafa?* E lamentando-se, ela responde: *é, eu não sei qual é o nome...* Pergunto a ela: *é afta?* E, surpresa ela responde: *é, isso!* Às 16h26 Isis devolve o arroz que sobrou no prato e volta para a sala. Antes, ao ser supervisionada por uma professora que verificava os utensílios que iam sendo dispensados pelas crianças, Isis a escuta dizer que ela havia desperdiçado comida porque pegou muito arroz (Relato de Campo, em 25 fev, 2011. Janta G5A).

Nesta situação, a pequena Isis justifica racionalmente, ou seja, moralmente, o desperdício, a falta grave no refeitório.

Ao se levantar e dispensar os restos, ela não explica à professora, porque já falara a uma adulta que estava à sua mesa (no caso, a pesquisadora) e por essa falta de explicação sua ação é vista como uma infração à regra.

O desperdício parece ser a falta mais grave que se pode cometer no refeitório. Aliás, se consideramos que há no mundo um grande número de indivíduos que têm muito pouco para comer, podemos considerar que o desperdício é, acima de tudo, um ato imoral. Porém, no refeitório, a norma é de tal forma rígida que tudo o que volta do prato das crianças, não importam as razões para isto, é considerado desperdício. Na cena que se segue, vemos como infringir esta regra amedronta as crianças:

São 14h07 e as crianças do G5A, em fila comandada pela professora, se dirigem ao refeitório, que está relativamente tranquilo, para tomarem o lanche da tarde. Além deste grupo há mais três turmas, cada uma ocupando uma mesa. Eles se sentam em duas mesas, uma ao lado da outra e saboreiam, quietos e sonolentos, a melancia que é servida de lanche nessa

tarde. Sem utensílios, eles comem a fruta dispensando as sementes sobre a toalha. Isis, quando observa que o lanche consiste em melancia me procura e diz apreensiva: *profí, eu não gosto daquilo! Daquilo o quê?* Pergunto a ela, que me responde: *de melancia*. Meio sem jeito, tentei acalmá-la dizendo que se ela não gostava, não precisaria comer. Isis tenta sair do refeitório com a expressão visivelmente apreensiva, mas a professora percebe e pede que ela permaneça à mesa sem precisar comer. Nina também não quis a melancia e a professora disse para que as duas *ficassem quietinhas*. Elas conversam comigo me contando suas experiências com a melancia. *Não gosto de melancia! Uma vez eu comi melancia e depois vomitei tudo, na cama da minha mãe. Eu tomo farinha láctea, como salada, como fruta... Hoje de manhã eu comi feijão*. Diz Nina, referindo-se ao almoço na creche. Escutando nossa conversa está Isis, já um pouco menos apreensiva, que também não aceitou a melancia. Em referência ao que Nina contava sobre o que comia, Isis fala: *eu como couve-flor!* (Relato de Campo, em 18 fev. 2011. Lanche da tarde G5A).

Nesta situação, pudemos observar como a ideia de desobediência à regra e seus possíveis constrangimentos causam temor. Nela podemos notar o constrangimento, a apreensão de Isis ao perceber que o cardápio do lanche da tarde consistia em uma fruta de que ela não gostava. O constrangimento dela reside no fato de saber da obrigação, do dever de comer que implica estar no refeitório e, ao mesmo tempo, com o fato de que seguir a regra pressupunha saborear um alimento que não lhe apetecia. Para Nina, contornar a situação pareceu mais fácil, pois ela tinha um fundamento bem racional para justificar o fato de não querer comer melancia: a fruta trazia-lhe desconforto, lembranças desagradáveis do dia em que saboreara a fruta no seio de sua família. O conflito entre esses dois interesses, o pessoal e o coletivo, sabendo que é o coletivo que prepondera, aparece quando o interesse individual não tem uma explicação fundamentada na razão para não seguir a norma prescrita.

Há ainda mais um elemento que pudemos perceber nesta situação, mais particularmente quando a professora pede às duas meninas que não quiseram comer a fruta para que *ficassem quietinhas*, pois, neste caso, o dever próprio do refeitório não estaria sendo cumprido. Pelo fato de o lanche consistir em uma única fruta - a melancia -, a regra havia aberto brechas para situações desagradáveis que haviam ocorrido nos passados de Nina e Isis. Mas para que a autoridade não perdesse sua força, foi necessário manter desapercibida a benevolência com as meninas.

Por fim, a cena também permite abordar um último elemento quando observamos Isis chamar pela pesquisadora de *Profí* e algumas crianças, a partir daí, passaram a chamá-la assim todo dia. Por vezes, houve algumas tentativas em reforçar que a pesquisadora não era professora, lembrando seu papel ali e que fosse chamada pelo seu próprio nome. Algumas crianças assim o fizeram, porém, nem todas e nem sempre regularmente; o comum mesmo era

chamarem-na de *Profi*. Foi somente quando as idas à creche começaram a se tornar mais esporádicas, sobretudo na etapa final de coleta de dados, que as crianças adotaram, de fato, o nome da pesquisadora. O uso do nome *Profi* já não lhe cabia mais, pois se tratava de uma adulta que apenas esporadicamente permanecia na creche. Neste sentido, podemos nos interrogar, colocando-nos no lugar das crianças, se, assim como nós as generalizamos como crianças, mesmo considerando que cada uma possui suas singularidades, também elas veem todo adulto que se encontra no espaço da creche como professor.

É nas relações que se passam entre elas que alguns estudos se têm dedicado a mostrar como as crianças reproduzem e reinterpretem criativamente as coisas do mundo que as cerca, revelando as competências das crianças em suas maneiras de construir o social. Tal procedimento necessita compreender diretamente seu ponto de vista e alterar o foco de análise para as relações que se dão horizontalmente.

Ao assim procedermos, sobretudo quando nos aproximamos da rotina de um grupo específico da creche, pudemos observar e analisar ações que se configuram em táticas, em “golpes” para burlar o estabelecido e é sobre elas que nos debruçaremos no próximo item.

6.3 UMA ABORDAGEM CRÍTICA DA SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Segundo Plaisance e Vergnaud (2003, p. 132) e Sirota (2001), é a partir de uma releitura crítica do conceito de socialização desenvolvido por Durkheim - “interiorização de valores e de normas sociais que leva o indivíduo a assumir funções previamente definidas” - e para negar passividade à criança que a sociologia da infância resgata a noção de criança como ator social. Tomando a sério esses participantes da investigação, podem-se identificar as competências das crianças em suas maneiras de construir o social. Segundo Plaisance e Vergnaud, “esse procedimento orienta para o que pode ser definido como uma nova especialidade, a sociologia da infância, necessitando compreender diretamente o ponto de vista das crianças” (2003, p. 135).

Este ramo da sociologia teve lugar no cenário científico mediante a passagem da noção de ofício de aluno para a noção de ofício de criança, reelaborada a partir da concepção inicial desenvolvida pela inspetora francesa de escolas maternais Pauline Kergomard na passagem do século 19 para o século 20. Segundo ela, as escolas maternais deveriam tratar a criança a partir da sua natureza infantil, de seu estado de desenvolvimento e maturação biológica. Neste sentido, as escolas maternais deveriam constituir espaços em que as crianças pudessem desempenhar seu *ofício* de criança, priorizando os jogos como primeira ocupação.

No decorrer do século 20, a criança foi, segundo autores da sociologia da infância, invisibilizada pela difusão e crescimento das perspectivas funcionalistas consagradas pelo sociólogo Émile Durkheim, nas quais o foco de interesse estava voltado às instâncias socializadoras encarregadas da formação do ser social. Como vimos nesta abordagem teórica, que exerceu forte influência nos estudos da escola até 1970, a escola tem caráter ‘sagrado’, assim como a Igreja. Tratava-se de atentar para o que as instituições deveriam desenvolver nas crianças, como deveriam enquadrar a ação, interessando-se sobretudo pela relação verticalizada de *inculcação* e transmissão das regras. A ação social da criança, nesta perspectiva, é praticamente anulada. A partir de 1970, os estudos sobre as desigualdades diante da escola e da família foram desenvolvidos pelos sociólogos da linha crítica, Bourdieu e Passeron. Suas teorias desnudaram a escola, que passou a ser vista não mais como ‘sagrada’, mas como reprodutora e dissimuladora das desigualdades sociais e escolares. Bourdieu e Passeron, bem como os estudos de Baudelot e Establet (1971) sobre as duas redes de escolarização que refletem a divisão da sociedade em classes antagônicas, mostraram haver uma educação para cada classe social. Neste sentido, a autonomia relativa do sistema de ensino “presta “serviços específicos” à perpetuação dos vínculos de classe”, assinalaram Plaisance e Vergnaud (2003, p. 105).

