

Mariana Werlang Girardi

**PROGRAMAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA AMÉRICA
LATINA: ANÁLISE COMPARATIVA DO ATENDIMENTO A
POVOS INDÍGENAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestra em Nutrição.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Soares Leite

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Girardi, Mariana Werlang
Programas de Alimentação Escolar na América
Latina : análise comparativa do atendimento a
povos indígenas / Mariana Werlang Girardi ;
orientador, Mauricio Soares Leite, 2018.
110 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Nutrição, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

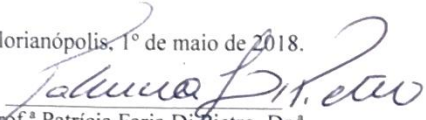
1. Nutrição. 2. Ameríndios . 3. Povos indígenas. 4.
Alimentação escolar. 5. Políticas públicas. I. Soares
Leite, Mauricio . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Nutrição. III.
Título.

Mariana Werlang Girardi

**PROGRAMAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA AMÉRICA
LATINA: ANÁLISE COMPARATIVA DO ATENDIMENTO A
POVOS INDÍGENAS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
"Mestra em Nutrição" e aprovada em sua forma final pelo Programa de
Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 1º de maio de 2018.


Prof.ª Patrícia Faria Di Pietro, Dr.ª
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Prof. Maurício Soares Leite, Dr.
Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Janaina das Neves, Dr.ª

Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Cristine Garcia Gabriel, Dr.ª

Universidade Federal de Santa Catarina

Najla Veloso Sampaio Barbosa, Dr.ª (*videoconferência*)
Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura -
FAO Brasil

Dedico este trabalho às crianças
indígenas que habitam a América
Latina.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGN/UFSC), na figura do professor **Maurício**. Meu orientador fez por mim muito mais do que transmitir conhecimento científico: me deu a liberdade que eu precisava para construir (e reconstruir) o tema da minha pesquisa; as ferramentas intelectuais para criticar e relativizar constantemente as minhas certezas; foi inspiração ética e moral; e confiou plenamente na minha capacidade durante todo o processo.

Aos **indígenas** de diversas etnias e comunidades que conheci nesses anos, seja durante o pré-campo em Roraima, seja nas minhas incursões independentes e curiosas pelo Brasil, sou muito grata pelo acolhimento e pelos aprendizados.

À professora e amiga **Janaina das Neves**, que desde a graduação e durante o Mestrado esteve presente me dedicando o seu tempo, a sua energia e o seu amor.

Às integrantes da Banca de defesa, **Janaina das Neves**, **Cristine Garcia Gabriel** e **Najla Veloso Sampaio Barbosa**, por terem aceitado com alegria o nosso convite e pelas contribuições valiosas.

Aos **colegas e professores do Mestrado**, por todas as reflexões que nos fizeram crescer intelectual e moralmente. Em especial, agradeço a **Mariane de Almeida Alves** e **Vitória Uliana Bianchini**. Jamais esquecerei o seu apoio incansável, emocional e acadêmico, durante todo o curso.

Às minhas grandes amigas desde a graduação, **Elisa Prieto Kappel**, **Luísa Harumi Matsuo**, **Luísa Scaff Crum** e **Nathalia Ferrazzo Napolini**, que se fazem presentes a todo o momento e inclusive durante esses anos de Mestrado, me oferecendo carinho, apoio e boas ideias.

Aos meus pais, **Maria Alice** e **Luiz Tadeu**, que sempre estiveram presentes, incentivando e festejando as minhas conquistas acadêmicas e me enchendo de coragem para seguir em frente. Que dedicaram a mim

as suas vidas. Ao meu irmão **Lucas**, que por ser também mestrando me entende nas alegrias e angústias dessa jornada.

Ao meu amor **Leonardo**, que me incentivou e apoiou de todas as formas possíveis e imagináveis (e até inimagináveis) antes e durante os anos de Mestrado. À sua dedicação incansável e infinita com cada detalhe da nossa vida, a minha imensa gratidão. E à nossa **Cora**, que foi gerada enquanto eu escrevia este trabalho e que, mesmo ainda tão pequenina dentro do meu ventre, influenciou e participou docemente desse processo.

Ao **Instituto Brasil Plural (IBP)**, pelo apoio financeiro para a condução do pré-campo prevista pelo meu projeto e à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pela concessão de bolsa de estudos durante todo o período do curso e que oportunizou a minha dedicação exclusiva ao Mestrado.

*O sangue e o sonho de nossos antepassados
Permanecem em nós.
Apesar dos galhos terem sido cortados,
Seus frutos roubados
E até seu tronco queimado,
As raízes estão vivas e ninguém pode arrancá-las.*

I Encontro dos Povos Indígenas do rio Tapajós (Comunidade Jaurituba, 1999)

RESUMO

Introdução: A expansão europeia no continente americano trouxe consequências drásticas para as populações nativas. Há evidências de impactos negativos decorrentes desse contato sobre suas estratégias de subsistência e estado nutricional e reconhece-se na literatura científica que a sua situação de saúde é pior quando comparada com aquela da sociedade envolvente. Nas últimas décadas, medidas legais nacionais e internacionais têm contribuído para o fortalecimento da identidade étnica desses povos. Por sua vez, os movimentos indígenas tiveram influência na elaboração de documentos oficiais do Estado, fazendo com que as políticas voltadas para esses povos passassem a tomar novos rumos. Devido ao contexto histórico e à situação epidemiológica dos povos indígenas na América Latina, ressalta-se a importância de que programas públicos como o de alimentação escolar auxiliem na promoção da equidade, direcionando recursos para os segmentos da sociedade que apresentem as piores condições de vida. A preocupação que motivou este trabalho deriva da observação de que há poucos estudos e discussões sobre o atendimento a povos indígenas no âmbito da alimentação escolar na América Latina. Considerando que esta região abriga pelo menos 45 milhões de indígenas que vivem em pior situação de saúde e nutrição que os membros das sociedades envolvidas e que praticamente todos os países da região possuem programas de alimentação escolar, é relevante a tentativa de preencher essa lacuna na literatura comparativa. **Método:** A pesquisa de cunho bibliográfico envolveu a análise de trabalhos científicos, do arcabouço legal dos programas de alimentação escolar de abrangência nacional da América Latina e de outros documentos oficiais buscando identificar componentes relacionados ao atendimento a povos indígenas. **Principais resultados:** A análise dos dados permitiu entrever situação de invisibilidade dos povos indígenas no âmbito da alimentação escolar na América Latina. A escassez de dados refere-se tanto a trabalhos científicos quanto a dados em relatórios e estudos de caso de organismos internacionais. Além disso, diferentes documentos apresentam dados contraditórios sobre determinados componentes dos programas, o que constitui mais uma barreira para a construção de um panorama fidedigno da alimentação escolar indígena na região. Identificou-se, ainda, que a maioria dos países latino-americanos contemplados na pesquisa não

possuem marcos normativos da alimentação escolar. Dentre os componentes analisados nos normativos consultados, verificou-se que a proposta de respeito à cultura e aos hábitos alimentares dos beneficiários atendidos pelo programa é o mais presente, entretanto, sem mencionar as especificidades dos povos indígenas. O incentivo à produção local indígena foi identificado em apenas dois programas, ao mesmo em que verificou-se que a maioria dos países latino-americanos ainda não possuem as bases para a construção da relação entre agricultura familiar e alimentação escolar. O tema da representatividade indígena nas instâncias de controle social dos programas é ainda incipiente, bem como considerações a respeito de repasse diferenciado para o atendimento a povos indígenas e minorias étnicas. **Considerações finais:** O presente trabalho evidenciou a importância do atendimento juridicamente reconhecido a povos indígenas em seus territórios, como também a necessidade de atenção adaptada socioculturalmente para cada um dos grupos e etnias atendidos, a importância da inserção produtiva desses indivíduos, a necessidade de incentivo à representatividade indígena nas instâncias de controle social e, por fim, a relevância de se adotar valor de repasse financeiro diferenciado para povos indígenas e minorias étnicas no âmbito da alimentação escolar. Ainda, forneceu evidências de que mais estudos devem ser realizados em contextos indígenas, incluindo aqueles de avaliação da execução dos programas de alimentação escolar na América Latina.

Palavras-chave: Ameríndios; povos indígenas; alimentação escolar; políticas públicas.

ABSTRACT

Introduction: European expansion on the American continent has had drastic consequences for native populations. There is evidence of negative impacts resulting from this contact on their subsistence strategies and nutritional status and it is recognized in the scientific literature that their health situation is worse when compared to that of the surrounding society. In the last decades, national and international legal measures have contributed to the strengthening of the ethnic identity of these peoples. The indigenous movements had influence in the elaboration of official documents, causing that the policies directed to these peoples began to take new directions. Due to the historical context and the epidemiological situation of indigenous peoples in Latin America, it is important to emphasize the importance of public programs such as school feeding to promote equity by directing resources to those segments of society that present the worst conditions of life. The concern that motivated this work stems from the observation that there are few studies and discussions about the assistance to indigenous peoples in the field of school feeding in Latin America. Considering that this region is home to at least 45 million indigenous people who live in a poorer health and nutrition situation than members of surrounding societies and that practically all countries in the region have school feeding programs, it is relevant to attempt to fill this gap in the comparative literature. **Method:** The bibliographic research involved the analysis of scientific papers, of the legal framework of school feeding programs in Latin America and other official documents seeking to identify components related to the care of indigenous peoples. **Main results:** The analysis of the data allowed a glimpse of the invisibility situation of indigenous peoples in the field of school feeding in Latin America. The scarcity of data refers to both scientific papers and data in reports and case studies of international organizations. In addition, different documents present contradictory data on certain components of the programs, which is yet another barrier to building a credible picture of indigenous school feeding in the region. It was also identified that the majority of the Latin American countries included in the research do not have regulatory frameworks for school feeding. Among the components analyzed in the consulted normatives, it was verified that the proposal of respect to the culture and eating habits of the beneficiaries attended by

the program is the most present, however, without mentioning the specificities of the indigenous peoples. The incentive to local indigenous production was identified in only two programs, while it was found that most Latin American countries still do not have the basis for building the relationship between family farming and school feeding. The issue of indigenous representativeness in the instances of social accountability of the programs is still incipient, as well as considerations regarding the differentiated transfer of assistance to indigenous peoples and ethnic minorities. **Final considerations:** The present study evidenced the importance of legally recognized assistance to indigenous peoples in their territories, as well as the need for socio-culturally adapted care for each of the groups and ethnic groups covered by the school feeding programs, the importance of the productive insertion of these individuals, the need to encourage indigenous representativeness in the instances of social accountability and, finally, the relevance of adopting differentiated financial transfer value for indigenous peoples and ethnic minorities in the field of school feeding. Furthermore, it provided evidence that further studies should be carried out in indigenous contexts, including those evaluating the implementation of school feeding programs in Latin America.

Keywords: Amerindians; indigenous peoples; school feeding; public policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População indígena na América Latina e Caribe entre os anos 1500 e 2003	24
Gráfico 2: Mortalidade infantil, segundo a condição étnica (por 1.000 nascidos vivos) em 11 países da América Latina.....	26

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultado da busca por artigos científicos	42
Figura 2: Definição dos países para compor a pesquisa	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número aproximado de beneficiários dos programas de alimentação escolar da América Latina.....	33
Quadro 2: Descritores para alimentação escolar por idioma utilizados para a busca de publicações para construção da Revisão da Literatura obtidos junto aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e aos Medical Subject Headings (MeSH), da U.S. National Library of Medicine (NLM)	39
Quadro 3: Termos comuns na literatura para alimentação escolar por idioma utilizados para a busca de publicações para construção da Revisão da Literatura	39
Quadro 4: Descritores para povos indígenas por idioma utilizados para a busca de publicações para construção da Revisão da Literatura obtidos junto aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e aos Medical Subject Headings (MeSH), da U.S. National Library of Medicine (NLM)	40
Quadro 5: Termos comuns na literatura para povos indígenas por idioma utilizados para a busca de publicações para construção da Revisão da Literatura	40
Quadro 6: Países que possuem programas de alimentação escolar de abrangência nacional	44
Quadro 7: Critérios de focalização por programa de alimentação escolar de cada país estudado.....	46
Quadro 8: Fontes de financiamento por programa de alimentação escolar de cada país estudado.....	48
Quadro 9: Quantidade absoluta e relativa de indígenas habitando os países da América Latina selecionados para a pesquisa, organizados por ordem decrescente em quantidade relativa de indígenas.....	49
Quadro 10: Marcos normativos dos programas de alimentação escolar dos países da América Latina selecionados para a pesquisa.	54
Quadro 11: Resultado das buscas nos normativos e documentos relacionados aos PAEs da América Latina que compõem o estudo.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECANE – Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar

CELAC – Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CPISP – Comissão Pró-Índio de São Paulo

FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

INI – Instituto Nacional Indigenista

LA-RAE – Red de Alimentación Escolar para América Latina y el Caribe

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Programa de Alimentação Escolar

PMA – Programa Mundial de Alimentos

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar (Brasil)

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	19
1.2. OBJETIVOS.....	21
1.2.1. Objetivo geral	21
1.2.2. Objetivos específicos	21
1.3. ESTRUTURA GERAL DA DISSERTAÇÃO	21
2. REVISÃO DA LITERATURA	22
2.1. POVOS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA	22
2.1.1. Povos indígenas que habitam a América Latina	22
2.1.2. Perfil social, epidemiológico e nutricional dos povos indígenas na América Latina.....	25
2.1.3. O reconhecimento dos direitos indígenas pelos Estados nacionais na América Latina	28
2.2. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA....	30
2.2.1. Programas de alimentação escolar na América Latina	30
2.2.2. Suporte externo e autonomia dos PAEs na América Latina	35
3. MÉTODO	37
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	37
3.2. ETAPAS DAS BUSCAS.....	38
3.2.1. Busca por arcabouços legais.....	38
3.2.2. Busca por trabalhos científicos	38
3.2.3. Outras fontes de pesquisa	41
4. RESULTADOS	41
4.1. RESULTADO DA REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA.....	41
4.2. RESULTADO DA BUSCA POR OUTRAS FONTES DE INFORMAÇÃO.....	43
4.3. PANORAMA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA	43
4.3.2. Artigos científicos	50
4.3.3. Arcabouço legal	54
4.3.4. Menção a povos indígenas como beneficiários nas fontes de dados oficiais	58

4.3.5	Respeito aos hábitos alimentares e à cultura local..	62
4.3.6	O incentivo à produção local indígena de alimentos	67
4.3.7	A representatividade indígena nas instâncias de controle social.....	69
4.3.8	Valor de repasse diferenciado para povos indígenas ..	74
5.	DISCUSSÃO	75
6.	CONCLUSÕES.....	90
7.	RECOMENDAÇÕES.....	93
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
9.	REFERÊNCIAS.....	98
10.	APÊNDICES	110

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

A expansão europeia no continente americano trouxe consequências drásticas para as populações nativas (BASTA *et al.*, 2012; SANTOS, 1993). Os ameríndios não eram considerados “homens” pelos povos europeus, tendo sido submetidos, sob esse pretexto, a todo tipo de exploração (MELATTI, 1987). Há evidências de impactos negativos decorrentes desse contato sobre suas estratégias de subsistência e estado nutricional (SANTOS, 1993) e reconhece-se na literatura científica que a sua situação de saúde é pior quando comparada com aquela da sociedade envolvente (LANGDON; CARDOSO, 2015; IWGIA, 2006), refletindo situações político-econômicas decorrentes de seus processos históricos (SOUZA *et al.*, 1994).

Os povos indígenas das Américas diferem consideravelmente uns dos outros, devido, por exemplo, a diferenças históricas decorrentes do contato com as frentes de expansão, a condições ecológicas locais e à sua grande sociodiversidade. Entretanto, dados epidemiológicos disponíveis evidenciam algumas similaridades. Globalmente, quando comparados à sociedade envolvente, os povos indígenas possuem menor qualidade e expectativa de vida e a maioria das doenças que os acometem são preveníveis. Ainda, povos indígenas do mundo todo apresentam maiores taxas de mortalidade materno-infantil, desnutrição e doenças infecciosas, como malária e tuberculose (NAÇÕES UNIDAS, 2014). Na América Latina, a mortalidade infantil entre os povos indígenas é 60% maior que aquela das crianças não indígenas (NAÇÕES UNIDAS, 2014) e a prevalência de desnutrição em crianças indígenas é duas vezes maior (NAÇÕES UNIDAS, 2009), situação decorrente, em parte, da diminuição e degradação de seus territórios (NAÇÕES UNIDAS, 2014).

Aprovada no ano de 1989, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais em Estados Independentes (OIT, 1989) apresentou importantes avanços no reconhecimento dos direitos indígenas coletivos (ISA, 2017). No Brasil, a Constituição de 1988 dedicou um capítulo aos índios, passando a assegurar constitucionalmente direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, reconhecendo sua organização social,

crenças, costumes, línguas e tradições (BRASIL, 1988). Essas medidas legais nacionais e internacionais têm contribuído para o fortalecimento da identidade étnica desses povos. Por sua vez, os movimentos indígenas tiveram influência na elaboração de documentos oficiais do Estado (LANGDON, 2007), fazendo com que as políticas voltadas para esses povos passassem a tomar novos rumos.

Os programas de alimentação escolar estão presentes em quase todos os países e estima-se que diariamente, no mundo, mais de 368 milhões de escolares recebam uma refeição na escola. Destes beneficiários, 23% (em torno de 90 milhões de escolares) habitam países da América Latina e Caribe nos quais estão instituídos programas de alimentação escolar (PMA, 2013). Devido ao contexto histórico e à situação epidemiológica dos povos indígenas na América Latina, ressalta-se a importância de que esse tipo de programa auxilie na promoção da equidade, direcionando recursos para os segmentos da sociedade que apresentem as piores condições de vida (PMA, 2013).