No surgimento de uma nova perspectiva crítica, em 1973, Chamborédon e Prevóst, ao desenvolverem estudos sociológicos sobre a infância, retomam a noção de “ofício de criança”, desenvolvida no início do século 20, fazendo emergir a ideia de “ofício de aluno”. Inspirando-se na abordagem de Bourdieu e Passeron, estes autores procuraram analisar a confrontação entre *habitus* familiar e *habitus* escolar, estabelecendo comparação entre os pressupostos explícitos e implícitos do programa pedagógico e do funcionamento da escola maternal em termos de modo de pensar, de agir, de fazer. Neste sentido, os autores afirmaram não se tratar de um “ofício de criança”, como se supunha; mas de um ofício de aluno, pressuposto como uma diversidade de disposições em que o *habitus* familiar é confrontado com o *habitus* requerido pela escola. Conforme Plaisance e Vergnaud, as pedagogias da natureza infantil, como a de Pauline Kergomard e as pedagogias libertárias do século 20 que primavam pela criatividade e expressividade da criança, apenas favoreciam os já favorecidos por sua origem social. Ao analisar a evolução da escola maternal de 1945 a 1980, através de relatórios de inspeção, Plaisance (1986) observou que esses modelos educativos estavam “em convivência com os valores e os modos de vida das classes médias e superiores” (2003, p. 124).

6.4 DO OFÍCIO DE CRIANÇA AO OFÍCIO DE ALUNO

A passagem simbólica da noção de ofício de criança para o ofício de aluno ocorre com a emergência dos estudos sobre a experiência da realidade escolar cotidiana. Nesta perspectiva, o olhar verticaliza-se para o interior das instituições educacionais e de suas classes, colocando em evidência não apenas aquilo que as instituições fazem para as crianças, mas também aquilo que as próprias crianças, ou alunos, fazem com as regras que lhes são prescritas de modo bem sistemático nestes espaços. Para Perrenoud (1984), o ofício de aluno consiste, além da aquisição de conhecimentos científicos, também em maneiras de fazer condizentes com a instituição. Neste sentido, “ser bom aluno não é unicamente ser capaz de assimilar conhecimento e maneiras de fazer complexas. É também estar disposto a agir segundo as regras” (apud PLAISANCE et al., 2003, p. 125). Em síntese, esta perspectiva coloca em evidência a constituição dinâmica do ofício de aluno. Neste sentido, estes estudos passam a exigir uma abordagem que adentre a vida cotidiana da classe.

Este novo campo investigativo se interessa pelas tarefas designadas aos alunos, focando a análise também no modo como as crianças tomam distância perante as expectativas dos adultos e manipulam o poder da família ou da escola. Ou, como bem esclarece Sirota, essa nova disciplina se interessa pelo avesso do que fora deixado até então na sombra, “pelo sentido que os alunos dão ao trabalho cotidiano” (2001, p. 16).

6.5 DO OFÍCIO DE ALUNO AO OFÍCIO DE CRIANÇA

Como se observa, a noção de ofício de criança, cunhada pela inspetora francesa Kergomard no início do século 20 para as escolas maternas, que partia da ideia de natureza infantil e da concepção de uma escola que proporcionasse à criança liberdade para desenvolver seu ofício, foi confrontada por inúmeros estudos sociológicos. O conjunto desses estudos foi reunido em uma síntese intitulada *O ofício de aluno*, publicada na *Revue Française de Pédagogie*, em 1993, por Sirota, que inicia o artigo problematizando: *o ofício de aluno ou o retorno ao ator*.

Nesta mesma década, os estudos de Dubet, sobretudo na obra *Sociologia da Experiência* (1994), apontam que não se trata de analisar os papéis de cada um dentro da instituição educativa como se essa definição ocorresse consensualmente entre os indivíduos, mas de analisar, sob o ponto de vista da experiência, a capacidade dos indivíduos de dominarem as experiências escolares. Estes se formariam, segundo Sirota, por “suas

capacidades de dominar as experiências escolares sucessivas” (2001, p. 17). Aproximando-se da noção de *habitus*, nesta orientação teórica, toda educação é a formação de um *habitus*, pois, toda educação, para além de uma *inculcação*, é também um trabalho sobre si mesmo, uma autoeducação. Segundo ela, o que se pode destacar nesta definição é a aparição da “autonomia da criança”, através da “importância dada à sua subjetividade e à especificidade de sua relação com a escola, de acordo com as idades e os níveis de ensino” (2001, p. 17).

É a partir de uma perspectiva de experiências infantis diversificadas de Dubet que se passa a admitir o postulado de “uma heterogeneidade profunda dos registros culturais e das esferas de ação”. Neste sentido, segundo Sirota (2001, p. 17), “torna-se essencial a análise do trabalho específico de socialização pelo qual as crianças adquirem a capacidade de gerar esta heterogeneidade”. Torna-se necessário aprofundar o conhecimento dos modos pelos quais se constituem as crianças como sujeitos determinados e atores de suas próprias experiências. A noção de infância é vista, assim, como “construção de uma experiência infantil cada vez mais complexa”, conforme nos aponta Sirota (2001, p. 18). É neste contexto científico que reaparece a noção de Kergomard, de ofício de criança: é necessário compreender “como se constrói não apenas o *ofício de aluno*, mas também o *ofício de criança*” (Id., p. 17).

Ao mesmo tempo em que os sociólogos e, mais particularmente, aqueles de língua francesa, se debruçam sobre as experiências da infância, ocorre uma passagem de uma sociologia da escolarização para uma sociologia da socialização, com um interesse na socialização primária. Nesta perspectiva, trata-se de ir além de uma noção escolarizante, que foca naquilo que as principais instâncias socializadoras fabricam e criam para as crianças, convergindo para a compreensão daquilo “que a criança faz de si e aquilo que se faz dela” (SIROTA, 2001, p. 28). Alguns pontos desse movimento teórico e dessas consequentes mudanças de foco podem, segundo Sirota, ser agrupados em torno de uma mesma idéia, e fortalecem a emergência de uma nova disciplina de estudos da infância, a saber: a infância é uma construção social, que depende ao mesmo tempo do seu contexto social e do discurso intelectual. É um componente da cultura e da sociedade. É também uma variável plena, articulando-se a ela variáveis como gênero, etnia e classe social. As crianças que ocupam essa categoria geracional são atores sociais na medida em que se aceita o postulado de que elas se constituem a partir de suas próprias experiências.

6.6 JOGANDO COM AS REGRAS: AS TÁTICAS DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO DO REFEITÓRIO

Para procedermos à análise das relações horizontais, ou seja, entre as crianças do G5A e entre elas com crianças de outras classes, seguimos uma abordagem de imersão na realidade cotidiana de alimentação da classe do G5A e numa perspectiva orientada segundo os postulados de que as crianças, como atores sociais, são dotadas de “certas capacidades estratégicas”, como levantaram Plaisance e Vergnaud em referência à obra de Perrenoud. Na obra, intitulada *Fabricação da Excelência Escolar* (1994), o autor mostrou que, da mesma forma que o professor tem o poder de enunciar julgamentos de excelência sobre suas crianças, estas não são desprovidas de certas capacidades astutas para manifestar, no momento certo, um nível de excelência suficiente para obter uma boa apreciação do professor. Neste sentido, a “excelência escolar exige, pois, ingredientes que não são formulados como tais no *curriculum* formal”, conforme explicam Plaisance e Vergnaud (2003, p. 125-126).

Portanto, este item é dedicado à análise das crianças do G5A e a suas maneiras de jogar com as regras morais do refeitório, ou seja, a suas maneiras de construir a realidade social. Para embasar nossa análise, também recorreremos à reflexão de De Certeau⁸² (2008) sobre as práticas inventadas no cotidiano. Indo ao encontro de uma perspectiva teórica convergente com aquelas que apresentamos da sociologia da infância, este autor se propôs distinguir entre os *usos* que os grupos sociais ou os indivíduos fazem daquilo que os sistemas da produção *fabricam*. Trata-se de completar as análises acerca das representações e comportamentos com o estudo daquilo que o consumidor cultural *fabrica* com esses objetos sociais ou, o que faz com os produtos que lhe são produzidos. Para De Certeau, “a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizadora, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de consumo”, uma produção que é inventada todo dia (2008, p. 39). Esta produção, segundo o autor, “é astuciosa, é dispersa” e, ao mesmo tempo, se faz aceitar em toda parte, silenciosa e quase invisível, “pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem dominante” (2008, p. 39). Nesta perspectiva, o simples fato da presença e circulação de uma representação dominante, de uma norma, não permite indicar o que ela é para seus usuários.

⁸² A obra em questão é dividida em três tomos e três autores (tomo 1: *Artes de fazer* – Michel De Certeau e tomo 2: *Habitar, cozinhar* – Luce Giard e Pierre Mayol). Trata-se da publicação dos resultados de uma pesquisa realizada entre o final de 1974 e 1978 e publicada em 1980.