A maior parte dos programas de alimentação escolar em funcionamento utiliza critérios de focalização, por meio dos quais se busca direcionar recursos para os grupos mais vulneráveis da sociedade (BUNDY *et al.*, 2009; DEL ROSSO, 1999). Os critérios de focalização podem ser diversos, como econômicos, geográficos, de gênero e por estado nutricional (DEL ROSSO, 1999). Nesse contexto, espera-se que os programas de alimentação escolar na América Latina apresentem ações voltadas especificamente para os povos indígenas e comunidades tradicionais (minorias étnicas) que habitam seus territórios, em função de sua vulnerabilidade epidemiológica, nutricional e social. Dentre essas ações, podem ser incluídas, por exemplo, valor aumentado do repasse financeiro para a compra de alimentos destinados a esses alunos, a proposta de respeito às suas especificidades socioculturais e o incentivo à inserção de agricultores indígenas nos mercados institucionais da alimentação escolar.

A preocupação que motivou este estudo deriva da observação de que há poucos estudos e discussões sobre o atendimento a povos indígenas no âmbito da alimentação escolar na América Latina. Considerando que esta região abriga pelo menos 45 milhões de indígenas (CEPAL, 2015) que vivem em pior situação de saúde e

nutrição que os membros das sociedades envolventes (FAO, 2015) e que praticamente todos os países da região possuem Programas de Alimentação Escolar, esta lacuna na literatura tem como consequências, dentre outros, a invisibilidade do tema no meio científico, na sociedade e nos governos. Isto pode contribuir para manter o quadro desfavorável em que se encontram as populações indígenas na América Latina e, por isso, é relevante a tentativa de preencher essa lacuna na literatura científica.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo geral

Realizar uma análise comparativa de políticas e programas de alimentação escolar na América Latina no que se refere ao atendimento a populações indígenas.

1.2.2. Objetivos específicos

Realizar revisão da literatura tendo como objetivo identificar programas de alimentação escolar atualmente vigentes na América Latina;

Analisar comparativamente programas de alimentação escolar atualmente vigentes na América Latina a partir da compilação de normativos, relatórios e documentos sob a perspectiva do atendimento a povos indígenas.

1.3. ESTRUTURA GERAL DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em seis seções posteriores à Introdução (Revisão da literatura, Método, Resultados, Discussão, Recomendações e Considerações finais). Na seção de número dois, intitulada Revisão da literatura, apresentamos as duas grandes temáticas “povos indígenas na América Latina” e “alimentação escolar na América Latina”, que dão suporte ao problema a ser analisado. Esta seção inicia com uma contextualização sobre os povos indígenas que habitam a América Latina, incluindo um panorama da situação demográfica, epidemiológica e nutricional e uma breve explanação

acerca do reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas pelos Estados nacionais latino-americanos. A seguir, exploramos o tema da alimentação escolar na América Latina, trazendo informações sobre o surgimento de programas de alimentação escolar na região e breve contextualização histórica, número de beneficiários atendidos, investimento anual estimado, tipo de abordagem dos programas e características comuns entre os programas. Por fim, abordamos brevemente o tema da autonomia dos programas de alimentação escolar na América Latina ao longo de sua trajetória histórica.

Na seção de número três, intitulada Métodos, descrevemos a trajetória metodológica, a caracterização e as etapas da pesquisa. Na seção seguinte, intitulada Resultados, apresentamos o panorama da alimentação escolar indígena na América Latina a partir da análise de trabalhos científicos e dos arcabouços legais dos programas. Foram analisados componentes específicos nos documentos, tais como o respeito aos hábitos alimentares e à cultura local, o incentivo à produção local indígena de alimentos, a representatividade indígena nas instâncias de controle social e o valor de repasse diferenciado para povos indígenas no âmbito dos programas.

Por fim, nas seções número cinco, seis e sete, intituladas Discussão, Recomendações e Considerações finais, respectivamente, apresentamos a interpretação dos resultados encontrados na seção anterior e o que consideramos que podem ser ações práticas para aumentar e melhorar a inclusão dos povos indígenas nos programas de alimentação escolar da América Latina, bem como sugestões para futuras pesquisas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. POVOS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA

2.1.1. Povos indígenas que habitam a América Latina

A região da América Latina é composta por 20 países (CEPAL, 2016), dentre os quais 17 possuem populações indígenas (CEPAL, 2015) reportadas em censos e estatísticas nacionais. Esses países são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El

Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

A ideia de que a América Latina era uma terra parcamente habitada em 1492, quando os europeus se depararam com este território, ainda persiste em alguns meios. A criação da perspectiva de um Novo Mundo intocado deveu-se em grande parte a escritores romancistas do século XIX como Hudson, Cooper e Thoreau e a pintores como Catlin e Church (DENEVAN, 1992). Para Denevan (1992), há evidências mais do que suficientes que os povos que ali habitavam eram compostos por enorme quantidade de indivíduos e que estes modificavam os territórios com a prática da agricultura e a construção de casas e estradas.

A ocupação das terras latino americanas sob o pretexto de *terra nullius* (do latim, “terra de ninguém”) e a criação de instituições destinadas a explorar o trabalho indígena são alguns dos elementos que vieram junto com os europeus há mais de cinco séculos. Junto com eles, maquinaria bélica e doenças infectocontagiosas propagaram o despovoamento e a dizimação dos povos originários (NAÇÕES UNIDAS; CEPAL, 2015). Esses povos tiveram usurpados os seus espaços de reprodução social e cultural e a sua própria cultura, iniciando um processo de perda de soberania de seus territórios que perdura até os dias atuais (NAÇÕES UNIDAS; CEPAL, 2015).

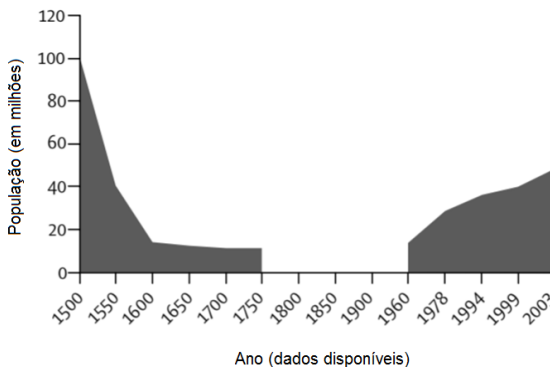
Para Lovell *apud* Denevan (1992), a chegada dos europeus às Américas em 1492 foi provavelmente o maior desastre demográfico da História. Denevan (1992) estimou que, à época do primeiro contato, habitariam o continente 53,9 milhões de indígenas, dos quais 47,1 milhões ocupariam somente o território equivalente à América Latina. Mais precisamente no que se refere à América Latina, Denevan (1992) sugeriu que 17,2 milhões de indígenas habitariam o México, 5,6 milhões a América Central, 15,7 milhões a região andina e 8,6 milhões a América do Sul à época da colonização. Esse colapso demográfico deveu-se, em sua maior parte, às doenças introduzidas pelos europeus, das quais a varíola e o sarampo foram as mais avassaladoras. Além dessas doenças, foram introduzidas também a gripe, a febre amarela e o tifo (RAMENOFKY, 1993).

Registros sugerem que até 1650 teriam restado apenas 6 milhões de indígenas em todo o continente americano (LORD, 1997). Dessa forma, contata-se que a invasão europeia ocasionou um declínio rápido e severo

das populações originárias que habitavam o continente (DENEVAN, 1992), alterando drasticamente a diversidade de povos, culturas, territórios e relações ecológicas e interétnicas pré-existentes (MONTENEGRO; STEPHENS, 2006). Para Denevan (1992), as doenças europeias foram as que primeiro impactaram a demografia da região, causando declínios de cerca de 90% ou mais somente no primeiro século de contato. As populações mais expostas, como aquelas que habitam ou habitavam o litoral, sofreram mais profundamente o efeito dessas mudanças (MONTENEGRO; STEPHENS, 2006).

Apesar da devastação demográfica que o contato europeu ocasionou, tem-se observado uma recuperação demográfica notável entre povos indígenas de toda a América Latina, a despeito do que se previa (McSWEENEY; ARPS, 2005). A maioria dos países latino-americanos passou a incluir em suas pesquisas nacionais a identificação “indígena” até os anos 2000, sendo incorporado a essas pesquisas o critério de autoidentificação. Nos censos desta década, com exceção de Cuba, Haiti e República Dominicana, todos os países latino-americanos incluem a autoidentificação (CEPAL, 2015b). O **Gráfico 1** mostra o rápido colapso das populações indígenas após o contato europeu, atingindo seu ponto mais baixo no século 18 e demonstrando sinais de recuperação a partir do final do século 20.

Gráfico 1: População indígena na América Latina e Caribe entre os anos 1500 e 2003



Fonte: traduzido pela autora de MONTENEGRO; STEPHENS, 2006

A partir de dados dos censos nacionais compilados e analisados em documento da CEPAL (2015b), estimou-se para a América Latina uma população indígena de cerca de 45 milhões de pessoas (8,3% da população da região). México e Peru apresentam as maiores populações indígenas (cerca de 17 milhões e 7 milhões, respectivamente) e Costa Rica e Paraguai apresentam as menores (cerca de 100.000 e 80.000, respectivamente). No que se refere à diversidade, é possível contar 826 povos indígenas nos países da região. O Brasil apresenta a maior diversidade, com 305 etnias, seguido pela Colômbia (102 etnias), Peru (85 etnias) e México (78 etnias). Costa Rica e Panamá apresentam nove etnias cada um, El Salvador apresenta três etnias e o Uruguai apenas duas.

Langdon (2007) assevera que a posição dos indígenas perante o Estado alterou-se significativamente nas últimas décadas. Medidas nacionais e internacionais reconheceram a diversidade multiétnica do Estado e a necessidade de se assegurar os direitos de diferentes grupos étnicos. Internacionalmente, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais assinalou o reconhecimento internacional dos direitos indígenas em 1989. Muitos países da América Latina desenvolveram legislações complementares a tais reconhecimentos, como no Brasil, na Bolívia, na Colômbia e no Equador. Entretanto, apesar desses progressos, os esforços estatais para reconhecer os direitos territoriais dos povos indígenas ainda não alcançam os padrões internacionais estabelecidos.

2.1.2. Perfil social, epidemiológico e nutricional dos povos indígenas na América Latina

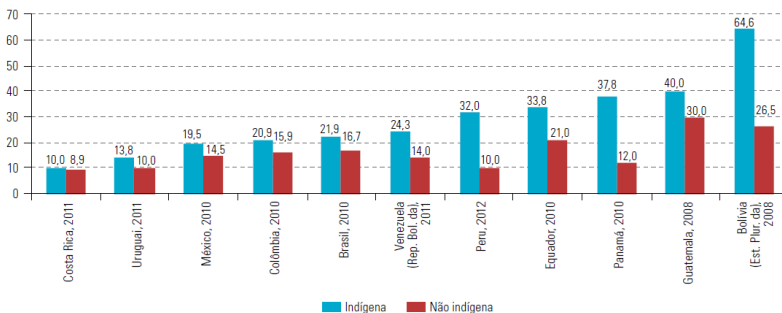
Estudos disponíveis com populações indígenas na América Latina sugerem que na maioria dos países da região os povos indígenas apresentam indicadores de morbidade e mortalidade mais elevados do que aqueles apresentados por não indígenas em seus respectivos países (PLANT, 1998; PAHO, 1997). No que diz respeito à situação de Segurança Alimentar e Nutricional das populações indígenas da América Latina, a situação dos povos indígenas é evidentemente pior que a da sociedade envolvente (FAO, 2015).

A má nutrição constitui um dos problemas que mais afeta os povos indígenas no mundo todo. Essa situação é resultado da degradação ambiental de seus territórios, da contaminação de seus

ecossistemas tradicionais, da perda de seus territórios e da diminuição de suas fontes tradicionais de alimentos e de seu acesso a elas (NAÇÕES UNIDAS, 2010). Na América Latina, são poucos os dados oficiais disponíveis acerca da situação de saúde, nutrição e condições de vida desses povos. Além disso, os parâmetros sobre os quais se trabalha, por exemplo, a pobreza, são muitas vezes descolados da realidade indígena. Para grupos isolados de caçadores e coletores, por exemplo, comparações com a riqueza ou a pobreza ocidental são irrelevantes, pois a maioria desses povos não reconhece os sistemas monetários ocidentais (MONTENEGRO; STEPHENS, 2006).

Apesar disso, cabe ressaltar que os índices de pobreza entre os povos indígenas são muito mais altos que entre o restante da população da América Latina, sendo a situação mais crítica nas zonas rurais, onde vivem 6 de cada 10 crianças indígenas. As estatísticas de mortalidade infantil em crianças menores de cinco anos na América Latina demonstram que esse indicador é 60% mais prevalente entre crianças indígenas quando comparadas às não indígenas (respectivamente, 48 e 30 por 1.000 nascidos vivos) (NAÇÕES UNIDAS, 2014). Além disso, é possível observar padrões de heterogeneidade da mortalidade infantil entre povos indígenas de um mesmo país, assim como em um mesmo povo localizado entre diferentes países (CEPAL; OPS; UNFPA, 2013). Em estudo sobre mortalidade infantil conduzido no Brasil por Caldas e colaboradores (2017), observou-se grandes desigualdades raciais/étnicas. Em três das cinco regiões do país, as crianças indígenas apresentaram as mais elevadas taxas de mortalidade infantil. O **Gráfico 2** abaixo demonstra a mortalidade infantil segundo condição étnica na América Latina.

Gráfico 2: Mortalidade infantil, segundo a condição étnica (por 1.000 nascidos vivos) em 11 países da América Latina



Fonte: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), com base em Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia (CELADE)- Divisão de População da CEPAL

A prevalência de desnutrição entre as crianças indígenas é pelo menos duas vezes maior que aquela registrada para crianças não indígenas. Em Honduras, por exemplo, 95% das crianças indígenas menores de 14 anos sofrem de desnutrição (FAO, 2015). No Brasil, o I Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas (BRASIL, 2010), primeiro estudo de abrangência nacional a apresentar dados sobre as condições nutricionais desses povos, evidenciou que a má nutrição atinge uma em cada três crianças indígenas de até cinco anos de idade. A mortalidade materna também se apresenta maior para comunidades indígenas, particularmente em áreas remotas. Na Guatemala, a mortalidade materna entre populações indígenas é de duas a três vezes maior que as médias nacionais (KESTLER, 1995). A expectativa de vida é também um indicador que apresenta grande diferença entre indígenas e não indígenas na América Latina. Na Guatemala, por exemplo, essa diferença é de 13 anos, no Panamá de 10 anos e no México de 6 anos (FAO, 2015).

Estudos sugerem que as taxas de morbidade também são mais altas entre povos indígenas. Os padrões de morbidade dentro e entre comunidades indígenas dependem profundamente do grau de contato com a sociedade envolvente, tal como ocorria nos primeiros períodos de invasão europeia (MONTENEGRO; STEPHENS, 2006). Além disso, a exploração de recursos naturais em áreas remotas da América Latina afeta a saúde dos povos indígenas de forma quase sempre negativa (WITZIG; ASCENCIOS, 1999). Entre as doenças transmissíveis, a prevalência de tuberculose marca enorme diferença entre indígenas e não indígenas. Apesar da melhora da situação na América Latina como um todo, no caso dos povos indígenas a situação tem se mantido ou piorado (FAO, 2015). No Chile, onde a doença está praticamente erradicada, a taxa de mortalidade por tuberculose é 7 vezes maior entre a população Aimara de Arica quando comparada à população não indígena, o que pode ser explicado pelas condições precárias de vida da população, principalmente em ambientes urbanos, e à substituição de hábitos alimentares tradicionais por ocidentais (FAO, 2015).

No que diz respeito às doenças não transmissíveis, pelo menos 50% dos adultos indígenas com mais de 35 anos de idade apresentam diabetes tipo 2 em todo o mundo (FAO, 2015). A alta incidência da doença em povos indígenas está vinculada às mudanças que afetam a sua alimentação tradicional e suas formas de vida e os afeta de maneira mais profunda que aos não indígenas por terem menos acesso a serviços de saúde e por serem marginalizados política e socialmente (FAO, 2015). Alguns estudos no Brasil têm registrado problemas de obesidade e hipertensão relacionados ao risco de doença cardiovascular e diabetes tanto em comunidades localizadas em reservas indígenas quanto em comunidades indígenas com longo histórico de contato com a sociedade envolvente, que apresentam mudança nos hábitos alimentares e estilo de vida (TAVARES *et al.*, 2003; CARDOSO *et al.*, 2001; COIMBRA *et al.*, 2001).

2.1.3. O reconhecimento dos direitos indígenas pelos Estados nacionais na América Latina

Um dos primeiros documentos internacionais sobre direitos indígenas foi a Convenção nº 107 da OIT, adotada no ano de 1957 (OIT, 1957). Essa Convenção, que concerne à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes, trazia a ideia de que a integração dos indígenas às sociedades nacionais seria uma forma legítima de diminuir as iniquidades existentes entre estes. A partir dos Pactos Internacionais de Direitos Humanos de 1966, surge o princípio de autodeterminação dos povos, o que significa que estes podem decidir livremente sobre sua organização política e buscar o seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

Nesse contexto, realizou-se em 1977 a primeira conferência internacional de ONGs nas Nações Unidas sobre a discriminação contra as populações indígenas nas Américas (ROULAND *et al.*, 2004). Finalmente, em 1989, surgiu a Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989) em substituição à Convenção nº 107, sendo até hoje a maior conquista para o reconhecimento dos povos indígenas.