Assim, o interesse volta-se para as maneiras de se empregar as regras; para aquilo que a criança faz dela e não apenas para os processos de sua imposição.

A análise de De Certeau se situa, portanto, neste distanciamento das práticas cotidianas, a fim de distinguir entre aquilo que é produzido e aquilo que, de fato, é apropriado pelos “consumidores”. Trata-se de ajustar a lente de análise para descobrir quais procedimentos cotidianos jogam com os mecanismos da disciplina de modo a não se conformar a ela.

Tais maneiras de fazer têm como base “as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, definiu De Certeau (2008, p. 41). Trata-se de analisar as práticas cotidianas tendo como elemento central distinguir as operações insignificantes que alteram o funcionamento das estruturas por meio de “uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano. Um exercício, segundo o autor, de desenterrar as formas assumidas “pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou indivíduos,” presas a redes de vigilância (2008, p. 41).

Para tanto, é necessário distinguir os tipos de operações que caracterizam o consumo, de forma a reconhecer as relações que os consumidores mantêm com os dispositivos da produção. De Certeau recorre então a uma distinção entre táticas e estratégias. A estratégia, segundo ele, “postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (2008, p. 46). Neste sentido, o espaço alimentar da creche, a autoridade moral, as regras morais são edificadas segundo esse modelo estratégico.

Inversamente, as táticas não dispõem de base para rentabilizar seus ganhos e assegurar uma independência em face das circunstâncias: “pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho”. Aquilo que é conquistado pela tática não é guardado, pois ganha-se na hora, como explicou De Certeau (2008, p. 47). Enquanto as estratégias escondem a sua relação com o poder que os sustenta, “guardado pelo lugar próprio ou pela instituição” (Id., p. 47), a tática joga com os acontecimentos de forma a torná-los em ocasiões.

6.7 AS ASTÚCIAS DO CHORO

Em algumas cenas que apresentamos, mais particularmente aquelas em que se registram os choros das crianças, pudemos perceber como esta emoção mexe com a rigidez da regra. Pequenos sucessos, dependentes de ocasiões, “em suma, é a arte do fraco”, como definiu De Certeau (2007, p. 47).

Foi através do choro que o pequeno menino conquistou o desejado prato de sopa, apesar de ser punido depois com o confisco de seu suco pela professora por transgredir a ordem em que estavam sendo servidas as refeições; uma pequena que não desejava comer macarrão com carne moída, também chorou de maneira a convencer sua professora a somente lhe servir de macarrão, e assim ela o fez; outra pequena ao comunicar à professora que não desejava comer e ouvir a seguinte ameaça de castigo - *come! Senão depois não vai brincar no parque!* -, começa a chorar e se retira do refeitório. Neste caso, podemos relacionar o choro ao sofrimento em que esta forma de conceber a penalidade se baseia, como aquela enunciada por alguns moralistas, de acordo com Durkheim.

Portanto, no quadro das estratégias adultas pudemos notar como aquelas que visam à disciplina no refeitório estão associadas a práticas de penalidade, sobretudo as que se pautam nas ameaças intimidadoras (com castigo ou repressão do ato). Neste sentido, o choro seria uma forma de expressão evidente, pois essas estratégias visam ao medo e ao sofrimento.

As crianças, num processo *regular*, vão incorporando o hábito e, portanto, as normas, ao perceberem que, para comer, devem ficar bem comportadas, em silêncio e ser obedientes. No entanto, num movimento oposto, pudemos perceber o choro como reação das crianças menores contra as estratégias de imposição coercitiva das normas. A ação do choro aparece como um instrumento tático dos menores “irregulares”, movidos pela ação do momento. Como pontuamos, para De Certeau essas táticas manifestam “a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula” (2008, p. 47). Na cena seguinte, assistimos a um momento de reação das crianças pequenas à regra. Ao observá-la, questionamo-nos se, ao invés de o choro astuto ter abalado a força da regra, não haveria apenas uma condescendência na passagem da heteronomia para a autonomia:

Dentre os dois grupos de crianças entre 1 e 2 anos (G2) existentes na creche no início do ano letivo de 2011, apenas um deles frequenta o refeitório. Pois, segundo a professora deste grupo que ainda não se dirigia a este espaço, as crianças eram novas na creche e, como estavam se adaptando com a instituição, ainda *choravam* muito, o que dificultava o trabalho da professora, sobretudo, no refeitório. O choro aqui é definitivamente

legitimado como a tática das crianças contra a qual as estratégias das professoras necessitam ser alteradas até que consigam a disciplina (Reunião Projeto Refeitório, 1º mar. 2011).

6.8 A ARTE DOS ‘MAIORES’ DE DAR GOLPES

Como sabemos, o choro é instrumento tático primordial das crianças e merece aqui especial atenção pela relação dessa forma de linguagem com uma lógica de operação tática e, ao mesmo tempo, como reação patente de medo em relação às estratégias de punição calcadas na intimidação e na repressão. Para Durkheim, como vimos, a intimidação não é moralizadora em si mesma, nem instrumento de moralização. Segundo ele, não há dúvida de que o sentimento que a intimação causa “é um mal” (2008, p. 161).

Nos maiores, as maneiras de usar a linguagem do choro já não são tão frequentes; por isso, o choro se torna mais astucioso, porque é utilizado como um recurso deliberado de manobra, um golpe, como pudemos notar nesta conversa com as meninas do G5A:

Na sala do G5A, Isis, Aline e Nina me contam que não gostam de feijão, fazendo expressões de desgosto. Então sou surpreendida por Aline, que revela: *se a professora nos fizer comer feijão vai ser pior ainda, porque daí nós vamos chorar*, conta a pequena com seriedade. As outras duas consentem (Relato de Campo, em 21 fev. 2011. Momento em classe, anterior à janta do G5A).

Notamos que o choro, neste sentido, recebe conotação diferente daquela expressa pelos menores. Podemos, neste caso, estabelecer uma diferença entre o emprego deste recurso pelos menores e, notadamente, mais esclarecido pelos maiores. Para Isis, Aline e Nina, as meninas do G5A, as regras já estão consolidadas como hábitos coletivos; elas já foram incorporadas e, uma vez que passamos a conhecer as regras de um determinado jogo, as portas para ludibriá-las se abrem, como se pode observar na cena que se segue:

São 16h15 e o G4 chega ao refeitório para jantar. Wesley, como de costume, está sentado na ponta da mesa, em uma cadeira individual. Com movimento de pinça com os dedos, ele retira todos os legumes da sopa e os joga, sorrateiramente, debaixo da mesa. Cuidadosamente, ele dispensa as verduras observando o movimento das professoras para que não vissem o que estava fazendo. As crianças que estão ao seu lado percebem o gesto dele e demonstram não se importar. No prato, ele deixa apenas o arroz e os pedaços de frango desfiado, que vai comendo com a colher. Ao perceber que estou a observá-lo ele me olha e diz: *É ruim!* Porém, ao ver que havia sido notado por uma presença adulta, Wesley pára de jogar as batatas e cenouras embaixo da mesa e resolve deixá-los em seu prato. Então, são os pedaços de frango que ele começa a separar, deixando-os sobre a mesa, como que

separando para depois comer. Em cada colherada ele dá uma analisada no que está indo à sua boca. Às 16h31 o refeitório fica vazio novamente. A última a sair é uma menina que utiliza cadeira de rodas (Relato de Campo, em 10 set. 2010, janta).

Foi possível notar, nesse dia, que embaixo da mesa havia muitas cenouras e batatas. Não se sabe se a reação do garoto acabou ganhando adesões. Mas o que observamos foi que ele conseguiu encontrar uma forma de comer apenas aquilo que queria: o caldo da sopa, o arroz e o frango, sem passar pelo crivo das professoras.

Vimos, num primeiro momento da análise, como se dá o processo de *inculcação* das regras, postas em prática por meio de estratégias que visam à formação do gosto pela regularidade (condutas tornadas hábitos), pelo reconhecimento da autoridade das regras e pela autoridade do professor que as aplica, pelas técnicas de disciplina, adesão à coletividade e penalidade escolar.

Num segundo momento, pudemos perceber que a incorporação de uma conduta regular, disciplinada, obediente e, portanto, autônoma, também é caracterizada por práticas heterogêneas, que brotam de maneiras de agir ocasionais, em que não há ganhos, como afirmava De Certeau. Trata-se de agir astutamente quando se tem o conhecimento das regras e se pode saber que determinada ação não se enquadra na conduta estabelecida.

De toda forma, podemos supor que tais astúcias sejam mais observadas nas crianças maiores, pelo fato de que estas, por possuírem tempo maior de experiência com as regras do refeitório, já incorporaram o espírito de disciplina e, portanto, reconhecem, com muito mais consentimento e autonomia, o caráter sagrado das regras e da autoridade revestida pelo professor. Os maiores já sabem o que se espera deles e como devem agir e se portar no momento alimentar na creche; portanto, ficam muito mais espertos para as oportunidades, as conjunturas favoráveis ou oportunas de tempo e de lugar para que possam agir. É assim, mais ou menos, que Wesley, o garoto astuto que escondia os alimentos, utiliza o espaço debaixo da mesa como um local privilegiado de ocultação de alimentos que não deseja comer. Ao invés de utilizarem a linguagem astuta do choro, muito comum ainda entre os pequenos, os maiores, já sabendo que a regra recrimina o desperdício, utilizam de espaços não vigiados para dispensar os alimentos que não desejam comer.

Como podemos notar na cena seguinte, não se trata de uma repulsa por batatas e cenouras que o garoto Wesley tem, mas apenas de uma vontade: certo dia estava sem vontade de comê-las; noutra, ele come, como se observa:

Hoje Wesley, ao invés de jogar os legumes da sopa para debaixo da mesa está comendo batatas. Percebendo que estava a observar Wesley uma menina me diz: *ele come um monte de porcaria*. Pergunto a ela: *o que é porcaria?* E ela me responde: *árvore, areia, aquelas coisas que a gente põe no baldinho. Tu come?* Pergunto a ele que apenas escutava o que a menina dizia a respeito dele enquanto comia. *Não!* Ele responde assertivamente (Relato de Campo, em 17 set. 2010, janta).

Neste sentido, a autonomia da sua vontade, ou seja, seu conhecimento quanto ao funcionamento das regras permite que ele realize ações conforme a sua vontade no dia. Caso não queira comer todos os alimentos que acompanham a sopa, ele dará seu golpe, jogando as batatas e cenouras num local que não pertence ao campo de vigilância adulta, a não ser num momento posterior, quando o refeitório já estiver vazio.

Pudemos observar que há outra tática para não comer o que se deseja, que consiste em dispensar, muito rapidamente, os alimentos nas bacias. Esta tática não é desenvolvida por todos, como vimos. Lara, por exemplo, não conseguiu dispensar a polenta que não lhe agradou, obedecendo consentidamente a sua professora que se pôs a lhe colocar o alimento na boca. Presenciamos, por diversas vezes, um comportamento bastante astuto do garoto Wesley, conforme se observa na cena seguinte:

Enquanto comia, Wesley encontra um pedaço de osso no seu prato: *é osso!* Diz Wesley, me mostrando e tirando-o do prato. *É prá deixar no cantinho do prato*, orienta Julia, sua colega de classe. *Eu não! Deixa aqui!* Diz Wesley deixando o pedaço de osso em cima da mesa. Logo depois que encontrou um pedaço de osso em sua comida Wesley levanta-se e, ligeiramente, limpa os restos de seu prato sem que ninguém o veja deixando os utensílios nas suas devidas bacias. Ele serve-se de maçã e corre em direção à saída do refeitório (Relato de Campo, em 1º mar. 2011. Janta G5A).

Diferentemente de Lara, Wesley não concorda com a obediência de comer tudo. Para tanto, desenvolve uma tática para que não dê tempo a nenhuma professora de ver o seu ‘desperdício’. Geralmente, quando se dá por satisfeito e resta comida em seu prato, Wesley costuma levantar-se rapidamente, sem falar nada a ninguém, e dirige-se em direção à bacia de restos, jogando tudo o que sobrou de seu prato. Vejamos os registros de outras cenas:

São 11h20 e o G5A está almoçando. Wesley devolveu, rapidamente, toda a comida de que se serviu na bacia de resíduos. Ele se retira da mesa em silêncio, sem dizer se vai repetir ou vai embora. Quando o vejo ele já está na saída do refeitório. Lara ainda come. Ela foi a primeira a se servir do grupo (Relato de Campo, em 2 mar. 2011. Almoço G5A).

São 11h20 e o G5A está ao refeitório almoçando. Wesley se levanta rapidamente, sem dizer nada, passa por uma profissional da cozinha que

percebe que seu prato está cheio e chama a atenção de alguma das professoras. Mas antes mesmo que ela pudesse terminar a frase, Wesley já jogava seus restos na bacia cheia e colocava seu prato e sua colher em outras duas bacias.

Ele vê a profissional da cozinha perguntando a uma das professoras que está no refeitório se ele era da classe delas: *ele é seu?* Pergunta ela à professora apontando para Wesley. A professora responde que não. E ela diz que Wesley não havia comido nada. Ele escuta, mas continua guardando seus utensílios nas respectivas bacias. As duas adultas falam com ele e dizem que vão contar para a professora dele. Sem se pronunciar, ele deixa suas coisas e sai de fininho do refeitório (Relato de Campo, em 14 mar. 2011. Almoço G5A).

É pelas maneiras de servir as refeições e pelos horários regulares que o espaço do refeitório vai, progressivamente, moldando nas crianças uma determinada conduta. Mas vemos que o espaço também pode ser moldado pelas crianças quando pequenos locais, como o chão, embaixo da mesa, é por elas utilizado como local secreto para eliminar alimentos que não desejam comer.

Coutinho (2002), dedicando-se a analisar as ações criativas das crianças em momentos da rotina institucional de educação e cuidados com o corpo, observou uma cena muito semelhante:

Giovanna come os alimentos dispensando a vagem, que é retirada do prato com a mão e colocada sobre a mesa ao lado do seu prato. Giovanna procura entre a carne a vagem, já que todos os alimentos são misturados ao serem servidos. Seus olhos se movem entre o seu prato e a professora, que está sentada ao lado de uma criança quase a sua frente. Ela continua se alimentando, mas sempre que encontra uma vagem a tira (2002, p. 121).

Nesta cena, registrada na pesquisa de Coutinho, também podemos perceber a descrição de uma situação em que a criança, com um olho na professora e outro no prato, também dispensa determinados alimentos. A menina da cena de Coutinho (2002), diferentemente de Wesley, que dispensa as cenouras e as batatas em local ‘de difícil acesso’, é surpreendida por uma professora que lhe diz: “que nojeira, não?” (p. 121). É somente após o comentário da professora que ela procura um local ‘mais tático’ para dispensar a vagem, como mostra o registro da pesquisadora: “Giovanna opta por colocar a vagem atrás de Thaís, sobre a sua cadeira” (2002, p. 121).

Com os grupos das crianças maiores há algumas claras diferenças se comparadas às dos grupos dos ‘menores’. A primeira delas é que os grupos de G4, G5 e G6 levam menos tempo para se alimentar. Mostram, ao mesmo tempo, que as regras já foram bem incorporadas, como, por exemplo, o ritmo de comer à saciedade, permanecendo pouco tempo no refeitório.

Esta questão fora observada por Holland (1999), ao analisar a disposição das crianças para realizarem mais quatro refeições diárias no ambiente da casa. Segundo a pesquisadora, o ritmo institucional acaba ditando o ritmo alimentar/corporal também em casa e, neste sentido, como afirmava Durkheim, é sempre a heteronomia ou, ainda, o *habitus* escolar que prevalece, pois suas regras são muito mais impessoais, gerais e fundamentadas numa razão científica. Holland inferiu que a ‘disposição’ que a criança tem para comer em casa “pode ser decorrente dos curtos intervalos de tempo decorridos entre as refeições na creche e do tempo restrito que ela pode permanecer à mesa” (1999, p. 28).

Para ela, as exigências de refeições em horários regulares, cada qual com sua conotação específica (café da manhã, almoço, jantar, lanche), resultam em “hábitos e ritmos corporais, ditando inclusive o espaço temporal entre as refeições” (1999, p. 37).

6.9 A BUSCA PELA AUTONOMIA REPRESENTADA NAS CADEIRAS INDIVIDUAIS

Talvez uma das ações mais privilegiadas das crianças maiores e, em especial, da classe do G5A, ao passarem da conduta guiada coercitivamente para uma conduta autônoma, seja a possibilidade de uma fresta de liberdade no refeitório, que é escolher o lugar em que vai sentar, num momento em que elas podem se encontrar não apenas com sua classe, mas também com outros grupos de sua idade, seja com crianças mais novas que elas (quatro anos), seja com as mais velhas (seis anos). Trata-se de um espaço mais público que a sala da classe, assim como o parque. O espaço, ao mesmo tempo em que é completamente coletivo, com um número expressivo de crianças para uma quantidade reduzida de adultos, não apresenta qualquer possibilidade de fuga individual. Tudo gira em torno de uma regra comum. Tudo é compartilhado em comum, inclusive os bancos, que são únicos e compridos, com encostos forrados em fórmica. E o grupo, quanto mais coeso, mais suas condutas poderão ser guiadas firmemente, e mais disciplinado ele será. Neste sentido, o hábito coletivo se torna um dever individual e agir em conformidade com o hábito do grupo significa agir moralmente.