A qualidade do suporte legislativo na América Latina é um importante indicador de proteção dos povos indígenas em seus países. Muitos países na região realizaram mudanças constitucionais baseadas em legislações internacionais sobre direitos indígenas, a exemplo de

Argentina, Brasil, Bolívia, Venezuela, Colômbia, Equador, México, Nicarágua e Paraguai. Estes revisaram suas Constituições para reconhecer legalmente os direitos dos povos indígenas, visando a manutenção de sua integridade cultural, linguística e territorial (MONTENEGRO; STEPHENS, 2006).

Zamudio (2003), em relatório organizado a partir de informações jurídicas compiladas de 21 países da América Latina sobre direitos indígenas, distingue três categorias de direitos legais garantidos pelos países em relação à Convenção 169 (OIT, 1989). A primeira categoria refere-se à presença de legislação que garanta aos indígenas acesso à saúde, incluindo atenção diferenciada; a segunda categoria trata do respeito às especificidades socioculturais no atendimento à saúde indígena; e a terceira categoria refere-se à participação dos indígenas nos processos decisórios na área da saúde.

Apenas quatro países (Argentina, Equador, Nicarágua e Panamá) satisfaziam todas as categorias citadas na área da saúde à época do estudo. Brasil, Colômbia e Venezuela apresentavam-se abaixo desse nível e quatro países, Guatemala, Costa Rica, Honduras e Paraguai não possuíam legislação específica que protegesse ou reconhecesse as medicinas tradicionais indígenas. De forma global, considerando todos os pontos analisados, a Colômbia atingiu o mais alto nível em qualidade de suporte legal para povos indígenas, seguida de Bolívia e Nicarágua (MONTENEGRO; STEPHENS, 2006).

Apesar do resultado da Colômbia ter sido o melhor entre os países latino-americanos pesquisados, Montenegro e Stephens (2006) apontam para evidências de que as comunidades indígenas no país ainda sofrem com taxas elevadas de mortalidade infantil e baixa expectativa de vida. A Bolívia apresenta problemas semelhantes. Os autores asseveram que o lento ganho de espaço dos povos indígenas nas sociedades envolvidas na América Latina ainda demorará para se traduzir em melhoria real de suas condições de saúde.

No que diz respeito à educação indígena, Zamudio (2003) afirma que países que apresentaram alto rendimento na variável educação indígena na época de seu estudo foram Colômbia, Nicarágua, Panamá, Argentina, Brasil, Chile e Peru. Este último e a Guatemala apresentavam-se muito aquém das expectativas para a educação indígena de países que possuem grande quantidade de povos em seus

territórios. A autora também cita o México como portador de uma legislação acerca de educação indígena bastante insatisfatória.

Langdon e Cardoso (2015) afirmam que, frente à situação epidemiológica precária enfrentada pelos povos indígenas na América Latina, países têm proposto soluções diversas, como criar dispositivos legais que fundamentem programas públicos nos níveis nacional e local. O foco da maioria tem sido a saúde indígena, tendo sido criados novos papéis nas equipes de saúde para contemplar a sua atuação em contextos interétnicos.

2.2. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA

2.2.1. Programas de alimentação escolar na América Latina

Programas de alimentação escolar (PAEs) são o mecanismo de proteção social mais prevalente no mundo atualmente (HONORATI *et al.*, 2015). Segundo a publicação *State of School Feeding Worldwide* do Programa Mundial de Alimentos (PMA, 2013), há pelo menos 368 milhões de alunos recebendo alimentação escolar ao redor do mundo. Os maiores programas em número de beneficiários são a Índia (114 milhões), seguida pelo Brasil (47 milhões), Estados Unidos (45 milhões) e China (26 milhões). As regiões com maior número de beneficiários são, respectivamente, o Sul da Ásia (121 milhões) e a América Latina e Caribe (85 milhões). O investimento anual mundial na alimentação escolar é estimado em US\$ 45 a US\$ 75 bilhões, sendo a maior parte proveniente de orçamentos nacionais (PMA, 2013).

Quando apropriadamente desenhados, esses programas possuem o potencial de melhorar a alimentação e nutrição de milhões de escolares e suas comunidades. A região da América Latina e Caribe é pioneira nesta abordagem, uma vez que praticamente todos os países da região incorporaram PAEs a suas estratégias de segurança alimentar e nutricional. Cerca de 85 milhões de escolares da região recebem alimentação escolar todos os dias letivos do ano, com um investimento anual de US\$ 4,3 bilhões originado majoritariamente dos orçamentos nacionais (PMA, 2013).

A região tem longa tradição na implementação desses programas, sendo que todos os países da América Latina possuem PAEs (PMA, 2013). Alguns deles estão entre os mais antigos do mundo, como os do México, da Costa Rica e da Colômbia, que tiveram sua implementação no início do século 20. Outros programas, como os

PAEs da Bolívia, do Chile, da Honduras, da Guatemala e do Brasil, tiveram sua origem na metade século 20. Países como Equador e El Salvador iniciaram seus programas nos anos 80 e Nicarágua e Paraguai nos anos 90 (PMA, 2013).

Historicamente, os PAEs tinham o objetivo de fornecer assistência alimentar, oferecendo refeições a escolares em situação de fome e pobreza e encorajando o seu comparecimento à escola com frequência satisfatória. Porém, com seu desenvolvimento, os PAEs têm se transformado em programas de proteção social e instrumento para a realização dos direitos à alimentação e à educação. Todos os PAEs na América Latina possuem objetivos específicos, demonstrando que os governos desses países têm utilizado esses programas para alcançar múltiplos benefícios. Dentre eles estão o acesso à educação, oferta de refeições, acesso a alimentação saudável, aumento da capacidade cognitiva e de aprendizado, melhora do estado nutricional, incentivo à agricultura familiar local, o alcance da equidade de gênero, o suprimento de micronutrientes e o combate ao sobrepeso e à obesidade (PMA; LA-RAE, 2016).

Considerando que os PAEs fornecem alimentos aos escolares, eles podem ser genericamente divididos em dois tipos: PAEs que oferecem refeições, lanches ou biscoitos às crianças nas escolas e PAEs que enviam alimentos às famílias das crianças que frequentam a escola (PMA; LA-RAE, 2016; PMA, 2013; BUNDY *et al.*, 2009) ou, ainda, uma combinação dessas modalidades (PMA, 2013). No caso da América Latina, a grande maioria dos PAEs oferecem refeições, lanches ou biscoitos às crianças nas escolas (PMA; LA-RAE, 2016).

A focalização (*targeting*) é uma abordagem utilizada para concentrar os recursos dos programas nos beneficiários mais vulneráveis (COADY *et al.*, 2004). No caso dos programas de alimentação escolar, há basicamente três tipos: individual, geográfico e universal. Os PAEs focalizados individualmente são aqueles nos quais os alunos são selecionados de acordo com fatores como idade, gênero ou pobreza. No caso da focalização geográfica, o local onde os escolares habitam define a sua priorização, geralmente se tratando de locais onde predominam a pobreza, a insegurança alimentar e o baixo nível educacional. Por fim, a focalização universal ocorre quando todos os escolares,

independentemente de sua idade, situação socioeconômica ou gênero, são elegíveis para serem beneficiários do programa (PMA, 2013).

A abordagem universal predomina entre os normativos dos PAEs da América Latina. A focalização geográfica, por outro lado, é o tipo mais comum entre PAEs de outras partes do mundo, buscando certificar que os mais pobres recebam alimentação escolar, principalmente quando se trata de um orçamento limitado para executar o programa (PMA; LA-RAE, 2016). Em geral, PAEs universais possuem outros objetivos além de fornecer refeições, como, por exemplo, incluir como componente curricular a educação alimentar e nutricional. Por outro lado, nos países da América Latina, os alunos de escolas públicas já são aqueles que se encontram em condições socioeconômicas desfavoráveis frente ao restante da população, uma vez que os alunos em melhor situação socioeconômica costumam estudar em escolas particulares, que por sua vez não são cobertas pelos PAEs (PMA, 2013).

Quase todos os países que optaram por abordagens universais já alcançaram ou estão por alcançar a cobertura pretendida de escolares no ensino primário. No entanto, devido a restrições orçamentárias, em muitos países os programas ainda não conseguem entregar uma refeição por aluno por dia. Nesses casos, são utilizados critérios de priorização, como escolas de nível primário e escolas rurais e situação vulnerável (PMA, 2013), ainda que, em alguns casos, os Programas sejam legalmente universais.

Outra característica comum aos PAEs da região é a priorização dada aos escolares dos níveis pré-escolar e primário, garantindo, dessa forma, que os escolares recebam o aporte adequado de nutrientes nesse período, o que impacta positivamente o seu crescimento (KRISTJANSSON *et al.*, 2007). Diversos países têm expandido seus programas para o ensino secundário, porém com critérios de focalização. No Peru, por exemplo, o PAE foi expandido no ano de 2012 para cobrir escolas secundárias localizadas em áreas indígenas na Amazônia peruana. Por fim, alguns países realizam a cobertura de alunos no ensino superior, a exemplo de Brasil e El Salvador (PMA, 2013).

No que diz respeito ao número de beneficiários atendidos pelos PAEs da América Latina, o Brasil se destaca como o maior Programa, situando-se em nível mundial apenas atrás da Índia. Depois do Brasil, os maiores PAEs da região são México, Colômbia e Peru. O **Quadro 1** a seguir mostra os PAEs da América Latina em número de beneficiários.

Quadro 1: Número aproximado de beneficiários dos programas de alimentação escolar da América Latina

País	Alunos atendidos	Ano
Argentina	3.002.000 ^a	2012
Bolívia	2.383.408 ^b	2013
Brasil	41.500.000 ^a	2015
Chile	1.620.586 ^a	2015
Colômbia	4.029.869 ^a	2015
Costa Rica	603.000 ^b	2012
Cuba	827.070 ^a	2015
Equador	2.873.148 ^a	2015
El Salvador	1.300.00 ^a	2016
Guatemala	2.535.116 ^a	2015
Haiti	876.000 ^a	2016
Honduras	1.337.830 ^a	2015
México	6.357.712 ^a	2015
Nicarágua	1.200.000 ^a	2015
Panamá	499.137 ^a	2015
Paraguai	1.085.942 ^a	2014
Peru	3.537.460 ^a	2015
Rep. Dominicana	1.739.355 ^a	2016
Uruguai	272.175 ^c	2016
Venezuela	4.382.972 ^d	2015
TOTAL	80.662.780	

^aPMA, 2013; ^bPMA, 2016; ^cURUGUAY, 2016; ^dVENEZUELA, 2015

Fonte: elaborado pela autora

Um importante indicador da qualidade, efetividade e sustentabilidade do PAE é se ele está inserido em um sistema, em termos de políticas e instituições. Uma alimentação escolar de qualidade tem sido caracterizada, além de apresentar sistemas de desenho e implementação adequados, pelos seguintes itens: estar estruturado em uma política nacional, possuir orçamento estável, possuir capacidade

institucional para implementação e coordenação e incentivar a participação da comunidade (PMA; LA-RAE, 2016).

Os países latino-americanos têm estabelecido estruturas legais e políticas para a alimentação escolar e continuam a adaptá-las e fortalecê-las. A maior parte desses programas estão fundamentados juridicamente por meio de leis, decretos ou até mesmo pela Constituição, como é o caso do Brasil, da Bolívia e do Equador. No entanto, a estrutura normativa para os PAEs é geralmente fragmentada e, em alguns países, como Guatemala e Nicarágua, são relativamente mais limitadas (PMA; LA-RAE, 2016).

Países como Panamá, Bolívia, Paraguai e Brasil possuem Leis específicas para seus PAEs. Na Colômbia, no Equador e no Peru, a alimentação escolar é regulada por meio de Decretos específicos. No caso de países como El Salvador, Guatemala e Nicarágua, a estrutura jurídica é fragmentada em diferentes documentos e estão algumas vezes incompletas, o que limita a sua implementação. Na Colômbia, em El Salvador e no Peru, rascunhos de leis estão sendo discutidos (PMA; LA-RAE, 2016). Um exemplo de iniciativa regional nesse contexto é a *Ley Marco de Alimentación Escolar*, aprovada em 2013 pelo Parlamento Latino-Americano (“Parlatino”) com o apoio da FAO. Esta é uma organização permanente composta por representantes das assembleias legislativas dos países latino-americanos, que teve como objetivo estabelecer um marco jurídico de referência para a região (PARLATINO, 2012). Na Guatemala, recentemente foi publicada a Lei de Alimentação Escolar do país (GUATEMALA, 2017).

Em geral, o Ministério da Educação é o responsável pelos PAEs nos países latino-americanos, frequentemente em associação com outros Ministérios. Peru e Honduras são exceções, dado que seus PAEs são de responsabilidade primária dos Ministérios de Desenvolvimento e Inclusão Social, junto aos respectivos Ministérios da Educação. No caso do México, o PAE é de responsabilidade primária do Ministério de Proteção Social. Alguns países estabeleceram instituições autônomas inter-relacionadas aos Ministérios para tomar a frente da gestão dos PAEs, como no Brasil e no Chile (PMA; LA-RAE, 2016).

No que diz respeito à execução, a maioria dos PAEs na América Latina ainda é centralizado, embora a tendência seja a descentralização, como ocorre no Brasil e no México. Os PAEs são, em sua natureza,

multissetoriais, havendo nos países importante colaboração entre diferentes setores governamentais. Em todos os países, pelo menos um setor além da educação está envolvido, em geral os da saúde e da agricultura (PMA; LA-RAE, 2016).

Outro tópico importante e crucial relacionado aos PAEs é o orçamento destinado à implementação e execução desses programas. A consolidação destes requer recursos financeiros consideráveis e estáveis, sendo que na América Latina e Caribe o investimento anual varia entre US\$ 3,5¹ (PMA; LA-RAE, 2016) e US\$ 4,3 bilhões (PMA, 2013), considerando apenas os gastos em nível nacional. Um terço deste valor é investido pelo Brasil em seu PAE (US\$ 1,13 bilhões). Atualmente, a maior parte do orçamento destinado à alimentação escolar nos países da América Latina é proveniente dos governos nacionais, sendo o suporte externo responsável pela menor parte desses recursos (menos de 2%).¹ Exceções são os PAEs e da Nicarágua e de Honduras, onde o recurso externo chega a 25% do total do orçamento investido na alimentação escolar. Apesar de todo o investimento, em vários países ele está aquém das necessidades, uma vez que ainda não se consegue servir refeições todos os dias letivos ou atingir a qualidade nutricional esperada (PMA; LA-RAE, 2016).

2.2.2. Suporte externo e autonomia dos PAEs na América Latina

A utilização de organismos supranacionais para resolver problemas locais é uma estratégia que vem sendo utilizada de forma recorrente ao longo da história da humanidade, principalmente após a II Guerra Mundial. Para muitos, essa estratégia é mais uma forma de dominação. Seja como for, não se pode ignorar o real suporte que esses organismos promovem à instalação dos PAEs na América Latina e em outras regiões do mundo. O organismo internacional que se destaca nos temas educação e saúde é a Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945 e formada por 192 países-membro e diversas comissões e agências. No contexto do pós-guerra, essa organização foi ampliando o seu papel de intermediador de conflitos armados para um forte indutor de políticas humanitárias (BITTENCOURT, 2011).

¹ Valores calculados com base em dados de 16 países da América Latina e Caribe, a saber: Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Peru (PMA, 2016).

Na tarefa de dar suporte a programas de alimentação escolar, há o trabalho particularmente importante de duas agências da ONU: a FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação) e o PMA (Programa Mundial de Alimentos) (BITTENCOURT, 2011). A maioria dos PAEs dependeu inicialmente de auxílio externo e de apoio para a sua implementação, principalmente do PMA, e desenvolveram-se gradualmente em programas nacionais financiados pelos governos nacionais. O diálogo e a cooperação internacional em torno do tema alimentação escolar têm um longo histórico na América Latina, incluindo ações por meio de cooperação sul-sul² (PMA; LA-RAE, 2016).

Há um crescente reconhecimento da importância do apoio entre países na área da alimentação escolar (PMA, 2013). O papel de parceiros na implementação dos PAEs na região, tais como agências das Nações Unidas, organizações não-governamentais, instituições acadêmicas e setor privado, tem mudado nas últimas décadas à medida em que os países têm assumido a maior parte dos gastos com esse tipo de programa. Esse suporte tem se traduzido cada vez mais em assistência técnica para a implementação e melhoria dos PAEs, tal como ocorre em ações de cooperação sul-sul e cooperações triangulares na América Latina (PMA; LA-RAE, 2016).

Por exemplo, no Brasil, o Centro de Excelência contra a Fome do PMA tem realizado trabalho de cooperação sul-sul na capacitação (*capacity building*), desenvolvimento de capacidades e diálogo sobre Segurança Alimentar e Nutricional, proteção social e alimentação escolar com países da América Latina (PMA, 2013). Ainda, o governo brasileiro e a FAO estabeleceram parceria para promover assistência técnica a países da América Latina e Caribe e fortalecer políticas nacionais no continente (PMA; LA-RAE, 2016; FAO, s/d).

Em muitos países da América Latina, como a Guatemala, Equador e El Salvador, o setor privado tem papel ativo na venda de alimentos para a alimentação escolar e no provimento, no caso de alguns países, de alimentos fortificados e leite UHT. Por outro lado,

² Cooperação sul-sul é a modalidade de cooperação técnica internacional que se dá entre países em desenvolvimento, que compartilham desafios e experiências semelhantes.

agricultores familiares e suas associações têm se tornado parceiros dos PAEs na América Latina. No Brasil, por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação (MEC), tem desenvolvido uma abordagem inovadora de capacitação para esses atores por meio de parcerias com as Universidades Federais nos chamados Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANES).

Como parceira no desenvolvimento dos PAEs na América Latina destaca-se a organização não-governamental LA-RAE (*Red de Alimentación Escolar para América Latina y el Caribe*). Criada no ano de 2005, no Chile, tem o objetivo de apoiar o desenvolvimento dos PAEs na região por meio de assistência técnica, capacitação, troca de conhecimentos e promoção de cooperação sul-sul. A ONG promove fóruns regionais de alimentação escolar para a discussão de entraves regionais nos Programas e tem promovido a cooperação sul-sul com países como Brasil e Chile (PMA, 2013).

3. MÉTODO

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Realizou-se revisão da literatura tendo como objetivos: identificar quais países da América Latina possuem populações indígenas em censos nacionais; identificar quais países da América Latina possuem programas de alimentação escolar; quais desses programas possuem abrangência nacional; a partir da definição de países latino-americanos com populações indígenas e programas de alimentação escolar nacionais simultaneamente, buscou-se identificar o arcabouço legal³ e informações relacionadas aos seus programas de alimentação escolar; por fim, buscou-se identificar na literatura científica trabalhos relacionados ao tema alimentação escolar indígena na América Latina.

Os países latino-americanos que não possuem programa de alimentação escolar de abrangência nacional e/ou que não possuem populações indígenas habitando seus territórios foram excluídos da análise comparativa. Foram incluídos somente os países latino-americanos que possuem programas de alimentação escolar de abrangência nacional e populações indígenas simultaneamente. As

³ Leis e decisões judiciais que dão sustentação a um determinado fato jurídico.

buscas pelo arcabouço legal e trabalhos científicos estão abaixo descritas em duas etapas.

3.2. ETAPAS DAS BUSCAS

3.2.1. Busca por arcabouços legais

A busca por arcabouços legais foi realizada *online* nos *websites* oficiais dos governos dos países da América Latina selecionados para a pesquisa (países latino-americanos com programas de alimentação escolar nacionais e populações indígenas simultaneamente), em relatórios nacionais e internacionais disponíveis *online* e no buscador Google a partir dos termos comuns na literatura e palavras-chave definidas para a busca dos trabalhos científicos. Foram realizadas também consultas à *Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional* (CELAC, 2017)⁴. A Plataforma fornece informações atualizadas sobre todos os países da América Latina e Caribe a respeito de seu estado de segurança alimentar e nutricional e apresenta os marcos normativos e institucionais e as políticas, estratégias e programas públicos que os países têm implementado no âmbito da Segurança Alimentar e Nutricional.

3.2.2. Busca por trabalhos científicos

O levantamento das publicações foi realizado nos idiomas português, espanhol e inglês nas seguintes bases de dados: LILACS (*Latin American and Caribbean Literature on Health Sciences*), Pubmed/Medline, SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), considerando apenas publicações dos últimos 15 anos. Foi também utilizado para as buscas o *Google Scholar*. Os descritores definidos para a seleção dos artigos foram obtidos junto aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e aos *Medical Subject Headings* (MeSH), da *U.S. National Library of Medicine* (NLM), além da definição de termos comuns na literatura. Para realizar a combinação

⁴ Esta Plataforma foi criada pela Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos (CELAC), um mecanismo de organização política e integração que abriga os 33 países da América do Sul, América Central e Caribe, com apoio da FAO e da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI).

dos descritores foram utilizados operadores booleanos (AND, OR) e sinais gráficos (aspas e parênteses).

Os Quadros a seguir apresentam os descritores e termos comuns na literatura utilizados para realizar a revisão nos idiomas português, espanhol e inglês.

Quadro 2: Descritores para alimentação escolar por idioma utilizados para a busca de publicações para construção da Revisão da Literatura obtidos junto aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e aos *Medical Subject Headings* (MeSH), da U.S. National Library of Medicine (NLM)

Língua portuguesa	Língua espanhola	Língua inglesa
“Alimentação escolar”	“Alimentación escolar”	“School feeding”
“Merenda escolar”	“Política nutricional”	“Nutrition Policy”
“Política Nutricional”		

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3: Termos comuns na literatura para alimentação escolar por idioma utilizados para a busca de publicações para construção da Revisão da Literatura

Língua portuguesa	Língua espanhola	Língua inglesa
“Programa de alimentação escolar”	“Comidas escolares”	“School meals”
	“Almuerzo escolar”	“School meal”
	“Programa de alimentación escolar”	“School food”
	“Albergues indigenistas”	“School lunch”

		“School feeding program”
		“School feeding programme”
		“Indigenous boarding schools”

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 4: Descritores para povos indígenas por idioma utilizados para a busca de publicações para construção da Revisão da Literatura obtidos junto aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e aos *Medical Subject Headings* (MeSH), da U.S. *National Library of Medicine* (NLM)

Língua portuguesa	Língua espanhola	Língua inglesa
“Povos indígenas”	“Población Indígena”	“Indigenous population”
“Povos nativos”	“Indios sudamericanos”	“South american indians”
“Populações autóctones”	“Indios centroamericanos”	“Central american indians”
“Ameríndios centro-Americanos”		
“Ameríndios sul-americanos”		

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 5: Termos comuns na literatura para povos indígenas por idioma utilizados para a busca de publicações para construção da Revisão da Literatura

Língua portuguesa	Língua espanhola	Língua inglesa
“Indios sulamericanos”	“Pueblos indígenas”	“Indigenous peoples”
“Indígenas sulamericanos”	“Población autóctona”	“First nations”
“Indios”	“Indígenas”	“Indigenous groups”
“Povos aborígenes”	“Indios”	“Aboriginal”

“Ameríndios”	“Poblaciones nativas”	“Indians”
“Índios sul-americanos”	“Poblaciones indígenas nativas”	“Aboriginal peoples”
“Índios centro-americanos”	“Índígenas sudamericanos”	“Ethnic groups”
“Grupos étnicos”	“Grupos étnicos”	

Fonte: elaborado pela autora

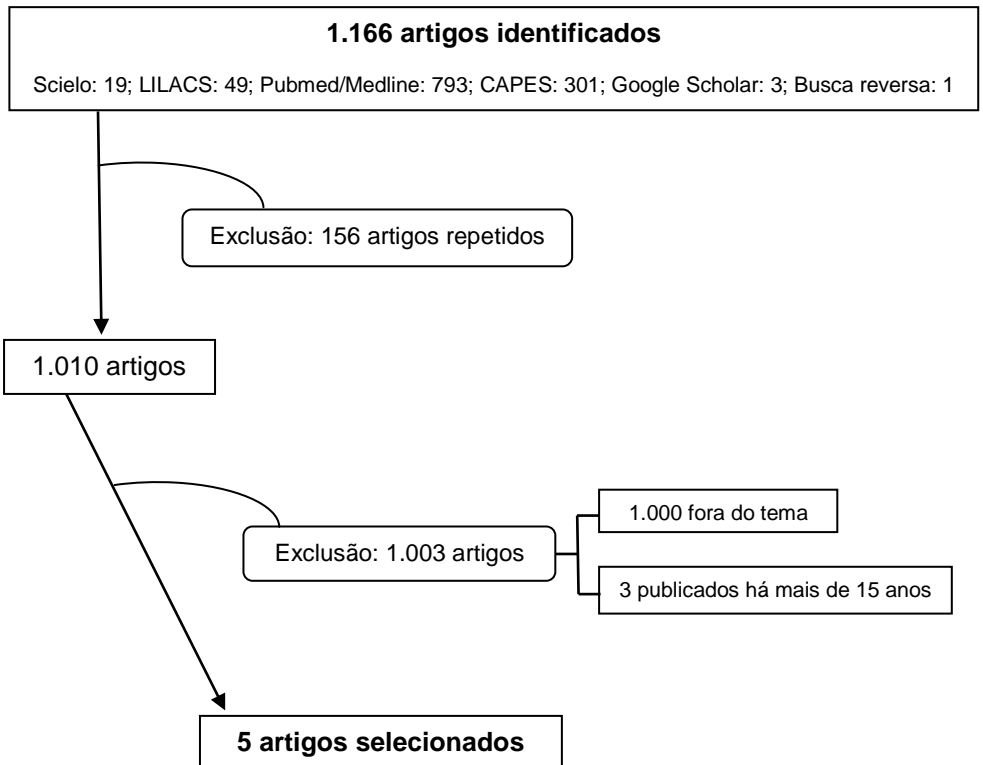
3.2.3. Outras fontes de pesquisa

Além das fontes de pesquisa anteriormente citadas, realizou-se busca por trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses) e tentou-se realizar contato com todos os países envolvidos no tema da pesquisa, por meio dos endereços eletrônicos disponibilizados nas páginas oficiais dos governos na internet.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADO DA REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA

A **Figura 1** abaixo apresenta o resultado da revisão da literatura científica. Foram identificados, em todas as bases pesquisadas e a partir de busca reversa, 1.166 trabalhos científicos. Após a exclusão dos trabalhos repetidos, dos trabalhos fora do tema e dos trabalhos publicados há mais de quinze anos, chegou-se ao número de sete publicações científicas. A **Figura 1** descreve em detalhes como sucedeu-se a busca.

Figura 1: Resultado da busca por artigos científicos

Fonte: elaborado pela autora

4.2. RESULTADO DA BUSCA POR OUTRAS FONTES DE INFORMAÇÃO

Foram identificados, além dos cinco artigos científicos, duas pesquisas inseridas no tema desta revisão, publicadas nos formatos dissertação de mestrado e capítulo de livro. As tentativas de contato com os governos dos países envolvidos na presente pesquisa foram bem-sucedidas em apenas dois casos, uma vez que somente Colômbia e Uruguai retornaram as mensagens enviadas. Em ambos os casos, houve resposta acerca de aspectos do PAE relacionados aos povos indígenas.

4.3. PANORAMA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA

A revisão da literatura científica e do arcabouço legal conduzida neste trabalho buscou identificar inicialmente quais países da América Latina possuem programas de alimentação escolar de abrangência nacional e quais destes possuem populações indígenas em censos nacionais. A partir da consulta a relatórios internacionais, optou-se por utilizar os dados fornecidos pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) sobre a América Latina. Segundo seus relatórios mais recentes, a região da América Latina é composta por vinte países (CEPAL, 2016), dentre os quais dezessete possuem populações indígenas (CEPAL, 2015) reportadas em censos e estatísticas nacionais. Esses países são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Para a definição dos países que possuem programas de alimentação escolar, optou-se por utilizar dados fornecidos por relatório do Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas intitulado *State of School Feeding Worldwide* (PMA, 2013), que afirma que todos os países da América Latina possuem esses Programas. Assim, os mesmos dezessete países continuaram contemplados. Por fim, verificou-se quais desses programas possuem abrangência nacional e excluiu-se a Argentina, único PAE desse grupo sem a mencionada característica (**Quadro 6**). A **Figura 2** demonstra o caminho percorrido para chegar até o número de dezesseis países para os quais se buscou o arcabouço legal.

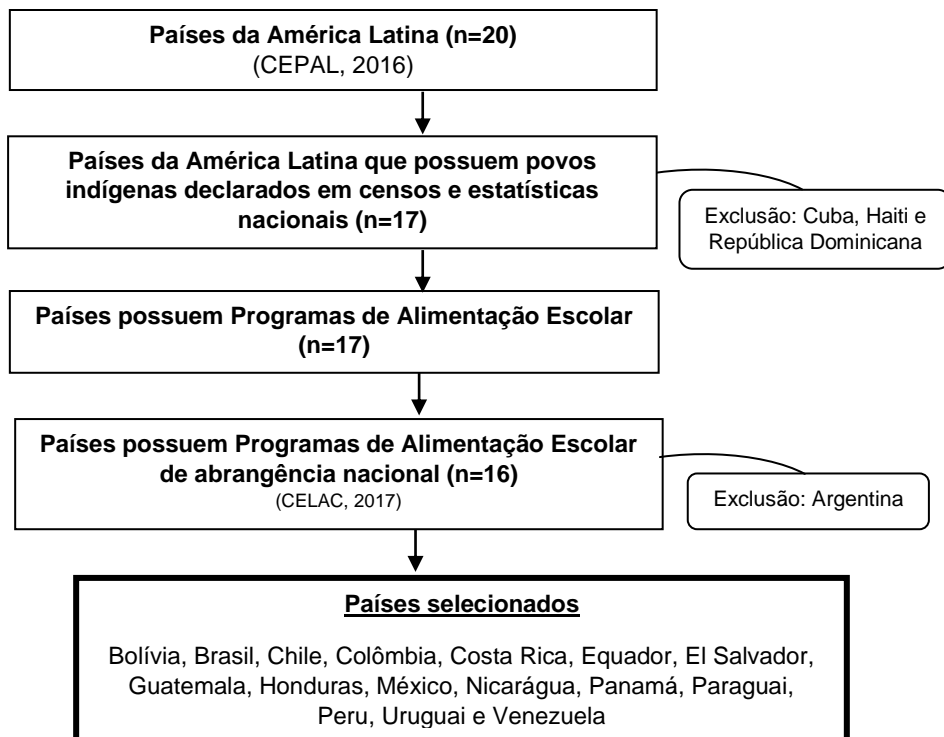
Quadro 6: Países que possuem programas de alimentação escolar de abrangência nacional

País	Abrangência
Argentina	Outra ^a
Bolívia	Nacional ^b
Brasil	Nacional ^b
Chile	Nacional ^b
Colômbia	Nacional ^b
Costa Rica	Nacional ^b
Equador	Nacional ^b
El Salvador	Nacional ^b
Guatemala	Nacional ^b
Honduras	Nacional ^c
México	Nacional ^b
Nicarágua	Nacional ^b
Panamá	Nacional ^b
Paraguai	Nacional ^b
Peru	Nacional ^b
Uruguai	Nacional ^b
Venezuela	Nacional ^b

^aAMARAL, 2017; PEDRAZA; ANDRADE, 2005; ^bCELAC, 2017;

^cHONDURAS, 2017

Fonte: elaborado pela autora

Figura 2: Definição dos países para compor a pesquisa

Fonte: elaborado pela autora

4.3.1. Caracterização dos PAEs selecionados para a pesquisa

Esse tópico tem o objetivo de caracterizar os programas de alimentação escolar dos dezesseis países selecionados para compor a pesquisa, bem como apresentar a quantidade em números absolutos e relativos das populações indígenas nesses países. O **Quadro 7** a seguir apresenta os critérios de focalização dos PAEs em questão.

Quadro 7: Critérios de focalização por programa de alimentação escolar de cada país estudado

País	Nível	Focalização
Bolívia	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	Universal ^a
Brasil	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	Universal ^a
Chile	Pré-escola	Individual e geográfico ^a
	Primário	Individual e geográfico ^a
	Secundário	Individual e geográfico ^a
Colômbia	Pré-escola	Individual ^a
	Primário	Individual ^a
	Secundário	Individual ^a
Costa Rica	Pré-escola	Individual e geográfico ^b
	Primário	Individual e geográfico ^b
	Secundário	Individual e geográfico ^b
Equador	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	Universal ^a
El Salvador	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	Universal ^a
Guatemala	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	<i>Não atende</i> ^a

Honduras	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	<i>Não atende</i> ^a
México	Pré-escola	Individual e geográfico ^a
	Primário	<i>Não priorizado</i> ^{a; 5}
	Secundário	<i>Não priorizado</i> ^a
Nicarágua	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	Geográfico ^a
Panamá	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	<i>Não atende</i> ^a
Paraguai	Pré-escola	Universal ^b
	Primário	Universal ^b
	Secundário	Universal ^b
Peru	Pré-escola	Universal ^a
	Primário	Universal ^a
	Secundário	Geográfico ^a
Uruguai	Pré-escola	Individual ^c
	Primário	Individual ^c
	Secundário	Individual ^c
Venezuela	Pré-escola	Universal ^c
	Primário	Universal ^c
	Secundário	Universal ^c

^aPMA; LA-RAE, 2016; ^bCELAC, 2017; ^cPMA, 2013

Fonte: adaptado pela autora de PMA; LA-RAE, 2016

O **Quadro 7** demonstra que a maioria dos PAEs contemplados pela pesquisa apresentam a universalização do atendimento como principal estratégia, especialmente nos níveis pré-escolar e primário. Alguns PAEs não contemplam o nível secundário ou abordam outras estratégias de atendimento nesse nível escolar, a exemplo do Peru, que adota critério de focalização geográfico para cobrir os povos indígenas

⁵ "Não priorizado" significa que algumas escolas podem ser cobertas, mas, no contexto de recursos limitados, estas são alocadas em prioridade a outros níveis escolares.

da Amazônia peruana. Cabe ressaltar aqui que não necessariamente porque um PAE adota cobertura universal todos os alunos estão sendo atendidos. Em muitos casos, esta é uma meta em vias de ser alcançada com o progressivo aperfeiçoamento dos PAEs. O **Quadro 8** abaixo apresenta as principais fontes de financiamento dos programas contemplados pela pesquisa.

Quadro 8: Fontes de financiamento por programa de alimentação escolar de cada país estudado

País	Fontes de financiamento
Bolívia	Estatual, ONGs, agências de cooperação, contribuição das famílias dos beneficiários
Brasil	Estatual
Chile	Estatual
Colômbia	Estatual, setor privado e outras fontes não governamentais nacionais e internacionais
Costa Rica	Estatual
Equador	Estatual
El Salvador	Estatual, FAO
Guatemala	Estatual
Honduras	Estatual
México	Estatual
Nicarágua	Estatual, PMA e União Europeia
Panamá	s/d ^a
Paraguai	Estatual
Peru	Estatual e outras fontes não governamentais nacionais e internacionais
Uruguai	Estatual
Venezuela	Estatual

^as/d: sem dados

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados de CELAC (2017)

A análise do **Quadro 8** permite concluir que a maioria dos PAEs contemplados pela pesquisa apresenta financiamento estatal, podendo-se considerar que esses programas possuem mais autonomia do que aqueles que ainda dependem de outras fontes de financiamento, tais

quais organismos internacionais e outras fontes não governamentais. O **Quadro 9** abaixo traz informações sobre as quantidades absoluta e relativa de indígenas habitando os países da América Latina selecionados para a pesquisa.