É sobretudo em função de algumas cadeirinhas individuais que pudemos observar a disputa das crianças para conseguirem se sentar nas poucas existentes no refeitório. Há dias em que só há cadeiras como estas nas pontas das mesas; em outros, havia uma mesa sem um dos bancos e com algumas cadeirinhas a mais. De toda forma, a quantidade delas nunca foi suficiente para o número total de crianças do G5A. Assim, conquistar o lugar em uma dessas cadeirinhas é algo bastante agradável para quem consegue. Como se trata de um interesse somente das crianças, há uma regra, por elas desenvolvida, segundo a qual quando alguém

que vai se servir deixa sua cadeira vaga e alguém a pega. Neste caso, o que fazer? Não se consulta a professora e não há na comissão do refeitório alguma ordem ou regra que faça com que alguém deva cuidar disso. A não ser quando as crianças, em função de conflito por lugares, se fazem notar a ponto de atrair a atenção da professora para a situação. Porém, ressaltamos que raramente observamos a presença ou intervenção da professora em regras de lugar e de cadeirinhas individuais por conta de conflitos desse tipo, sempre resolvidos pelas próprias crianças.

Na cena seguinte, podemos observar como ocorreram essas situações entre as crianças do G5A:

São 11h18 e Wesley e Carol terminaram de almoçar no mesmo momento. Juntos, eles se levantam e servem-se de maçãs, oferecidas na mesa ao lado. Enquanto Wesley sai do seu lugar (uma cadeira individual), Julia senta-se nele. *Eu que ia sentar aí!* Diz Wesley para Julia, bravo. A menina então sai do lugar sem dizer nada (Relato de Campo, em 21 mar. 2011. Almoço G5A).

São 11h20 e Aline está sentada no refeitório ao lado de Carol, sua prima e colega de classe. Quando Carol se levanta para ir se servir, Aline senta-se na cadeira da prima, deixando seu prato de macarrão ao lado, no seu antigo lugar. Carol retorna à mesa e Aline volta a sentar-se no seu antigo lugar, ao lado de Carol. *Ela pegou o teu lugar!* Diz Lara, que observava Aline. *Não pegou! Ela tava cuidando só!* Explica, firmemente, Carol para Lara (Relato de Campo, em 2 mar. 2011. Almoço G5A).

São 11h10 e Lara está sentada em uma cadeira individual na ponta da mesa. Ela observa Clara, sua colega de classe que está na fila do *buffet*. Em bom tom ela se dirige à amiga: *Clara, quer sentar do meu lado?* Clara, que ainda está na fila, responde que sim, fazendo gesto com a cabeça. Sento-me ao lado de Lara e Wesley, porém Lara intervém dizendo: *não, a Clara vai sentar do meu lado*, me diz. Mostro a ela que tem um lugar do outro lado dela. Porém Eduardo senta-se nele. Fico a observar. Lara tenta evitar que o amigo se sente no lugar que ela pretendia reservar a Clara, porém, quando avista a amiga, percebe que ela já está comendo em outra mesa (Relato de Campo, em 2 mar. 2011. Almoço G5A).

O privilégio da liberdade é ação notada pelos adultos. Como vimos, uma das penalidades à indisciplina no refeitório é a “reprovação”, o “isolamento”, como definira Durkheim a respeito do que ele compreendia por uma penalidade escolar. A alteração de lugar consiste numa aplicação particular da pena, porque, ao mesmo tempo em que isola, também limita as possibilidades de autonomia da criança. Na cena seguinte, pudemos registrar uma aplicação empírica da penalidade escolar particularizada numa ação que consistia em mudar a criança de lugar:

São 11h20 e Carol, que está almoçando ao lado sua prima Aline, fala e ri alto, fazendo movimentos com as mãos. Ela está visivelmente feliz e empolgada. Uma professora troca Carol de lugar por não estar se comportando (Relato de Campo, em 2 mar. 2011. Almoço G5A).

As cadeirinhas individuais, por sua vez, são tão disputadas, pois demonstram a necessidade que a criança tem de se livrar das imposições. Ao mesmo tempo em que são livres para se levantar, se servir novamente daquilo que desejam e trocar de lugar, caso queiram, escolher com quem desejam compartilhar a refeição, os bancos coletivos parecem constituir obstáculos, pois, uma vez sentado no meio, só poderá sair se todos de um lado saírem também. Assim ilustrou De Certeau o rastro astucioso feito pelos andantes na grama, que demonstram um caminho mais esperto do que aquele arquitetado para tal, a alternativa de caminho é pular sobre os assentos e alcançar o chão. Desta forma, não se depende de ninguém para quando se quer levantar. Com as cadeirinhas em mãos, as crianças as carregam para o local onde de fato desejam se sentar e com quem desejam estar perto, como se observa em mais uma cena que tem o lugar como ponto de partida:

São 16h20 e grande parte do G5A está reunido em uma mesa jantando. Há outros pequenos grupos dispersos em outras duas mesas. Wesley e Daniel estão na fila do *buffet* para repetirem. A maioria do grupo está repetindo, portanto, deixando seus lugares no perigo de serem ‘tomados’. Já de volta ao seu lugar, Wesley observa que Lara senta-se próxima dele em uma cadeira individual. Ele sai em defesa do lugar conquistado primeiramente por Nina, que estava se servindo no *buffet* e diz a Lara: *aí é a Nina que tava sentada! Pode sair do lugar dela. Sai! A Nina é minha amigona!* Lara então sai do lugar em que havia sentado sem falar nada. Nina, quando volta do *buffet*, encontra seu lugar vago e senta-se sem perceber o que tinha acontecido (Relato de Campo, em 15 mar. 2011. Janta G5A).

6.10 A NORMA ENTRE PAIS E FILHOS E ENTRE CÔNJUGES EXPLICITADA PELAS CRIANÇAS

Como vimos, de acordo com Durkheim, a moral é composta por um conjunto de regras muito precisas, com contornos bem definidos, nos quais devemos enquadrar a nossa ação. Tais regras já existem; já estão feitas, vivendo e funcionando ao nosso redor. Agir moralmente implica, portanto, agir em conformidade com estas regras. Sabemos que existe uma norma que determina como devem ser as relações entre cônjuges; entre pais e filhos; as relações das coisas com as pessoas ou, ainda, como devem acontecer as relações no espaço alimentar da creche, objeto de nosso estudo. Para que nossa conduta e, mais particularmente,

a conduta das crianças no refeitório sejam reguladas e fixadas, subtraídas de seus arbítrios individuais, as regras são preestabelecidas, determinando como devem ocorrer as maneiras de agir das crianças.

Uma situação ilustra o reconhecimento por parte das crianças da existência de uma norma que determina como deve ser uma dada conduta. Na cena que se segue, Wesley, Eloisa e Julia explicitam a regra que determina as relações entre pais e filhos ao discutirem, enquanto jantam, sobre o arranjo em que se encontravam nas cadeiras:

São 16h22 e algumas crianças do G5A estão se servindo e outras ainda aguardam na fila do *buffet*. O jantar do dia consiste em arroz, frango desfiado, farofa e salada de cenoura e tomates crus. Wesley, Eloisa e Julia sentam-se juntos. [...]. Julia, iniciando uma discussão sobre os papéis que cada um estaria interpretando, diz a Wesley: *ela é minha mãe, né Eloisa?* O menino, ao terminar de ouvir Julia define seu papel na mesa: *sou o pai, sou o pai!* Ressalta Wesley às meninas Julia e Eloisa.

Mas Eloisa (a mãe) não concorda e lhe diz: *não é, não é, não é!* Retruca Eloisa sobre a definição do papel que se atribuiu Wesley. *Sou sim, sou sim!* Prossegue Wesley falando rapidamente. O impasse permanece durante alguns instantes nessa negociação de papéis entre Eloisa e Wesley, que tenta justificar a razão: *ela sentou do meu lado*, então eu sou o pai, explica Wesley, referindo-se ao fato de Julia, a filha, ter sentado ao lado dele.

Eu sou a mãe, diz Eloisa aceitando a explicação de Wesley e dando fim ao impasse. Wesley prossegue: *meu pai e minha mãe, eles sentam do meu lado quando a gente tá na mesa*. Minha mãe senta no meio e eu sento do lado do meu pai, continua Wesley.

O restante do G5A está na mesa dos fundos do refeitório. *Eu comi tudo e peguei mais*, diz Eloisa que, quando foi se servir novamente, sentou-se em outro lugar, agora ao lado de Julia. Wesley se levanta, serve-se novamente e, ao retornar Julia lhe diz: *eu não te vi Wesley*. O garoto lhe responde: *pensou que eu tava indo prá sala?* E Julia após responder positivamente com a cabeça, se levanta e vai repetir. *Ainda sou o papai*, diz Wesley resgatando a conversa anterior ao perceber que os arranjos tinham mudado. E prossegue sua explicação: *meu pai senta sempre do meu lado e minha mãe também* (Relato de Campo, em 1º mar. 201. Janta G5A).