Quadro 9: Quantidade absoluta e relativa de indígenas habitando os países da América Latina selecionados para a pesquisa, organizados por ordem decrescente em quantidade relativa de indígenas

País	Absoluta	Relativa (%)
Bolívia	6.216.026	62,2
Guatemala	5.881.009	41,0
Peru	7.021.271	24,0
México	16.933.283	15,1
Panamá	417.559	12,3
Chile	1.805.243	11,0
Nicarágua	518.104	8,9
Equador	1.018.176	7,0
Honduras	536.541	7,0
Colômbia	1.559.852	3,4
Venezuela	724.592	2,7
Costa Rica	104.143	2,4
Uruguai	76.452	2,4
Paraguai	112.848	1,8
Brasil	896.917	0,5
El Salvador	14.408	0,2

Fonte: elaborado pela autora com dados de CEPAL, 2015b

A partir do **Quadro 9** verifica-se que países como Bolívia, Guatemala, Peru e México possuem em seus territórios quantidades absolutas de indígenas que ultrapassam a casa dos cinco milhões. Em números relativos, destacam-se esses mesmos países. Naturalmente, espera-se que países que apresentem quantidades absolutas e/ou relativas de membros indígenas abordem o tema com mais ênfase no âmbito da alimentação escolar.

4.3.2. Artigos científicos

Na busca por artigos científicos acerca do tema alimentação escolar indígena nos países da América Latina, encontrou-se apenas dois trabalhos conduzidos entre populações indígenas mexicanas e três trabalhos conduzidos entre populações indígenas brasileiras. Para além de artigos científicos, foram identificados um capítulo de livro e uma dissertação de mestrado acerca do tema pesquisado entre populações indígenas brasileiras, totalizando cinco estudos.

4.3.2.1. Trabalhos com populações indígenas no México

Os dois trabalhos com populações indígenas no México identificados na revisão da literatura foram conduzidos entre escolares Tarahumara que habitam a região norte do país e datam de 2004 e 2010. Trata-se de pesquisas transversais conduzidas em internatos indígenas. Os pesquisadores ressaltam que a situação de saúde dos Tarahumara é precária, em parte devido à falta de assistência por parte do estado e em parte pelas dificuldades logísticas que os serviços de saúde enfrentam para acessá-los. O povo em questão habita uma região montanhosa e seus assentamentos estão dispersos ao longo de vales e encostas e o acesso aos internatos em que as crianças estudam é bastante dificultoso (MONÁRREZ-ESPINO *et al.*, 2004).

Além disso, é necessário mencionar que os alunos indígenas inseridos em ambos os estudos são atendidos pelo Instituto Nacional Indigenista (INI), vinculado ao Governo Mexicano, que fornece bolsas de estudo em escolas de tempo integral (internatos) para indivíduos que habitam regiões marginalizadas e que vivem em situação de extrema pobreza (INI, 2012). Estão incluídos entre os benefícios abrigo e refeições durante os 200 dias letivos. Os alunos chegam à escola na segunda-feira e voltam para casa na sexta-feira, sendo servidas três refeições diariamente (desjejum, almoço e jantar) e, ocasionalmente, lanches entre essas refeições compostos por um doce ou pedaço de fruta. Os cardápios são preparados por merendeiras, geralmente indígenas, com base nos alimentos locais disponíveis fornecidos por cestas básicas entregues às escolas. Essas cestas, em teoria, são montadas com base em alimentos tradicionais indígenas Tarahumara. Na prática, restrições orçamentárias limitam o cumprimento dessa regra (MONÁRREZ-ESPINO *et al.*, 2004).

As cinco escolas selecionadas para o estudo de Monárrez-Espino e colaboradores (2004) localizavam-se nas municipalidades de Guachochi, Balleza e Batopilas e apenas estudantes que recebiam bolsa integral do estado para frequentar as escolas em tempo integral durante a semana (incluindo pernoite) foram inseridos no estudo. O objetivo deste estudo foi avaliar o estado nutricional das crianças Tarahumara que frequentavam as escolas em tempo integral (internatos). Recolheu-se dados acerca dos cardápios servidos aos alunos nas cinco escolas, dados antropométricos e amostras sanguíneas para verificar concentrações séricas de micronutrientes como ferro e vitamina B12. Como resultado, observou-se prevalências de baixo peso-para-idade e baixa estatura-para-idade (22,3%) similares àquelas reportadas em comunidades rurais (21,9%) e deficiência de diversos micronutrientes.

No estudo publicado em 2010 por Monárrez-Espino e colaboradores, definiu-se como objetivo avaliar a adequação e variedade da dieta servida a alunos dos internatos indígenas. Os autores caracterizaram o estudo como a primeira avaliação pontual do programa de assistência alimentar dirigido ao povo Tarahumara. A pesquisa foi conduzida em dois internatos localizados no município de Guachochi, o de maior população indígena no norte do México. Registrou-se durante dez dias a dieta servida aos escolares Tarahumaras de 6 a 14 anos de idade.

Os resultados mostraram que a dieta apresenta-se quase sempre hipercalórica por excesso de lipídeos e com conteúdo insuficiente de vitaminas A, B9 e B12. Além disso, os autores apontam para o fato de que os cardápios servidos não levam em consideração o hábito alimentar Tarahumara, que inclui preparações como o *pinole* (alimento elaborado tradicionalmente à base de farinha de milho e adoçado com açúcar), com o *nopal* (um tipo de cacto) e com abóbora.

4.3.2.2. Trabalhos com populações indígenas no Brasil

As cinco publicações brasileiras acerca do tema alimentação escolar indígena referem-se a oito diferentes etnias: Kaingáng (CASTRO *et al.*, 2014), Patamona, Macuxi, Wapichana e Taurepang (OLIVEIRA, 2013), Teréna (PESSÔA *et al.*, 2012), Xavante (GONÇALVES; LEITE, 2016) e Mbyá Guarani (GIORDANI *et al.*, 2010). Dentre essas publicações, identificou-se dois estudos transversais publicados como artigo científico (CASTRO *et al.*, 2014; PESSÔA *et*

al., 2012), uma pesquisa-ação por meio de observação participante, publicada no formato de dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2013) e dois trabalhos etnográficos, sendo um deles artigo científico (GIORDANI *et al.*, 2010) e o outro capítulo de livro (GONÇALVES; LEITE, 2016).

O estudo transversal de Castro e colaboradores (2014) buscou descrever características do funcionamento, gestão e cardápios do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o programa universal brasileiro, nas escolas indígenas Kaingáng do estado do Rio Grande do Sul (RS). Dentre os achados do estudo, verificou-se que o maior desafio é o de contemplar as especificidades dos indígenas, tanto na oferta de refeições adequadas às escolhas alimentares Kaingáng contemporâneas, quanto na garantia de sua participação nos espaços de controle social do Programa. No que se refere a esses espaços, um achado alarmante foi o fato de quase 70% dos entrevistados nas 35 escolas pesquisadas os desconheciam e, ainda, a representatividade indígenas nestes era muito baixa.

Pessôa e colaboradores (2012) conduziram um estudo transversal cujo objetivo foi o de avaliar o cumprimento das diretrizes do PNAE em escolas indígenas da Terra Indígena Buriti, localizada no estado do Mato Grosso do Sul (MS), nas quais estudavam alunos da etnia Teréna. Dentre os achados deste estudo, destaca-se o excesso de peso observado em 21,9% dos escolares menores de 10 anos, em 31,2% dos adolescentes entre 10 e 14 anos e 18,2% entre 15 e 19 anos. O estudo concluiu que há necessidade de intervenções pontuais, de caráter técnico alimentar e nutricional, para proporcionar melhorias no cumprimento das diretrizes do PNAE.

Oliveira (2013) traz, em sua dissertação de mestrado, um olhar diferenciado da relação dos indígenas com os cardápios escolares. Isso porque o autor é indígena da etnia Patamona e realizou a pesquisa em comunidades conhecidas, partindo de problemas anteriormente observados entre os habitantes da região. Por meio da observação participante, ele buscou diagnosticar e sistematizar informações voltadas à implantação da alimentação tradicional em escolas indígenas da Terra Indígena Raposa Serra do Sol no estado de Roraima.

A pesquisa foi conduzida em escolas de quatro comunidades indígenas dos povos Patamona, Macuxi, Wapichana e Taurepang, nas quais foram levantadas informações relacionadas à sua alimentação tradicional, visando subsidiar cardápios escolares mais adequados à alimentação e produção agrícola local. Oliveira (2013) aponta para a ausência de conhecimento acerca do PNAE pelas comunidades e escolas estudadas, tendo em vista que cerca de 90% dos entrevistados afirmaram desconhecer a lei. A pesquisa também revelou que o governo desconhece o funcionamento do sistema agrícola indígena local, o que inviabiliza a adequação do atendimento do PNAE às comunidades em questão (o que é determinado por Lei).

Somado a isso, o autor aponta para o desaparecimento de hábitos alimentares tradicionais e incorporação de hábitos não tradicionais como resultado da introdução desses últimos nos cardápios das escolas. Os alunos passaram a demonstrar maior apreço por alimentos industrializados como sardinha, macarrão e charque em detrimento de alimentos tradicionais consumidos em suas comunidades, a exemplo de alguns insetos, larvas e preparações com mandioca como o beiju, o caxiri e o pajuarú. Por fim, o autor sugere que sejam feitas parcerias entre poder público e entidades que apoiam a causa indígena no estado de Roraima, a exemplo das associações indígenas existentes no estado de Roraima, para que os desejos das comunidades sejam integrados à execução do PNAE.

Gonçalves e Leite (2016), em seu estudo etnográfico entre os Xavánte de Parabubure, no estado do Mato Grosso (MT), buscou analisar a concretização da proposta de respeito à diversidade sociocultural do PNAE. Os autores realizaram um exame dos documentos oficiais do PNAE, observando que, apesar do avanço que os normativos apresentam ao reconhecer a necessidade de respeito às particularidades de cada etnia, não instrumentalizam os profissionais envolvidos para operar a proposta.

Dessa forma, os autores ressaltaram o distanciamento entre o arcabouço legal do PNAE e a realidade local. No caso dos Xavánte, as particularidades culturais eram vistas como obstáculos pelos gestores e executores do PNAE, quando, na verdade, seria necessário “reconhecer as demandas e conhecimentos locais enquanto processos legítimos, dinâmicos e contexto-específicos” (GONÇALVES; LEITE, 2016) para

que a proposta de respeito à diversidade sociocultural fosse concretizada.

O outro estudo etnográfico identificado na revisão de literatura foi conduzido por Giordani e colaboradoras (2010) entre os Mbyá Guarani que habitam o litoral do estado do Paraná e buscou compreender as circunstâncias nas quais o PNAE é executado em contextos indígenas. As autoras destacam situações que demonstram a profunda importância de se incorporar aspectos socioculturais locais ao planejamento e execução do PNAE. Por exemplo, relatam que o ovo é servido aos alunos Mbyá Guarani nas escolas quando não há fornecimento de carne. Entretanto, na opinião da comunidade, esse alimento é considerado inadequado para as crianças porque lhe é atribuído caráter de estimulante sexual.

4.3.3. Arcabouço legal

Foi realizada busca pelos arcabouços legais dos programas de alimentação escolar nos dezesseis países selecionados pelos critérios expostos na metodologia, identificando-se 42 documentos oficiais, dentre os quais 14 marcos normativos (**Quadro 10**). Além disso, foram encontradas informações especificamente sobre o tema em 29 relatórios de organismos internacionais, além de outros documentos oficiais e não oficiais que demonstram o atendimento ou não a povos indígenas no âmbito da alimentação escolar. A seguir, o **Quadro 10** apresenta os marcos normativos dos programas de alimentação escolar encontrados *online*.

Quadro 10: Marcos normativos dos programas de alimentação escolar dos países da América Latina selecionados para a pesquisa.

País	Marco normativo	Ano
Bolívia ^a	Ley n° 622	2014
Brasil ^a	Decreto n° 37.106	1955
	Lei n° 8.913	1994
	Medida Provisória n° 1.784	1998
	Lei n° 11.947	2009
	Resolução n° 26	2013

Chile ^a	Ley n° 15.720	1964
Colômbia ^a	Lineamientos técnico-administrativos para la operación del PAE	2014
Costa Rica		
Equador ^a	Acuerdo Ministerial n° 1960	1999
El Salvador		
Guatemala ^b	Decreto n° 16	2017
Honduras		
México		
Nicarágua		
Panamá		
Paraguai ^a	Ley n° 5210	2014
Peru ^a	Decreto Supremo n° 008	2012
	Resolución Ministerial n° 174	2012
Uruguai		
Venezuela ^c	Proyecto de Ley de Garantía de La Alimentación Escolar ¹	2016

^a CELAC, 2017; ^b GUATEMALA (2017); ^c VENEZUELA (2017); ¹ Projeto de Lei em processo de consulta pública
Cédulas na cor cinza indicam legislação não identificada nas fontes pesquisadas.

Fonte: elaborado pela autora

A partir do **Quadro 10** é possível perceber que nem todos os países da América Latina contemplados pela pesquisa possuem marcos normativos da alimentação escolar. Mais especificamente, são apenas oito países que apresentam esse tipo de normativo, sendo que nem todos são Leis. Alguns são Decretos, outros Resoluções e outros, ainda, tratam-se de manuais de diretrizes para a execução do PAE. Optou-se por incluir no Quadro em questão um marco normativo ainda em formulação (projeto de lei), o da Venezuela, que está em processo de consulta pública desde o ano de 2016.

Realizou-se análise dos arcabouços legais dos PAEs do países selecionados buscando identificar a menção a povos indígenas nos documentos, considerando os marcos normativos quando presentes. Nos casos em que não havia marcos normativos ou mesmo outros documentos oficiais que normatizassem o PAE, buscou-se informações

em relatórios e estudos de caso de agências internacionais das Nações Unidas e na *Plataforma de Seguridad Alimentaria e Nutricional* (CELAC, 2017). Nos documentos encontrados, além da menção a povos indígenas, buscou-se identificar algumas questões nos textos que têm impacto nessas populações ao implementar e executar um programa de alimentação escolar. A partir desses achados, elaborou-se um quadro que demonstra se as questões estavam ou não presentes nos normativos e outras fontes de informação (**Quadro 11**). As questões que se buscou identificar nos documentos foram:

- Foi identificada menção direta a povos indígenas nos normativos da alimentação escolar ou em outros documentos oficiais?
- Indígenas são beneficiários consumidores⁶?
- Indígenas são beneficiários fornecedores⁷?
- Há menção à necessidade de respeito à cultura alimentar local?
- Há incentivo à produção e aquisição de alimentos de comunidades indígenas?
- Há menção à necessidade de representatividade indígena no controle social do PAE?
- Há menção a valores diferenciados para povos indígenas no PAE?

Quadro 11: Resultado das buscas nos normativos e documentos relacionados aos PAEs da América Latina que compõem o estudo

País	Menção a povos indígenas	Consumidores	Fornecedores	Respeito à cultura	Produção indígena	Representatividade no controle social	Valor diferenciado
-------------	---------------------------------	---------------------	---------------------	---------------------------	--------------------------	--	---------------------------

⁶ Beneficiários consumidores são os alunos que recebem a alimentação escolar.

⁷ Beneficiários fornecedores são os fornecedores de alimentos para o Programa de Alimentação Escolar.

Bolívia	Sim ^a	Não	Sim ^a	Sim ^a	Sim ^{a,b}	Não	S/I
Brasil	Sim ^c	Sim ^c	Sim ^d	Sim ^{c,d}	Sim ^d	Sim ^c	Sim ^e
Chile	Não						
Colômbia	Sim ^f	Sim ^f	Não	Sim ^{f,g}	Não	Não	S/I
Costa Rica	Sim ^h	Sim ^h	Não	Não	Não	Não	S/I
Equador	Sim ⁱ	Sim ⁱ	Não	Não	Não	Não	S/I
El Salvador	Não						
Guatemala	Não						
Honduras	Não						
México	Sim ^j	Sim ^j	Não	Não	S/I	S/I	S/I
Nicarágua	Não						
Panamá	Não						
Paraguai	Sim ^k	Sim ^k	Não	Sim ^k	Não	Não	S/I
Peru	Sim ^l	Sim ^l	Não	Sim ^{l,m}	Não	Não	S/I
Uruguai	Não						
Venezuela	Sim ⁿ	Sim ^o	Não	Sim ^o	Não	Não	S/I

Fonte: elaborado pela autora

S/I: sem informação; ^a Ley ACE no 622/2014 (BOLÍVIA, 2014); ^b Ley n° 144/2011 (BOLÍVIA, 2011); ^c Resolução FNDE n° 26/2013 (BRASIL, 2013a); ^d Lei no. 11.974/2009 (BRASIL, 2009b); ^e Resolução FNDE n° 01/2017 (BRASIL, 2017); ^f Decreto Mineducación no 1852/2015 (COLOMBIA, 2015); ^g Lineamientos Técnico Administrativos y Estandáres de Programa de Alimentación Escolar (COLOMBIA, 2013); ^h Lineamientos Dirección de Programas de Equidad, 2012 (COSTA RICA, 2012); ⁱ PMA, 2012; ^j CELAC, 2017; ^k Ley de Alimentación Escolar y Control Sanitario n° 5210/2014 (PARAGUAY, 2014a); ^l Decreto Supremo n° 006-2014-MIDIS (PERU, 2014a); ^m Decreto Supremo n° 008-2012-MIDIS (PERU, 2012); ⁿ CELAC, 2017; ^o Proyecto de Ley de Garantía de La Alimentación Escolar (VENEZUELA, 2017).