Esta cena também pode ser analisada sob a perspectiva sociológica da infância pontuada por Sarmento (2010). Argumentando que uma das características fundamentais da infância e das crianças é sua capacidade de interpretação dos elementos simbólicos do mundo social, este autor observa que as formas culturais resultantes desses processos interpretativos configuram as culturas da infância. Termo definido no plural, pois não há uma única cultura, esta é resultado de condicionantes como raça, etnia e classes sociais. Sarmento conceitua as culturas da infância como uma produção própria da categoria geracional infância, composta por quatro pilares fundamentais: a interatividade, a ludicidade como principal atividade da criança, a capacidade de imaginação do real e a reiteração. Segundo este autor, fazer de

conta, imaginar o real é processual; permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança, sem que se faça confusão entre o real e o imaginário. Ao mesmo tempo, brincar, o lúdico, consiste naquilo de mais sério que elas fazem: incorporar a história ou, mais especificamente, as regras. A interatividade consiste na capacidade que elas possuem de aprender com seus pares. Por fim, a reiteração consiste no tempo da criança: o tempo cíclico, recursivo, que se repete continuamente; suas histórias não têm começo nem fim, como se pode observar nas conversas cotidianas entre as crianças do G5A durante a rotina alimentar na creche:

Reiteração:

Se chovesse eu não poderia, mas se não choveu eu vou! Diz Carol, provavelmente referindo-se a algum lugar que pretendia ir. Dando continuidade ao assunto chuva Lara diz para Carol: *hoje não choveu na cama da minha mãe.* Carol, porém, não fala nada (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Janta G5A).

Imaginação do real:

São 16h30 e no refeitório restam apenas Lara e Isis, que almoçam em mesas separadas. Lara grita para uma professora: *profi, faz um avião prá mim?* Rindo, a professora responde brincando com a pergunta da menina: *queres um “Boeing”, um ultraleve ou um jatinho?* Outra professora retira o prato de Lara e a manda para a sala (Relato de Campo, em 17 mar. 2011. Janta G5A).

Ludicidade:

São 16h31 e restam apenas Lara, Carol, que chupa laranjas, Cecília e Paulinho do G5A no refeitório. Lara logo retorna à classe, assim como Carol, ficando Cecília e Paulinho, que está devolvendo seu prato na bacia. Ele separa os ossos do frango que comeu. A professora vê e questiona porque ele não vai jogá-los fora. *Eu vou guardar prá levar prá minha tia lá de Lages, pro cachorrinho!* O pequeno explica à professora com extrema seriedade. Paulinho guarda os ossos nos bolsos, mas é alertado pela professora de que aquilo iria sujá-lo de gordura e que seria melhor ele guardar em um saco. *Tu tem um saco?* Pergunta Paulinho à professora (Relato de Campo, em 25 fev. 2011. Janta G5A).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O oculto é, nesse caso, um segredo, e um segredo bem guardado, ainda que ninguém se tenha proposto guardá-lo, porque contribui para a reprodução de uma “ordem social” baseada na dissimulação dos mecanismos mais eficazes de sua reprodução e serve, portanto, aos interesses dos que têm interesse na conservação dessa ordem (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 249).

Objetivando apresentar outra leitura sobre os momentos de alimentação, consideramos que a realização deste estudo permitiu listar alguns aspectos que caracterizam a rotina do refeitório da creche investigada:

- ao mesmo tempo em que a alimentação constitui o pilar central da rotina da educação infantil, este momento integra também o conjunto das suas práticas educativas e tem como função socializar a criança num determinado modo cultural;
- o espaço alimentar caracteriza-se como um lugar de diferenciação social, englobando um conjunto de regras e prescrições sociais que modelam as práticas, as representações e os hábitos alimentares das crianças que ali se encontram;
- o refeitório da creche é, sobretudo, um lugar privilegiado de aprendizagem do gosto alimentar, constituindo-se, portanto, num espaço marcador dos estilos de vida;
- no refeitório, valores, normas e práticas alimentares são transmitidas verticalmente às crianças, por meio de uma educação moral laica, que visa à disciplina, ao apego ao grupo e à autonomia da vontade;
- por outro lado, nas relações entre as crianças, evidencia-se uma transmissão horizontal de um tipo de aptidão familiar a preservar e a respeitar nas relações sociais – a sociabilidade –, conhecimento oculto ao currículo e às aprendizagens formais da instituição.

Portanto, o estudo das relações sociais na rotina alimentar da educação infantil permitiu aprofundar nossa reflexão sobre os processos educativos e os espaços diversificados de socialização e transmissão cultural no primeiro nível da educação básica brasileira. Com o objetivo de investigar essas relações, pudemos construir um inventário e analisá-las com base em duas lógicas de ação, inspiradas em De Certeau e definidas como a lógica dos mais fortes

(estratégicas) e a dos mais fracos (táticas). De um modo geral, podemos afirmar que o estudo atingiu os objetivos propostos.

No quadro das estratégias, observamos um tipo de transmissão vertical de “maneiras de ser” e “de agir”, construídas especialmente para o espaço alimentar. Ao identificar e analisar as regras que regem este espaço, o estudo nos levou à constatação de uma educação tradicional, baseada na imposição e na reprodução de modelos comportamentais e de valores. Assim, para analisar as estratégias do trabalho pedagógico, a educação moral laica, concebida por Durkheim, nos ajudou a entender a lógica subjacente a essas relações sociais. A abordagem de Durkheim é característica de uma concepção de socialização segundo a qual interesses individuais e manutenção da ordem social se articulam sem nenhuma contradição (PLAISANCE, 2003).

Em contraposição a essa abordagem, partimos da concepção de reprodução social edificada por Bourdieu e Passeron (2008), como lente de análise para entender a realidade social investigada. Desta forma, procedemos à reflexão entendendo que a educação moral que perpassa o refeitório da creche determina uma forma de transmissão e de incorporação das regras que têm como principal aspecto seu caráter reprodutivista. Trata-se de uma prática de manutenção da ordem que, na medida em que acentua os condicionantes impostos na infância, também os transforma em limites sociais. Assim, a ordem social do mundo é inerente às relações e práticas educativas.

O caráter reprodutivista da creche manifesta-se, sobretudo, nas relações entre adultos e crianças durante a rotina do refeitório. Ao trabalho pedagógico, exercido diariamente, num período regular, Bourdieu e Passeron (2008) afirmaram tratar-se de um trabalho de imposição sutil de um *habitus* legítimo. Para os autores, há um tipo de violência implícita nas relações em que a autoridade pedagógica impõe suas próprias significações, afirmando o que é e o que não é válido, como, por exemplo, quando decide fazer com que uma criança se dê por satisfeita em seu apetite, por não estar agindo de acordo com as regras e normas de conduta prescritas e reconhecidas no espaço do refeitório, ou ainda quando, ao contrário, se impõe o gosto por determinado alimento – até a última colherada.

Este trabalho de moldagem, de transmissão das regras de comportamento “legítimas”, tem como resultado transformar as “disposições desajustadas” num *habitus* durável, capaz de fazer com que a criança engendre suas práticas de uma forma cada vez mais “natural” (ou autônoma) possível, passando, assim, a agir em conformidade com os princípios do arbitrário cultural pelo qual foi inculcada, fechando, desta forma, o ciclo da reprodução social.

Esta forma sutil e simbólica de violência emerge do poder das instituições e, em especial, da escola, que delega à autoridade pedagógica do professor o poder de comunicar e, ao mesmo tempo, justificar o *habitus* imposto. Trata-se de uma violência simbólica por legitimar, naturalizando, um tipo de significado, justificando-o como mais valorizado pela sociedade. O que importa é permanecer em ordem, comer tudo e não desperdiçar. Enfim, consiste numa violência pedagógica, analisada por Bourdieu e Passeron (2008) como axioma central de toda obra de reprodução social, executada pela instância escolar, portanto, fonte de toda reprodução.

Além de imperceptível, é também a mais penetrante nos indivíduos e, portanto, mais forte para reproduzir a desigualdade social, pelo fato de ela ser menos questionada. Trata-se de um tipo de violência que reforça a condição de classe em que os indivíduos se encontram e que podemos evidenciar em falas como: *prá você aprender nunca mais me trapacear! Esse aí precisa aprender a lidar com a frustração. Às vezes parece um bando de... selvagens que a gente tem que laçar prá conseguir pegar.*

Para Bourdieu e Passeron, o sistema de ensino tem uma função própria de imposição e de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a perpetuação das relações entre os grupos ou as classes. Além de as relações verticais no espaço alimentar se constituírem em uma determinada prática de reprodução social, em que a violência simbólica aparece implícita nas relações, este tipo de violência está presente, acima de tudo, no próprio sistema de ensino brasileiro, desigual, na medida em que dentro de um mesmo sistema participam diferentes tipos de instituições (públicas e particulares) voltadas a público distintos. Neste contexto, Narodowsky (2010) afirma que as escolas públicas são aquelas que mais agregam valor ao produto final. Sua ideia está ligada ao fato de que as populações destas escolas possuem menos capital cultural.

“Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo”, esclarecia Bourdieu (1998, p. 52). Na abordagem construída por este autor, a socialização é mais que integrar-se a um grupo social; é, também, a incorporação de certos *habitus*.

Pelo fato de as cartas serem jogadas muito cedo é que os caminhos para a investigação dos processos de imposição de certo tipo de *habitus* de classe, portanto, de disposições ascéticas ou não perante o *cursus* da educação infantil, se abrem e se multiplicam considerando a existência de espaços diversos de socialização na creche e na pré-escola, em especial nos espaços estandardizados, como os de alimentação.

Por outro lado, nas relações horizontalizadas, podemos observar a fabricação de um ofício de aluno, por uma criança-ator que, nas relações com outras crianças, desenvolve novas

formas de sociabilidade, em oposição às aquelas estabelecidas verticalmente. Assim, por uma margem de operação, num instante de espaço de liberdade, as crianças elaboram e socializam com seus pares manobras táticas que lhes permitem recriar as regras e prescrições do espaço alimentar. Além de um espaço de integração, o refeitório também é representado pelas crianças como um espaço de aceitação e de rejeição. Nestas relações, pudemos observar, nas crianças menores, como as regras ainda precisam se impor coercitivamente e como o trabalho de incorporação da heteronomia se faz notar nos grupos de crianças maiores, em especial no G5A.

Neste grupo, observamos o movimento que acontece entre o trabalho pedagógico realizado impositiva e arbitrariamente, seguido da conquista de uma autonomia concedida, sobretudo pela forma como a alimentação para as crianças da pré-escola é concebida. Neste sentido, as condições para a efetivação da autonomia da criança relacionam-se diretamente à maneira pela qual o adulto concebe a alimentação escolar. Assim, a passagem da criança do prato-pronto ao *self-service* corresponde à passagem da condição de não-escolha e de sujeição à vontade de outrem para um contexto de relativa escolha. Na lógica do *self-service*, a criança tem a possibilidade de compor seu próprio prato (dentro das opções delimitadas no cardápio), escolher com quem e onde sentar-se (considerando os limites impostos pelos bancos de assentos coletivos) e o tempo de duração de suas refeições (restrito à faixa de tempo prescrita na rotina).

O peso que a socialização horizontal no refeitório exerce sobre as crianças demonstra que estes tipos de relações desempenham um papel primordial nas suas disposições para determinados tipos de alimentos. No refeitório, foi possível observar como certas crianças enquadram suas preferências alimentares e suas rejeições, em conformidade com os valores do grupo de pares, para não correrem o risco de ser rejeitadas. Na socialização horizontal, pudemos perceber a construção de um saber oculto ao olhar institucional, quando se reúnem à mesa no refeitório, sem a presença de adultos, por exemplo, momento em que evidenciam a transmissão de um conhecimento não institucionalizado. Lembremos, a este respeito, os registros do discurso de um grupo do G5A, que partilhava a refeição conjuntamente, em torno dos benefícios que um determinado tipo de alimento poderia trazer aos que o comiam e das desvantagens aos que preferissem não saboreá-lo.

Nas lógicas de ação estratégicas, portanto, pudemos constatar que na creche funciona uma prática de reprodução social. Entretanto, a análise não se esgota. Pelo contrário, abre caminhos ao deixar lacunas, dentre elas, a explícita necessidade de se analisar outros espaços

institucionais, de forma que a construção de amostras diversificadas possibilite os estudos comparativos.

Por fim, podemos concluir que o estudo nos aproximou mais das discussões acerca da infância e dos seus processos de socialização. O estudo de um espaço social formado por complexas relações de poder e tensões também nos aproximou das discussões no campo político-educacional e, em especial, da questão do atendimento à alimentação nas instituições educativas. Nesta aproximação, evidenciamos que, assim como a atendimento à infância, a alimentação escolar também fora concebida, no quadro regulatório nacional, segundo concepções e interesses políticos, traçando um movimento que pode ser claramente identificado ao contexto democrático do País.

Dentre algumas questões que foram surgindo ao longo do estudo, a relação entre autoridade e autonomia, ou mesmo entre heteronomia e autonomia, talvez tenha sido a que mais nos intrigou. Questionamo-nos, por diversas vezes, como é possível construir a autonomia sem violência simbólica? Nesta perspectiva, cabe-nos aprofundar ainda mais os estudos sobre o que entendemos por autonomia, verificando se esta noção se restringe apenas a uma ideia de liberação da criança e do compromisso adulto de lhe prover educação, como problematizou Narodowsky (2010). Assim, caberia perguntar se, ao conceder autonomia à criança, pela lógica do *self-service*, não nos estaríamos liberando de educá-las no espaço alimentar, não assumindo por completo a responsabilidade pela progressiva autonomia? A educação acompanhada no refeitório parece objetivar-se pela simples imposição das regras prescritas. Mas, e após a incorporação das regras, a que educação se voltam as relações verticais do refeitório? Qual é a lógica implícita na concessão de uma relativa autonomia no espaço alimentar? Trata-se de evitar o conflito, de abster-se da responsabilidade de educar para o esclarecimento? E ainda, para que classe social estamos formando no espaço alimentar? Haveria alguma diferença relativa à melhor adaptação às regras entre as crianças que moram na Serrinha e aquelas que residem na Trindade? Pelo que pudemos perceber, dependendo da região em que moram, ainda que dentro de um mesmo bairro, os volumes de capitais (escolar, econômico e cultural) são completamente distintos. Tal questionamento parte da observação de que as ações relacionadas à infração, à “falta de trato” com o uso da regra e às penalidades foram mais recorrentes em certas crianças do G5A. Para embasar tais questionamentos, ressaltamos, mais uma vez, a importância de se construir novas amostragens que possibilitem a comparação do valor conferido ao momento alimentar, variante que se amolda às origens sociais, colocando, assim, a alimentação na pauta dos espaços legitimados de reprodução social e na pauta das questões que englobam a educação na infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza. Alimentação Escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico?. **Em Aberto: Merenda Escolar**, Brasília, n. 67, p.5-20, jul. 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001403.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004. p. 109-187.

_____. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

ASSAO, Tatiana Yuri. **Percepções e práticas sobre alimentação infantil entre os educadores de creches públicas**. 2007. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde Pública, Departamento de Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Bonnie Moraes Manhães de. **Gosto não se discute?** Atores, práticas, mecanismos e discursos envolvidos na construção social do gosto alimentar infantil entre crianças de 0 a 10 anos. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia, Departamento de Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2008. Disponível em: <http://www.propi.uff.br/ppga/sites/default/files/dissertacao_ppga-uff_-_bonnie_azevedo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002. 176 p.

BOURDIEU, Pierre. O *habitus* e o espaço dos estilos de vida. In: _____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2008. Cap. 3, p. 162-211.

_____. O espaço social e suas transformações. In: BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, Rs: Zouk, 2008. Cap. 2, p. 95-161.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 17-58.

_____. O conhecimento pelo corpo. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Cap. 4, p. 157-198.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Departamento de políticas educacionais. Coordenação geral de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CARVALHO, Nádia Pereira. **O entendimento do nutricionista de instituição de educação infantil e a relação criança-alimento**. 2005. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Saúde, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil**: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6977>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, 1999.

CERTEAU, Michel De. Introdução Geral: A produção dos consumidores. In: _____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008. p. 37-53.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/angela.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p.32-56, nov. 1986. Quadrimestral.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008. 270 p.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 6. ed. rev. amp. Curitiba: Posigraf, 2004.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010.

GALEAZZI, M. A. M.; VIANNA, R. P. de T.; ZABOTTO, C. B. Aplicação das recomendações da Fundação de Assistência ao Estudante na gestão do Programa de

Alimentação Escolar: o caso de Campinas. **Em Aberto: Merenda Escolar**, Brasília, n. 67, p.116-123, jul. 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001403.pdf>>. Acesso em 27 abr. 2011.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 1, p. 13-41.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

HOLLAND, Cecília Vasconcelos. **A creche e seu papel na formação de práticas alimentares**. 1999. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Nutrição Humana Aplicada, Departamento de Pós-graduação em Nutrição Humana Aplicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/89/89131/tde-27102004-220948/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

_____. **Todos juntos ao redor da mesa: uma avaliação da alimentação em abrigos**. 2004. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Nutrição Humana Aplicada, Departamento de Pós-graduação em Nutrição Humana Aplicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/89/89131/tde-14122004-214916/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

JUNQUEIRA, Maura Hess. **Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP**. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382681&fd=y>>. Acesso em: 14 mai. 2010.