O **Quadro 11** demonstra que nove dos dezesseis países contemplados pela pesquisa fazem menção ao atendimento a povos indígenas em documentos oficiais e outras fontes oficiais de informação. A maior parte desses países cita os povos indígenas como beneficiários consumidores e apenas dois (Bolívia e Brasil) os citam como beneficiários fornecedores de alimentos para os programas. Seis dos nove países que citam povos indígenas apresentam em seus PAEs menção ao respeito à cultura alimentar local. Brasil e Bolívia são os únicos que buscam incentivar, nos normativos, a produção local de alimentos por povos indígenas para os PAEs. O Brasil foi o único país a apresentar menção à necessidade de representatividade indígena nas instâncias de controle social do PAE e, ainda, foi o único que apresentou em seus normativos o emprego de valor diferenciado para atendimento a alunos indígenas. A seguir essas análises são apresentadas em maior detalhe.

4.3.4. Menção a povos indígenas como beneficiários nas fontes de dados oficiais

4.3.4.1 Bolívia

A *Ley ACE n° 622/2014* (BOLÍVIA, 2014), marco normativo do *Programa de Alimentación Complementaria Escolar* (ACE) na Bolívia, menciona povos indígenas como fornecedores de alimentos para o programa (“*Organizaciones Económicas Campesinas, Indígena Originarias (...) familias productoras indígena originario campesinas,*

interculturales y afrobolivianas organizadas en la agricultura familiar sustentable”), mas não os menciona como beneficiários consumidores da alimentação escolar, embora esses escolares sejam atendidos no âmbito do programa. Essa conclusão se deve ao fato de que o PAE boliviano é universal e tem cobertura rural, onde 60% da população é indígena (PMA, 2014).

4.3.4.2 Brasil

A Resolução FNDE nº 26/2013 (BRASIL, 2013a), que regulamenta o PAE brasileiro, determina que todos os alunos matriculados na educação básica das redes públicas federal, estadual, do Distrito Federal e municipal devem ser atendidos pelo Programa, “*inclusive as escolas localizadas em áreas indígenas*” (BRASIL, 2009a). Se tratando da seleção dos fornecedores de alimentos para o Programa, a Lei 11.947/2009 (BRASIL, 2009b), a “Lei do PNAE”, determina que prioridade deve ser dada a fornecedores de alimentos oriundos de comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.

4.3.4.3 Colômbia

Na Colômbia, o *Decreto Mineducación nº 1852/2015* (COLOMBIA, 2015), que regulamenta o programa de alimentação escolar colombiano, determina que o atendimento a povos indígenas no ambiente escolar deve respeitar seus hábitos e costumes, desde que estes não sejam contrários à Constituição do país. Em estudo de caso realizado pelo Programa de Cooperação Internacional Brasil-FAO (FAO, 2013a), consta que os beneficiários prioritários do PAE colombiano são estudantes vulneráveis, nos quais estão incluídos alunos rurais, pobres e indígenas.

4.3.4.4 Costa Rica

Na Costa Rica, os *Lineamientos Dirección de Programas de Equidad* (COSTA RICA, 2012a), documento considerado marco legal da alimentação escolar no país (CELAC, 2017), definem que a prioridade de alocação de recursos da alimentação escolar deve ser

distribuída em duas categorias, sendo que a categoria A inclui *centros educativos indígenas*.

4.3.4.5 Equador

No Equador, a *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (ECUADOR, 2011) determina que os povos indígenas são beneficiários das escolas públicas do país e que a alimentação escolar deve ser oferecida a todos os alunos do país que estudem nessas instituições. Assim, neste documento, a garantia da alimentação escolar para alunos indígenas é citada indiretamente. Em estudo de caso conduzido pelo PMA (PMA, 2012), afirma-se que o principal objetivo do PAE equatoriano é auxiliar na garantia da segurança alimentar e nutricional dos setores mais pobres da sociedade e povos indígenas. Ressaltamos que não foi possível encontrar *online* o *Acuerdo Ministerial No. 1960* (ECUADOR, 1999), considerado o marco normativo da alimentação escolar no Equador.

4.3.4.6 México

Em outro Relatório do PMA (PMA, 2014b), desta vez referente ao PAE do México, identificou-se a informação de que os beneficiários do programa são escolares em condições de risco e vulnerabilidade que frequentam as escolas públicas do país e que, preferencialmente, vivam em áreas indígenas, rurais ou marginalizadas.

4.3.4.7 Paraguai

No Paraguai, a *Ley de Alimentación Escolar y Control Sanitario n° 5210/2014* (PARAGUAY, 2014a) determina que a universalização do PAE deverá ocorrer de maneira gradual, atendendo prioritariamente a instituições educacionais de povos indígenas que se encontrem em locais com maior incidência de pobreza e, ainda, que foque no atendimento a alunos que estudem em escolas que apresentem maiores níveis de desnutrição, abandono escolar e repetência.

4.3.4.8 Peru

No Peru, o *Decreto Supremo N° 006-2014-Midis* (PERU, 2014a) determina que o *Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma* deve atender aos escolares da educação básica em instituições educativas localizadas entre povos indígenas da Amazônia Peruana, partindo do pressuposto que esses povos encontram-se em situação de pobreza extrema e que 98% da população não tem acesso aos serviços básicos gozados pelo restante da população peruana. Os povos atendidos pelo Programa estão listados em uma base de dados do *Ministerio de Cultura* e na *Resolución Ministerial n° 321-2014-MC* (PERU, 2014b).

4.3.4.9 Venezuela

Identificou-se no *Proyecto de Ley de Garantía de La Alimentación Escolar* (VENEZUELA, 2016), que encontra-se em processo de consulta pública após ser aprovado em *primeira discusión* em julho de 2016, que os beneficiários da alimentação escolar são aqueles estudantes matriculados na rede pública de ensino. Entretanto, é importante destacar que os estudantes indígenas não são citados no mencionado Projeto de Lei como parte dos beneficiários. Apesar disso, foi possível identificar na *Plataforma de Seguridad Alimentaria e Nutricional* (CELAC, 2017) que a população-alvo do PAE venezuelano é de “*Simoncitos, Escuelas Bolivarianas, Liceos Bolivarianos, Escuelas Técnicas Robinsonianas, Educación Especial, Rural, Indígena y Plan Emergente Bolivariano*” (grifo nosso).

Para os demais países não identificou-se nos documentos oficiais e não oficiais a presença de menção ao atendimento a povos indígenas. Esses países, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e Uruguai apresentam respectivamente em seus territórios 11%, 0,2%, 41,0%, 7,0%, 8,9%, 12,3% e 2,4% de membros indígenas (CEPAL, 2015b). Na Guatemala há o reconhecimento de que os povos indígenas sofrem com maior vulnerabilidade social, epidemiológica e nutricional e que a maior parte dos programas públicos, inclusive os de alimentação e nutrição, não consideram a multiculturalidade do país (URARTE *et al.*, 2014).

Em alguns dos países mencionados, entretanto, a legislação que regula a alimentação escolar ainda está sendo formulada. Guatemala e El Salvador, por exemplo, estão formulando seus normativos no âmbito do Projeto *Fortalecimiento de los Programas de Alimentación Escolar en el Marco de la Iniciativa América Latina y Caribe Sin Hambre 2025* (FAO, s/d), sob responsabilidade da FAO Brasil. Outros países também estão recebendo assessoria técnica para abarcar outros aspectos em seus PAEs, a exemplo da agricultura familiar (que abre possibilidade para a inclusão de beneficiários fornecedores indígenas) e da implementação de hortas escolares. É importante ressaltar que alguns países, como Honduras, têm realizado ações pontuais em escolas indígenas no âmbito do projeto da FAO acima mencionado, porém ainda não as incorporaram nos normativos da alimentação escolar (INTERPRESS SERVICE, 2017).

Os tópicos a seguir trazem uma análise aprofundada dos normativos e documentos oficiais da alimentação escolar. É importante que se verifique a forma como cada país que menciona o atendimento a povos indígenas incorpora ou não a questão sociocultural aos seus normativos. Além disso, considera-se relevante abordar os temas do estímulo à produção local indígena e da representatividade indígena nas instâncias de controle social dos PAEs.

4.3.5 Respeito aos hábitos alimentares e à cultura local

4.3.5.3 Bolívia

A *Ley ACE n° 622/2014* (BOLÍVIA, 2014) do PAE boliviano aponta como uma das finalidades do programa “*contribuir com o rendimento escolar e promover a permanência das e dos estudantes das unidades educativas do Sistema Educativo Plurinacional por meio da alimentação saudável, adequada e culturalmente apropriada*” (*Ley ACE n° 622/2014*, tradução nossa; grifo nosso). Dentre os princípios que regem a mencionada Lei, está a provisão de “*alimentos saudáveis, inócuos, de qualidade, nutritivos e culturalmente apropriados, provenientes da produção local e nacional*” (*Ley ACE n° 622/2014*, tradução nossa; grifo nosso). Ainda, a mesma Lei explica o que considera uma alimentação saudável, nutritiva e culturalmente apropriada: “*é comer e beber alimentos de qualidade, em quantidade e diversidade adequadas, respeitando os hábitos alimentares saudáveis e*

a diversidade cultural” (Ley ACE n° 622/2014, tradução nossa; grifo nosso).

Outro documento, intitulado *Lineamientos Técnico Administrativos y Estandáres de Calidad de la Alimentación Complementaria Escolar* (BOLÍVIA, 2015a), a partir do qual se fornece informações para a atuação dos executores do PAE, afirma que, no caso de o estudante rejeitar certo tipo de alimento baseado em motivos culturais ou religiosos, deve-se respeitar a sua decisão substituindo o alimento. Caso não haja possibilidade de fazê-lo na escola em questão, deve-se permitir que o aluno leve a sua refeição de casa.

O documento afirma, ainda, que “*incluir alimentos e preparações nativas de alto valor nutricional na alimentação escolar é preservar, resgatar e valorizar a cultura alimentar dos povos indígenas originários, camponeses e afrodescendentes bolivianos*” (*Lineamientos Técnico Administrativos y Estandáres de Calidad de la Alimentación Complementaria Escolar*, 2015; tradução nossa; grifo nosso). Por fim, é importante mencionar que o documento estipula que o cardápio deve ser planejado de acordo com o contexto de cada comunidade e de cada cultura alimentar, “resgatando” preparações tradicionais que estejam se perdendo por conta de novos estilos de vida e incluindo novas preparações saudáveis com alimentos de produção local e alto valor nutricional.

4.3.5.4 Brasil

No Brasil, a Lei n° 11.947/2009 (BRASIL, 2009b) estipula como uma das diretrizes da alimentação escolar “*o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis (...)*” (Lei n° 11.974/2009; grifo nosso). O Artigo 12° da Resolução n° 26/2013 (BRASIL, 2013a), ao definir que os cardápios devem ser elaborados por nutricionistas, menciona que estes profissionais devem respeitar “*os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada*” (Resolução n° 26/2013; grifo nosso).

4.3.5.5 Colômbia

Nos *Lineamientos Técnico Administrativos y Estandáres de Programa de Alimentación Escolar* da Colômbia (COLOMBIA, 2013), menciona-se que o estado colombiano busca conservar a identidade cultural dos povos indígenas, “*respeitando o direito de autodeterminação que lhes assiste nos termos do direito internacional*” (*Lineamientos Técnico Administrativos y Estandáres de Programa de Alimentación Escolar*, 2013; tradução nossa). Nesse mesmo documento, assevera-se a importância da consulta aos povos atendidos por programas sociais, partindo da premissa que estes devem decidir se desejam que esses programas sejam inseridos em suas comunidades. Também devem ser informados sobre os possíveis efeitos que esses programas possam gerar em sua cultura, em sua relação com a terra e com os seres que os rodeiam.

Como orientação para nutricionistas, ressalta-se que os cardápios planejados devem ser de pelo menos 21 dias, renovados com frequência mínima de um ano e acompanhados de listas de substituição de alimentos/preparações. No caso de grupos étnicos, devem ser incluídos nessas listas de substituição alimentos indígenas e tradicionais, “*que respeitem os hábitos alimentares e fomentem o resgate das tradições dos diferentes grupos étnicos que formam o país*” (*Lineamientos Técnico Administrativos y Estandáres de Programa de Alimentación Escolar*, 2013; tradução nossa; grifo nosso). O *Decreto Mineducación n° 1852/2015* (COLOMBIA, 2015) determina que o atendimento a povos indígenas no ambiente escolar deve respeitar seus hábitos e costumes, desde que estes não sejam contrários à Constituição do país.

4.3.5.6 Costa Rica

Nos normativos da Costa Rica não se faz menção à necessidade de incluir o componente cultural ao planejamento e execução do PAE.

4.3.5.7 Equador

Dentre as poucas informações que foi possível obter *online* sobre o PAE do Equador, o componente cultural é mencionado apenas na *Ley*

Orgánica de Educación Intercultural (ECUADOR, 2011), que garante o “direito das pessoas a uma educação que as permita construir e desenvolver a sua própria identidade cultural (...), provendo aos estudantes espaço para reflexão, viabilização, fortalecimento e reforço de sua cultura” (*Ley Orgánica de Educación Intercultural*, 2011; tradução nossa). No entanto, a alimentação escolar não é mencionada nesse contexto.

4.3.5.8 México

Nos documentos do México, a questão aparece somente nos *Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria* (MÉXICO, 2017), que aborda de forma abrangente os programas de assistência alimentar do país, entretanto sem mencionar o programa de alimentação escolar.

4.3.5.9 Paraguai

No Paraguai, a *Ley de Alimentación Escolar y Control Sanitario n° 5210/2014* (PARAGUAY, 2014a) define por alimentação escolar no país “a alimentação variada, equilibrada, de qualidade e adequada aos requerimentos nutricionais de cada grupo etário (...) **conforme as características socioculturais** e a disponibilidade de produtos e insumos alimentares característicos dos territórios (...)” (*Ley de Alimentación Escolar y Control Sanitario n° 5210/2014*; tradução nossa; grifo nosso). Na mesma Lei, estabelece-se como princípio da alimentação escolar “o acesso regular e permanente a uma alimentação adequada e saudável (...) a alimentos inócuos, de qualidade e nutricionalmente adequados, provenientes da produção local e nacional, **respeitando a diversidade cultural**” (*Ley de Alimentación Escolar y Control Sanitario n° 5210/2014*; tradução nossa; grifo nosso).

O *Decreto n° 2366/2014* (PARAGUAY, 2014b), que regulamenta a Lei supracitada, reconhece a criação da *Dirección General de Educación escolar Indígena* a partir da *Ley n° 3231/2007* (PARAGUAY, 2007), que tem por objetivo “reconhecer e garantir o valor da existência da educação indígena, assegurando-lhes uma educação inicial, básica e média **de acordo com seus direitos, costumes**

e tradições com a finalidade de fortalecer a sua cultura e a sua participação ativa na sociedade” (Ley n° 3231/2007; tradução nossa; grifo nosso).

4.3.5.10 Peru

O PAE peruano menciona a necessidade de se respeitar os hábitos culturais locais. O *Decreto Supremo n° 008-2012-Midis* (PERU, 2012), que cria o *Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma*, destaca que a criação do programa deve considerar em seu desenho não somente a garantia de qualidade da alimentação escolar, mas também a adequação aos hábitos de consumo locais. O *Decreto Supremo n° 006-2014-Midis* (PERU, 2014a) afirma que o programa tem como propósito “*oferecer um serviço alimentar de qualidade, **adequado aos hábitos de consumo locais** (...)” (Decreto Supremo n° 006-2014-Midis; tradução nossa; grifo nosso).*

O mesmo Decreto cita o Convênio 196 da OIT e a Declaração da Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas ao afirmar que os governos devem assegurar aos povos indígenas as mesmas oportunidades que a legislação nacional oferece aos demais membros da sociedade nacional. Ainda, a *Resolución Ministerial 124/2016-Midis* (PERU, 2016), ao apresentar os objetivos do PAE, cita que o programa deve garantir o serviço alimentar durante todos os dias do ano escolar de acordo com suas características e locais em que vivem e, ao apresentar as suas funções, afirma que se deve “*promover (...) o **incremento do conhecimento e a revalorização do patrimônio alimentar regional e local**” (Resolución Ministerial 124/2016-Midis; tradução nossa; grifo nosso).*

4.3.5.11 Venezuela

Na Venezuela, o *Proyecto de Ley de Garantía de La Alimentación Escolar* (VENEZUELA, 2017) estipula que “*a execução do programa deverá **incorporar características culturais regionais e locais** à provisão de alimentos” (Proyecto de Ley de Garantía de La Alimentación Escolar; tradução nossa; grifo nosso) no âmbito do PAE.*

4.3.6 O incentivo à produção local indígena de alimentos

4.3.6.3 Bolívia

No PAE da Bolívia, a *Ley ACE n° 622/2014* (BOLÍVIA, 2014), por meio do Artigo 3º, determina o incentivo e priorização da compra de alimentos de produção local para a alimentação escolar do país. O Artigo 6º da mesma Lei estabelece os beneficiários fornecedores desse tipo de produto, quais sejam: “*personas físicas, asociaciones de pequenos productores rurales, organizaciones económicas de agricultores indígenas, organizaciones económicas comunitarias e familias de agricultores indígenas, tradicionales e de afrodescendientes bolivianas organizadas em regime de agricultura familiar sustentável*” (Artigo 6º da *Ley ACE n° 622/2014*; tradução nossa; grifo nosso). Cabe também mencionar a *Ley de la Revolución Productiva Comunitaria Agropecuaria* (BOLÍVIA, 2011), que habilitou, no ano de 2011, as comunidades de agricultores indígenas, tradicionais e de afrodescendentes bolivianas como vendedores de alimentos para o *Programa de Alimentación Complementaria Escolar*.

4.3.6.4 Brasil

Uma das diretrizes do PAE brasileiro, apresentada pelo Artigo 2º da Lei n° 11.947/2009 (BRASIL, 2009b), estipula que o processo de aquisição dos alimentos destinados à alimentação escolar deve priorizar aqueles produzidos “*em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos*” (Artigo 2º da Lei n° 11.947/2009; grifo nosso). Ainda, a mesma Lei (Artigo 14º) estabelece que, no mínimo, 30% dos recursos repassados pela União para os estados e municípios que executam o programa devem ser utilizados na aquisição de alimentos diretamente da agricultura familiar e do empreendedor rural ou de suas organizações, priorizando os grupos acima citados, que incluem os povos indígenas. Por sua vez, a Resolução n° 26/2013 (BRASIL, 2013a) determina que a aquisição de alimentos desse público pode ser realizada dispensando-se o processo licitatório, o que visa facilitar e simplificar o processo.

4.3.6.5 Colômbia

O PAE colombiano se compromete, em seus *Lineamientos Técnico Administrativos y Estandáres de Programa de Alimentación Escolar* (COLOMBIA, 2013), com o desenvolvimento local das comunidades. Dessa forma, promove a aquisição de produtos agrícolas, agropecuários e processados que sejam produzidos ou comercializados nas economias locais. Relatório da FAO sobre as possibilidades de compra da agricultura familiar pelo PAE colombiano aponta para capacidade de comercialização limitada no setor rural, tendo como principais barreiras a grande quantidade de intermediários necessários para concretizar o processo e a falta de representatividade política dos agricultores familiares frente àquela do setor agropecuário (FAO, 2013a). Dos normativos e documentos disponíveis, nenhum menciona a aquisição de alimentos de produtores indígenas ou de comunidades tradicionais no âmbito da alimentação escolar.

4.3.6.6 Costa Rica e Paraguai

Os normativos dos PAEs dos países Costa Rica e Paraguai não apresentam menção à aquisição de alimentos de produção local. Entretanto, o relatório do Projeto *Fortalecimiento de los Programas de Alimentación Escolar en el marco de la Iniciativa América Latina y Caribe Sin Hambre 2025* (FAO, s/d), organizado pela FAO Brasil, declara que esses dois países estão realizando estudos e discutindo a inserção da aquisição de produtos da agricultura familiar em seus programas.

4.3.6.7 Equador

No caso do Equador, existe a tentativa de estimular a produção local de alimentos. No entanto, o PAE recentemente eliminou o almoço das refeições servidas na escola para ampliar a cobertura de desjejum nas escolas do país, o que diminuiu sua vinculação com os agricultores familiares locais, uma vez que o desjejum é composto apenas por leite saborizado industrializado (PMA, 2012).

4.3.6.8 México

Nos normativos disponíveis para consulta do PAE mexicano, não há menção à aquisição de alimentos de pequenos produtores locais, tampouco de fornecedores indígenas.

4.3.6.9 Peru

Os normativos do PAE peruano não fazem menção à aquisição de produtos de agricultores familiares, porém foi identificado em relatório da FAO Brasil (FAO, 2013b) que está havendo tentativa de fomento à produção da agricultura familiar para a alimentação escolar no âmbito do *Proyecto Fortalecimiento de los Programas de Alimentación Escolar en el contexto de la iniciativa América Latina y Caribe sin hambre 2025* (FAO, s/d), parceria da FAO com o governo brasileiro. Em nenhum dos normativos ou documentos acessados há menção à comercialização de alimentos por povos indígenas para o PAE.

4.3.6.10 Venezuela

O PAE da Venezuela, por meio de seu *Manual de organización y de normas para la gestión del programa de alimentación escolar* (VENEZUELA, 2010), afirma que o programa deve fortalecer o desenvolvimento e a economia social por meio de apoio às organizações rurais locais como provedoras de alimentos, assim como a incorporação de cooperativas, microempresas, empresas de produção social, comunas socialistas e associações comunitárias. Os povos indígenas e tradicionais, entretanto, não são mencionados entre os possíveis fornecedores para o programa de alimentação escolar venezuelano.

4.3.7 A representatividade indígena nas instâncias de controle social

4.3.7.3 Bolívia

O controle social no PAE boliviano funciona da seguinte forma: “*são os pais e os professores a base organizativa, operativa e de controle social do PAE*” (Ley ACE nº 622/2014; tradução nossa). As mães e os pais dos beneficiários do Programa devem se organizar e participar como atores principais do processo de implementação do PAE. Estes são obrigados a conhecer a importância do Programa e devem ter informação permanente sobre o funcionamento, controle de qualidade, objetivos, distribuição, consumo e aporte nutricional da alimentação escolar (BOLÍVIA, 2015). O tema da representatividade indígena não é mencionado diretamente, ficando, porém, implícito na Lei que os pais dos alunos indígenas matriculados nas escolas públicas do país, assim como os de outros alunos atendidos pelo programa, devem participar do controle social. No entanto, no documento que expõe o planejamento da alimentação escolar no período 2015 a 2020, é citado o Artigo 83º da Constituição Política do Estado associando-o à execução do PAE e que afirma que “*se reconhece e se garante a participação social, a participação comunitária e dos pais de família no sistema educativo, mediante representantes em todos os níveis do Estado (...) e entre os povos indígenas*” (BOLÍVIA, 2015b, p.80; tradução nossa).

4.3.7.4 Brasil

O PAE brasileiro tem como uma de suas diretrizes a participação da comunidade no controle social do programa a fim de “*garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada*” (Lei 11.947/2009). O Art. 16 da Lei 11.947/2009 (BRASIL, 2009b) estipula que o FNDE, autarquia responsável pela coordenação do programa, coopere no processo de capacitação dos recursos humanos envolvidos no controle social e o Artigo 18º da mesma Lei define que os estados e municípios devem constituir Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), órgãos colegiados de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, caso contrário os entes citados não receberão o recurso financeiro federal para a execução do programa.

O CAE deve ser formado por um representante indicado pelo Poder Executivo do respectivo ente federado, dois representantes das entidades

de trabalhadores da educação e de discentes, dois representantes de pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares e dois representantes indicados por entidades civis organizadas, escolhidos em assembleia específica. O Artigo 26º da Resolução nº 26/2013 (BRASIL, 2013a) recomenda que o CAE dos estados e municípios que possuam alunos matriculados em escolas indígenas ou em áreas remanescentes de quilombos tenham em sua composição pelo menos um representante desses povos ou comunidades.

4.3.7.5 Colômbia

Um dos princípios do PAE da Colômbia é a corresponsabilidade, que diz respeito ao apoio de outros atores sociais além do estado participando responsavelmente para garantir a adequada execução do PAE. Uma das funções do *Ministerio de Educación Nacional*, responsável pela implementação do programa, é “*definir e implementar um sistema de informação, assim como instrumentos de planejamento, acompanhamento, monitoramento e controle do programa*” e “*promover a participação cidadã e o controle social (...) de acordo com os normativos vigentes e as Diretrizes Técnico-administrativas*” (*Decreto Mineducación nº 1852/2015*; tradução nossa). O *Decreto Mineducación nº 1852/2015* (BOLÍVIA, 2015) salienta que se deve realizar capacitações e campanhas de sensibilização para prefeitos, diretores das escolas, docentes, alunos e pais de alunos sobre o PAE e a importância de que estes participem do controle e monitoramento do programa.

Existem três *Comités de control social*, os quais devem ser implementados por cada ente territorial para a execução do PAE. O *Comité de seguimiento Departamental* deve avaliar o desenvolvimento e execução das metas sociais e financeiras do programa no *departamento*⁸ e em cada um dos municípios nos quais o programa é contratado diretamente pelo Governo do *departamento*, monitorar o cumprimento dos critérios de focalização nas instituições educativas, entre outras. O *Comité de seguimiento municipal* deve avaliar o desenvolvimento e

⁸ Do ponto de vista político-administrativo, a Colômbia se divide em 32 departamentos e 1 distrito capital.

execução das metas sociais e financeiras a nível municipal e monitorar o cumprimento dos critérios de focalização nas instituições educativas. Por fim, as *Mesas públicas* devem identificar o estado da execução dos recursos do PAE e a qualidade da prestação do serviço. Todos os Comitês são formados por representantes do governo e das escolas, sendo que *Mesas públicas* é o único composto também por membros da comunidade. Este não menciona a representatividade indígena.

4.3.7.6 Costa Rica

No PAE da Costa Rica, o controle social é realizado pelo *Comité de Salud y Nutrición*, caracterizado como um organismo de apoio à instituição educacional para promover o desenvolvimento da educação em saúde e nutrição, de hortas escolares e para verificar o funcionamento da alimentação escolar (COSTA RICA, 2012). O diretor de cada escola deve integrar o *Comité de Salud y Nutrición*, além de um docente, um representante da associação dos pais de família, um representante do movimento estudantil, um representante de organizações comunitárias, um representante da alimentação escolar (funcionário) e, em casos de escolas de *Atención Prioritária*, um representante da equipe interdisciplinar.

As funções do *Comité* são diversas, incluindo tarefas de monitoramento das atividades educacionais. No que se refere exclusivamente ao PAE, deve monitorar se estão sendo cumpridas as diretrizes estabelecidas para o programa e informar eventual mal funcionamento do programa à diretoria da escola e ao governo. A representatividade indígena no *Comité de Salud y Nutrición* não é mencionada, embora possa ficar implícito que os pais de alunos de escolas indígenas também devem integrar os *Comités*, assim como os pais de alunos de escolas não indígenas.

4.3.7.7 Equador

No PAE do Equador, dentre os objetivos do programa, consta “*consolidar a organização e participação responsável da comunidade no processo educativo*” (PMA, 2012, p. 23; tradução nossa). Neste país devem ser formadas as *Comisiones de Alimentación Escolar* (CAE), que

neste caso possuem funções bastante distintas daquelas descritas para o controle social dos PAEs anteriormente mencionados. No Equador, os CAE possuem a função de preparar a refeição que será posteriormente distribuída pelos professores. Não foram encontradas informações mais detalhadas acerca da representatividade e funções do CAE no caso do PAE equatoriano.

4.3.7.8 México

O PAE mexicano incentiva a formação dos *Comités Escolares*, que são compostos por professores e pais de família voluntários. Estes *Comités* possuem a função de receber os alimentos, prepara-los e servi-los aos alunos. Também são responsáveis por higienizar o local da refeição e participar da *capacitación en nutrición*⁹ (PMA, 2014b). Não foi encontrado normativo que fizesse menção à necessidade de representatividade indígena nesses *Comités*, embora, como em casos já descritos, infere-se que pais de família possam ser pais de alunos indígenas nos contextos em que houver alunos indígenas.

4.3.7.9 Paraguai

O PAE do Paraguai não faz menção à instauração de instâncias de controle social.

4.3.7.10 Peru

No caso do PAE peruano, estipulou-se a formação de *Comités de Alimentación Escolar (CAE)*, que são, por definição, “*espacios de participación representativa del director, profesores, madres e padres e comunidad educativa en general, que son designados (...) para ejecutar y monitorear la provisión del servicio alimentario*” (PERU, 2017; tradução nossa). Os CAE devem ser formados em cada instituição educacional pelo diretor da escola, dois representantes dos pais de família e um pessoa para lidar com questões administrativas e de apoio. Dentre as atividades dos CAE, estão o monitoramento do

⁹ Não é possível ter certeza se aqui o texto se refere ao que no Brasil chamamos de “educação alimentar e nutricional”.

armazenamento de produtos a serem ofertados aos alunos, a organização do preparo dos alimentos segundo os cardápios aprovados pelo programa, a entrega dos alimentos aos alunos e participar de capacitações e cursos oferecidos pelo PAE. O tema da representatividade indígena não é mencionado nos normativos do programa, entretanto, quando se estipula um CAE por escola, fica de certa forma implícito que os pais de alunos que estudam em escolas indígenas (na Amazônia peruana) também devem constituir o CAE (PERU, 2017).

4.3.7.11 Venezuela

Dentre os valores estipulados pelo *Manual de organización y de normas para la gestión del programa de alimentación escolar* (VENEZUELA, 2010) para o PAE da Venezuela, está a participação comunitária. Segundo o mesmo documento, “*o programa estará sujeito ao controle social por meio das famílias, organizações comunitárias do poder popular e das organizações do setor estudantil*” (*Manual de organización y de normas para la gestión del programa de alimentación escolar, 2010*; tradução nossa). Ainda, afirma que o programa deve assegurar a participação desses atores, que deverão ser devidamente informados sobre os cardápios, normas higiênico-sanitárias que regem o programa e sobre as formas de monitoramento que podem exercer sobre o mesmo. Não há menção nos normativos disponíveis para consulta ao tema da representatividade indígena.

4.3.8 Valor de repasse diferenciado para povos indígenas

Foi possível identificar apenas em três, dentre todos os normativos consultados, menção ao repasse diferenciado para o atendimento a povos indígenas. Trata-se das Resoluções nº 26/2013 (BRASIL, 2013a) e nº 01/2017 (BRASIL, 2017), referentes ao PAE brasileiro. O valor diferenciado de repasse para povos indígenas e comunidades quilombolas foi estipulado no ano de 2009 pela Resolução MEC/FNDE nº 38/2009 (BRASIL, 2009a), revogada pela Resolução nº 26/2013 (BRASIL, 2013a), e recentemente atualizado pela Resolução MEC/FNDE nº 01/2017 (BRASIL, 2017).

Embora não tenha sido possível identificar informações acerca de valores de repasse na maioria dos normativos consultados, em documento da FAO (FAO, 2013c) há informações sobre repasses diferenciados para alunos de áreas urbanas, rurais e “outros”, esta última categoria incluindo áreas indígenas e/ou de mais difícil acesso, no caso dos PAEs da Bolívia, Guatemala e Honduras. No caso do PAE peruano, há uma diferenciação também por zona geográfica: os valores destinados a alunos da “selva”, região que corresponde à Amazônia peruana, são maiores que aqueles destinados aos alunos da “costa e serra”. Não se faz menção explícita no documento, porém, a povos indígenas.

5. DISCUSSÃO

Panorama da alimentação escolar indígena na América Latina

Todos os países da América Latina apresentam taxas que apontam para uma situação de saúde pior para os povos indígenas quando comparadas às da sociedade envolvente (LANGDON; CARDOSO, 2015). Langdon e Cardoso (2015) apontam para as similaridades epidemiológicas entre esses países que refletem “... *as violências estruturais que impactam nas suas vidas*” (LANGDON; CARDOSO, 2015, p. 13), quais sejam as altas taxas de doenças endêmicas, carenciais e crônicas. As autoras ressaltam, ainda, a situação sanitária dos povos indígenas, que reflete processos históricos de “*subordinação política, exploração econômica, discriminação social, posição de marginalidade e a inadequação do atendimento à saúde*” (LANGDON; CARDOSO, 2015, p. 13).

Faz parte desse contexto desfavorável a invisibilidade epidemiológica dos povos indígenas nas estatísticas e censos nacionais (COIMBRA JR.; SANTOS, 2000; LANGDON; CARDOSO, 2015; MONTENEGRO; STEPHENS, 2006). Dessa forma, não surpreende a dificuldade deste trabalho em caracterizar o panorama da alimentação escolar indígena na América Latina. A escassez de dados acerca do tema, tanto na literatura científica quanto nas bases de dados disponíveis

online, limita a construção de tal panorama de forma aprofundada. Entre todos os trabalhos publicados na literatura científica nos idiomas português, inglês e espanhol, o que corresponde a mais da metade das publicações no meio científico (LOBACHEV, 2008), foram encontradas apenas sete pesquisas relacionadas ao tema alimentação escolar indígena na América Latina.

Os sete trabalhos em questão foram conduzidos com populações indígenas de apenas dois países, Brasil e México, e entre nove etnias, quais sejam: Kaingáng, Patamona, Macuxi, Wapichana, Taurepang, Teréna, Xavánte e Mbyá Guarani (Brasil) e Tarahumara (México). Considerando que dezessete dos vinte países latino-americanos possuem populações indígenas declaradas em censos e estatísticas nacionais, que somam cerca de 45 milhões de indivíduos distribuídos em cerca de 826 etnias (CEPAL, 2015) e que todos esses países possuem programas de alimentação escolar nacionais, com exceção da Argentina, é no mínimo alarmante que haja tão pouca informação disponível.

Coimbra Jr. e Santos (2000) asseveram que um dos efeitos mais adversos da “*danosa invisibilidade*” (COIMBRA JR.; SANTOS, 2000, p. 131) da qual os povos indígenas são vítimas “*é o de impedir que se disponham de dados confiáveis para evidenciar, propor e colocar em marcha mudanças visando dirimir situações de desigualdade em saúde*” (COIMBRA JR.; SANTOS, 2000, p. 131). Nesse contexto, a análise dos resultados deste trabalho aponta para um panorama caracterizado por ausência quase absoluta de discussões acadêmicas acerca do tema. A situação é similar quando se trata de dados epidemiológicos fidedignos sobre o estado de saúde e enfermidade dos indígenas que vivem nas Américas. As informações de que se dispõe apontam para a necessidade de dobrar os esforços para diminuir as graves iniquidades existentes (PAHO, 1997).