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sonia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p.35-47, 2001. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a04.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

KULHMANN JUNIOR, Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p.5-18, 2000. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_03_moyses_kuhlmann_jr.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

LA TAILLE, Yves de. A dimensão ética na obra de Jean Piaget. **Série Ideias**, São Paulo, n. 20, p.75-82, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.89-119, nov. 2001. Quadrimestral.

MARINS, Silvia Sanches. **Percepções maternas sobre a alimentação de pré-escolares que frequentam instituição de educação infantil**. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Enfermagem, Departamento de Programa de Pós-graduação da Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7133/tde-14122005-142138/pt-br.php>>. Acesso em: 10 maio 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto: Merenda Escolar**, Brasília, n. 67, p.33-56, jul. 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001403.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; LIMA, Gerson Zanetta de. Fracasso escolar, um fenômeno complexo: desnutrição, apenas mais um fator. **Pediatria** (São Paulo), São Paulo, v. 5, p.263-269, 1983. Disponível em: <<http://www.pediatriasaopaulo.usp.br/upload/pdf/818.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

NARODOWSKY, Mariano. **Curso: A relação entre a escola e a família: histórias de controle, encontros e questionamentos**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, 26 a 28 de out. 2010. (Comunicação oral).

OXFORD DICTIONARIES, 2010. Disponível em: <<http://oxforddictionaries.com>>. Acesso em: 6 out. 2010.

PLAISANCE, Éric; VERGNAUD, Gérard. Renovação das perspectivas de pesquisa em ciências sociais. In: _____. **As ciências da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Cap. 7, p. 113-136.

_____. Escola e desigualdades. In: PLAISANCE, Éric; VERGNAUD, Gérard. **As ciências da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Cap. 6, p. 91-111.

_____. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação. **Percursos**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p.1-15, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1464/1236>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a Presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância**: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em:

<http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php#posicao_dados_acervo>. Acesso em: 03 mai. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. In: **Zero a Seis**. Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, Universidade Federal de Santa Catarina (NUPEIN/UFSC), n. 16, jul./dez., 2007. p. 109-114. Entrevista concedida à Mariê Luise Campos. Disponível em: <<http://stat.esbocos.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/321>>. Acesso em: 27 out. 2010.

_____. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. In: Congresso Educação e Democratização, mai. 2007, Aveiro, Portugal. **Zero a Seis**. Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, Universidade Federal de Santa Catarina (NUPEIN/UFSC), n. 16, jul./dez. 2007. p. 37-43. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/17562/16138>. Acesso em: 30 abr. 2011.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Área de concentração em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/thesis/view/22>. Acesso em: 10 jun. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Fórum Catarinense de Educação Infantil**. São José, Secretaria Municipal de Educação, 30 de junho de 2010. (Comunicação oral).

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.25-63, mar. 2002. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p.361-378, 2005. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2011.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 5, p. 137-179.

_____. **Seminário Especial: Educação infantil e culturas infantis**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, julho, 2010. (Comunicação oral).

SEABRA, Karla da Costa. **Atividades de adultos e bebês em situação de alimentação em casa e no ambiente de creche: um estudo longitudinal**. 2001. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, Departamento de Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Alberto Carvalho Da. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p.87-107, abr. 1995. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a07.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p.7-31, mar. 2001. Quadrimestral.

STOLARSKI, Márcia Cristina. **Caminhos da alimentação escolar no Brasil**: análise de uma política pública no período de 2003-2004. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento Econômico Com Ênfase em Políticas Públicas, Departamento de Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2005. Disponível em:<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/2522/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_final.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2011.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p.117-134, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a08v33n1.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

_____. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. [s. L.]: Papyrus Editora, 2008. p. 95-117.

_____. **Sociologia da educação, currículo e saberes escolares**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. 104 p.

VIEIRA, Cristiane Bastos Leta. **Comparação do estado nutricional entre pré-escolares de creches públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Nutrição, Departamento de Programa de Pós-graduação em Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://fenix2.ufrj.br:8991/F/17RJ6L2D4KYIC2U8ATPDJXR7MP9HQXIHXNIFG71IDMYI91CUFC-01331?func=find-b-0&local_base=CCS>. Acesso em: 03 jun. 2010.

WEISS, Raquel. Apresentação. In: DURKHEIM, Émile. O ensino da moral na escola primária. **Novos Estudos**: CEBRAP, São Paulo, n. 78, p.59-75, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n78/08.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

WISNIEWSKI, Maurício. **O comer consciente**: perspectivas para a educação alimentar na infância. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=110>. Acesso em: 01 jun. 2010.

Legislação

BRASIL. 1953. **Decreto nº 34.078**, de 6 de outubro de 1953. *Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação e Cultura*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=144577>>. Acesso em: 08 mai. 2011.

_____. **1955. Decreto nº 37.106**, de 31 de março de 1955. *Institui a Companhia da Merenda Escolar*. Disponível em: <<http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:decreto:1955-03-31;37106&url=http%3A%2F%2Fwww2.camara.gov.br%2Flegin%2Ffed%2Fdecret%2F1950-1959%2Fdecreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html&exec>>. Acesso em 08 mai. 2011.

_____. **1956. Decreto nº 39.007**, de 11 de abril de 1956. *Institui a Campanha Nacional de Merenda Escolar*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=170336>>. Acesso em 04 mai. 2011.

_____. **1965. Decreto nº 56.886**, de 20 de setembro de 1965. *Institui a Campanha Nacional de Alimentação Escolar*. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=56886&tipo_norma=DEC&data=19650920&link=s>. Acesso em: 05 mai. 2011.

_____. **1983. Lei nº 7.091**, de 18 de abril de 1983. *Institui a Fundação de Assistência ao Estudante/FAE*. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=7091&tipo_norma=LEI&data=19830418&link=s>. Acesso em 29 abr. 2011.

_____. **1988. Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.html>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. **1990. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 27 ago. 2010.

_____. **1994. Lei nº 8.913**, de 12 de julho de 1994. *Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8913.htm>. Acesso em: 04 mai. 2011.

_____. **1996. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

_____. **1997. Medida Provisória nº 1.549-27**, de 14 de fevereiro de 1997. *Dispõe sobre a extinção da FAE/MEC*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/medpro/1997/medidaprovisoria-1549-27-14-fevereiro-1997-376943-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. **1998. Lei nº 9.649**, de 27 de maio de 1998. *Transfere as competências da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, para o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9649cons.htm>. Acesso em: 13 mar. 2011.

_____. **1998. Medida Provisória nº 1.784**, de 14 de dezembro de 1998. *Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do PNAE e institui o Programa Dinheiro Direto na Escola.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1784.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. MEC/CNE/CEB. **1999.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.*

_____. **2001. Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. **2005. Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. *Torna obrigatório o ensino fundamental a partir do 6 anos de idade e altera artigos da LDB.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. **2006. Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. *Ampliação do ensino fundamental obrigatório de 8 para 9 anos e alteração de artigos da LDB.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. **2006. Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. *Dispõe sobre a alteração na Constituição Federal da faixa etária de atendimento da educação infantil (até 5 anos de idade).* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. MS/MEC. **2006.** Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.010**, de 8 de maio de 2006. *Institui as Diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional.* Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2006/GM/GM-1010.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

_____. **2009. Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. *Obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. **2009.** MEC/CNE/CEB. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em 10 jan. 2011.

_____. **2009. Lei nº 11.497**, de 16 de junho de 2009. *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação*

básica. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/711767/lei-11947-09>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

_____. **2010. Emenda Constitucional nº 64**, de 4 de fevereiro de 2010. *Alteração do art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art>. Acesso em: 08 mai. 2011.

Páginas eletrônicas

BRASIL/MEC/FNDE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

BRASIL/MEC/FNDE/PNAE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-alimentacao-escolar>>. Acesso em 23 abr. 2011.

BRASIL/MEC/CAPES. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/CEPSH. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Disponível em: <<http://cep.ufsc.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Portal eletrônico**. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br>>. Acesso em 27 jun. 2011.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 10 mai. 2011.

BRASIL/MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 12 mai. 2011.

ANEXO A – Certificado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Certificado

https://sistema.cep.ufsc.br/certificado/certificado.php?id_pesquisa=1054

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pro-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 1054

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584 GR 99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

APROVADO

PROCESSO: 1054

FR: 368212

TÍTULO: Estudo das relações sociais nos momentos de alimentação coletiva na Educação Infantil

AUTOR: Eloisa Acires Candal Rocha, Juliana Schumacker Lessa

FLORIANÓPOLIS, 29 de Novembro de 2010.

Coordenador do CEPSH UFSC