Montenegro e Stephens (2006) apontam para a escassez de dados sobre povos indígenas na América Latina, destacando que o Brasil está melhor representado na literatura científica que os demais países, apesar de apresentar uma das menores populações indígenas da região. Os autores chamam a atenção também para o fato de que há escassez de dados para populações e países em particular. O *Atlas Sociolinguístico de Pueblos Indígenas en América Latina* da UNICEF

(UNICEF, 2009) destaca que ainda há um profundo desconhecimento sobre as similaridades e diferenças que caracterizam os povos indígenas, uma vez que não se trata de um conjunto homogêneo. Somente no Brasil são hoje oficialmente reconhecidas 305 etnias, das quais apenas oito aparecem em trabalhos científicos sobre alimentação escolar.

Fontes de dados disponíveis

Aspectos gerais

Dentre as fontes de dados utilizadas para conduzir esta pesquisa, foram utilizados trabalhos científicos acerca do tema “alimentação escolar indígena” que contemplassem povos indígenas na América Latina; normativos da alimentação escolar disponíveis para os dezesseis países latino-americanos analisados; relatórios e estudos de caso elaborados por organismos internacionais, especialmente os de agências das Nações Unidas; relatórios produzidos pelo terceiro setor, a exemplo das organizações não governamentais Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPISP); e *websites* oficiais dos governos dos países contemplados pela pesquisa (o **Apêndice 1** apresenta os endereços consultados).

Com relação ao ano de publicação, a maioria dos trabalhos científicos utilizados foi publicada há menos de dez anos; os normativos da alimentação escolar possuem as mais variadas datas de publicação, sendo que a maior parte também data de até dez anos. Os relatórios e estudos de caso elaborados por agências das Nações Unidas e utilizados para esta pesquisa são bastante recentes, tendo sido publicados há cinco anos ou menos. O mesmo vale para relatórios elaborados pelo terceiro setor.

É importante ressaltar que, frente à escassez de dados na literatura científica e à dificuldade de encontrar alguns dos normativos da alimentação escolar na internet e nos *websites* oficiais dos governos, os relatórios de organismos internacionais foram de grande valia na tarefa de buscar informações sistematizadas sobre alimentação escolar na América Latina; entretanto, cabe aqui mencionar que esses relatórios

não incluem a questão indígena, a não ser por passagens pontuais em outros contextos.

Além disso, frente a informações contraditórias observadas ao confrontar dados de relatórios e normativos, na maioria das vezes por motivo de datas de publicação diferentes, consideramos de grande valia a *Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional* (CELAC, 2017), que fornece informações atualizadas sobre políticas, estratégias e programas públicos que os países da América Latina e Caribe têm implementado no âmbito da segurança alimentar e nutricional. Nessa Plataforma foi possível encontrar detalhamentos importantes acerca do atendimento a povos indígenas e informações sobre a existência de marcos normativos que de outra forma não seria possível identificar.

Seguindo, assim, a tendência da ausência de informação acerca de dados demográficos e epidemiológicos dos povos indígenas na América Latina, o presente trabalho identificou como um de seus mais importantes achados um aparente desinteresse pelo tema pesquisado na literatura científica, jurídica e geral. O conhecimento da dinâmica demográfica dos povos indígenas é um aspecto crucial para o desenho de políticas que busquem contemplar os seus direitos (CEPAL, 2015), bem como dados epidemiológicos são necessários para permitir a construção de políticas direcionadas à melhoria de suas condições de vida (LANGDON; CARDOSO, 2015). Da mesma forma, informações advindas da avaliação de programas sociais, a exemplo dos PAEs, apresentam importância tanto como instrumento de controle social e gerencial como de coordenação desses programas, além de permitir a verificação da eficiência e eficácia das ações implementadas (ALMEIDA; PAULA, 2014) com o objetivo de aperfeiçoar o seu funcionamento. Observou-se, também, ausência de estudos que avaliem e monitorem a execução dos PAEs.

Potenciais e limitações dos dados disponíveis

É relevante aqui questionar a qualidade dos dados encontrados. Não raro, documentos oficiais, relatórios, estudos de caso e normativos sobre alimentação escolar apresentam dados contraditórios sobre os PAEs em implementação na América Latina, o que constitui mais uma barreira na construção do panorama pretendido. No caso dos relatórios internacionais consultados, apesar de a maioria consultada ter sido

publicada recentemente, há uma grande quantidade de dados inevitavelmente desatualizados com a publicação de novos normativos da alimentação escolar. Assim, além de consultar dados dos relatórios concomitantemente com os normativos, checkou-se as buscas na *Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional* (CELAC, 2017). Ressalta-se que o predomínio de documentos normativos, ao mesmo tempo em que há acentuada escassez de estudos que avaliem a execução dos programas, gera uma lacuna importante na literatura acerca do tema pesquisado. Dessa forma, é possível que ocorra divulgação de dados que não necessariamente correspondam à realidade.

Com relação aos trabalhos científicos, a minoria busca aprofundar a alimentação escolar considerando aspectos inerentes ao contexto indígena. Dos sete trabalhos identificados, apenas três (OLIVEIRA, 2013; GONÇALVES; LEITE, 2016; GIORDANI *et al.*, 2010) realizam estudo mais aprofundado das características socioculturais dos povos em questão. Os demais estudos buscam descrever a características do funcionamento, gestão e cardápios do PAE em contextos indígenas (CASTRO *et al.*, 2014), o cumprimento das diretrizes do PAE em contextos indígenas (PESSÔA *et al.*, 2012), avaliar o estado das crianças indígenas nas escolas (MONARREZ-ESPINO *et al.*, 2010) e, por fim, avaliar a adequação e a variedade da dieta servida aos alunos indígenas (MONÁRREZ-ESPINO *et al.*, 2010).

Arcabouços legais da alimentação escolar na América Latina

Aspectos gerais

Com relação à busca por normativos que regulam a alimentação escolar, foram encontrados marcos normativos para oito dos dezessete países latino-americanos pesquisados (Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Paraguai e Peru) e um projeto de Lei em processo de consulta pública (Venezuela). Para estes e demais países pesquisados, foi possível identificar outros tipos de documento, como portarias, resoluções, decretos, relatórios de organismos internacionais e plataforma *online* que apresentam informações sobre os PAEs em funcionamento. Essas informações, porém, não estavam reunidas de

forma sistematizada nos portais eletrônicos dos governos dos países incluídos na pesquisa, o que dificultou consideravelmente as buscas.

Cabe ressaltar que nem todos os países da América Latina contemplados pela pesquisa possuem marcos normativos, o que demonstra em certo nível a fragilidade de alguns desses programas. O bom funcionamento dos PAEs depende da existência de marcos legais e normativos que regulamentem a sua implementação, fiscalização e controle social. Se a tendência de não fortalecimento dos marcos institucionais dos programas persistir, os avanços alcançados na última década não terão base jurídica que os sustente (FAO, 2013c).

A análise das informações disponíveis permitiu verificar a menção ao atendimento a povos indígenas no âmbito dos programas, sendo possível identificar que esses povos eram citados como beneficiários consumidores e/ou fornecedores diretamente nos documentos de sete países (Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, México, Paraguai e Peru) e indiretamente nos documentos de dois países (Equador e Venezuela). Ressalta-se que é possível que os outros países contemplados na pesquisa atendam povos indígenas, entretanto, não foi possível identificar esse fato nos documentos disponíveis *online*. De qualquer forma, não se pode ignorar que as citações diretas em normativos dos PAEs dos países analisados indicam o reconhecimento da importância do atendimento a esses povos.

Ressalta-se que alguns dos países para os quais não se identificou menção direta ou indireta ao atendimento a povos indígenas nos normativos da alimentação escolar apresentam quantidades superiores a 10% de indígenas em sua população nacional, a exemplo de Guatemala (41%), Panamá (12,3%) e Chile (11%). Em números relativos, Guatemala e Chile apresentam populações na ordem dos milhões (5.881.009 e 1.805.243 de habitantes, respectivamente).

No caso de países como El Salvador, Guatemala e Nicarágua, o arcabouço legal é fragmentado em diferentes documentos e estão algumas vezes incompletos, o que limita a sua implementação. Na Colômbia, em El Salvador, na Guatemala e no Peru, rascunhos de leis estão sendo discutidos (PMA; LA-RAE, 2016; FAO, 2013d).

Aspectos-chave

A análise mais aprofundada dos normativos de alimentação escolar dos dezesseis países contemplados na pesquisa revelou a presença ou ausência de aspectos-chave para o atendimento a povos indígenas. Inicialmente, verificou-se que, dos nove países que fazem menção a povos indígenas nos normativos, oito se referiam a povos indígenas apenas como beneficiários consumidores (alunos) e um (Bolívia) os cita apenas como beneficiários fornecedores (agricultores que comercializam alimentos para o PAE). O Brasil é o único país dentre todos os analisados que menciona o atendimento tanto a beneficiários consumidores quanto a beneficiários fornecedores indígenas.

Quanto a isso, cabe ressaltar que a situação dos PAEs na América Latina é bastante heterogênea, tendo sido alguns Programas criados do início para a metade dos anos 1900, outros a partir da segunda metade do século e outros, ainda, somente em meados dos anos 90. Nesse contexto, o PAE brasileiro, um dos mais antigos da América Latina (1954), incorporou aos normativos da alimentação escolar o atendimento a povos indígenas, tanto como consumidores quanto fornecedores, apenas no ano de 2009, quando o programa passou por uma reformulação. É importante também pontuar que, na prática, alguns PAEs na América Latina atendem alunos indígenas, a exemplo do PAE de Honduras e que, apesar disso, esse tipo de ação ainda não é contemplada nos normativos de alimentação escolar disponíveis para consulta (INTERPRESS SERVICE, 2017).

Quando analisados componentes específicos nos normativos, verificou-se que, de nove países que mencionam povos indígenas em seus arcabouços legais, seis mencionam o dever de se respeitar a cultura e os hábitos alimentares locais no atendimento aos beneficiários dos PAEs, dois buscam incentivar por meio dos normativos a produção de alimentos por povos indígenas tendo como objetivo a venda de produtos para os PAEs e apenas um sugere de forma direta que haja representatividade indígena nas instâncias de controle social do Programa. Por fim, foi possível identificar apenas nos normativos brasileiros da alimentação escolar menção à aplicação de valor diferenciado para alunos indígenas, não tendo sido encontrados dados referentes a esse tópico nos normativos dos outros países pesquisados.

A menção à necessidade de se respeitar a cultura e os hábitos alimentares locais aparece como componente mais frequente dentre os documentos analisados, que inclui mas não se refere somente a povos indígenas. Ressalta-se que nenhum dos normativos analisados cita a importância de se conhecer as especificidades de cada etnia e/ou comunidade, sendo considerados um grupo homogêneo, ou indicam a necessidade de tal abordagem na execução do programa. Além disso, muitas vezes os povos indígenas são citados como beneficiários dos PAEs por fazerem parte de grupos de indivíduos “extremamente pobres” do país, sem levar em consideração que os critérios utilizados para definir pobreza entre esses povos não levam em consideração a expressão material de sua cultura. Ainda, esse tipo de abordagem não os diferencia como grupos que possuem hábitos de vida e alimentares diversos daqueles não indígenas e, ainda, entre si.

Cultura e práticas alimentares indígenas

Quando são mencionadas questões socioculturais, os documentos são vagos e contraditórios, sugerindo práticas incompatíveis com a realidade. Para o caso brasileiro, este aspecto já havia sido apontado anteriormente (LEITE, 2010; GONÇALVES; LEITE, 2016). Exemplos disso são normativos que sugerem que se respeite os hábitos alimentares tradicionais dos povos indígenas desde que sejam saudáveis, como ocorre na legislação brasileira (GONÇALVES; LEITE, 2016; BRASIL, 2009b). O que ocorre é que, a despeito da proposta de respeito às culturas alimentares, os critérios de salubridade são os biomédicos, isto é, baseados nos modernos princípios da Ciência da Nutrição (LEITE, 2010; GONÇALVES; LEITE, 2016).

Outro ponto de conflito refere-se ao não cumprimento das questões higiênico-sanitárias nos locais de preparo de alimentos nas escolas indígenas. Primeiro, porque as escolas indígenas não recebem a infraestrutura mínima, em muitos casos, para que se cumpram as exigências; segundo, porque, mesmo que exista essa infraestrutura, as práticas previstas nos normativos não necessariamente coincide com as práticas tradicionais indígenas.

O normativo brasileiro a respeito, por exemplo, tem como um de suas diretrizes “*o respeito aos hábitos alimentares, considerados como tais, as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local **saudáveis***” (grifo nosso; BRASIL, 2009b). Mas o caso brasileiro não é o único que destaca os aspectos nutricionais da alimentação na proposta de respeito à alimentação indígena. A legislação boliviana sobre alimentação escolar define que “*incluir alimentos y preparaciones nativas de **alto valor nutricional** en la alimentación complementaria escolar es preservar, rescatar, valorar la cultura alimentaria de los pueblos indígenas originários...*” (BOLÍVIA, 2015; grifo nosso). A legislação colombiana da alimentação escolar afirma que o atendimento a povos indígenas no ambiente escolar deve respeitar seus hábitos e costumes, desde que estes não sejam contrários à Constituição do país.

Incentivar hábitos e práticas alimentares tradicionais “saudáveis” e incluir alimentos e preparações nativas “de alto valor nutricional” na alimentação escolar denota uma hierarquia de saberes (EVENS; HANDELMAN, 2006), tendo em vista que os alimentos tradicionais ofertados a essas populações devem ser submetidos ao crivo biomédico sobre o que é saudável. Para Fischler (2001), se é possível avaliar o valor nutritivo de um alimento, o ato de alimentar-se também possui valor simbólico. O ato de comer é repleto de significados e o comportamento relativo à comida está diretamente conectado à identidade social (MINTZ, 2001).

A pesquisa de Gonçalves e Leite (2016) nos dá um bom exemplo de um alimento que é considerado comida “saudável” pelos nutricionistas do Programa e que, ao mesmo tempo, sequer é considerado “comida” entre os membros de uma comunidade indígena Xavante de Parabubure (MT) atendida pelo programa de alimentação escolar brasileiro. A proteína texturizada de soja foi enviada às escolas da comunidade durante um período e tentou-se incentivar o seu consumo. A aceitação do produto foi baixíssima e as lideranças realizaram visitas à Secretaria Municipal de Educação para reportar a sua insatisfação. Afirmavam que entendiam que soja é fonte de proteína, mas que não é comida aceitável pela comunidade. Após contínua insistência da Secretaria em enviar o produto para a alimentação escolar, os Xavante de Parabubure decidiram queimar todos os pacotes, o que

demonstra, na prática, claro conflito entre o que a legislação preconiza e a realidade com que se depara.

A fim de ilustrar a situação em termos práticos, outros exemplos podem ser encontrados também no Brasil. O relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil” (CIMI, 2016) apresenta diversas situações em que os povos indígenas demonstram insatisfação com os alimentos servidos pelo PAE brasileiro, apesar da proposta de respeito à cultura e aos hábitos alimentares locais apresentada pelos normativos. Em uma escola situada em Tabatinga, estado do Amazonas, apesar de se receber repasse financeiro diferenciado para povos indígenas para a compra de alimentos, os indígenas reclamam que o cardápio oferecido aos alunos é idêntico àquele oferecido a alunos não indígenas. No estado do Maranhão, indígenas reclamam que os alunos não aceitam os alimentos enviados pelo Programa às escolas, como produtos industrializados e massas (CIMI, 2016). Indígenas da etnia Guarani Mbyá que habitam o estado de São Paulo também reclamam que não querem alimentos industrializados na alimentação escolar, mas que é só o que recebem (BELLINGER; ANDRADE, 2016).

Estudos conduzidos no México demonstram também inconsistências entre teoria e prática. A alimentação escolar fornecida a alunos indígenas Tarahumara que estudam em escolas de tempo integral deveria ser preparada utilizando-se alimentos tradicionais da etnia (MONÁRREZ-ESPINO *et al.*, 2004), entretanto, o que se observa na prática é que nas cestas básicas enviadas às escolas e que servirão de base para o preparo das refeições inexistem alimentos de sua cultura alimentar (MONÁRREZ-ESPINO *et al.*, 2004), tornando mais uma vez a legislação ineficiente sob esse ponto de vista.

Pode ser feita uma analogia entre o descrédito, pela biomedicina, dos conhecimentos e práticas tradicionais sobre que fala Buchillet (1991) e o que ocorre com as comidas tradicionais em escolas indígenas: muitas vezes, a cultura alimentar local é tratada como crendice e o saber biomédico acaba por substituí-la sob o pretexto de ser “saudável”. Claramente utiliza-se o critério biomédico para diferenciar o que é e o que não é saúde. Os normativos e os agentes públicos que executam a política, via de regra, não levam em consideração que o comportamento relativo à comida relaciona-se diretamente à identidade social da comunidade (MINTZ, 2001), o que gera efeito contrário àquele

que a legislação da alimentação escolar busca fazer cumprir: o respeito aos hábitos alimentares locais.

Outra reflexão que surge a partir dos normativos dos PAEs da América Latina é acerca do conceito de “resgate” dos alimentos tradicionais. Afinal, se a diretriz de respeito à cultura alimentar local não está sendo concretizada, há também que se mencionar que a cultura é dinâmica e que os considerados “alimentos tradicionais” para determinado grupo podem já não representar o seu atual consumo e nem mesmo o que eles mesmos consideram alimentos tradicionais. Como exemplifica Morgado (1994) ao falar sobre pluralismo médico, há povos indígenas que sofrem há décadas os efeitos do contato com indivíduos de cultura ocidental, efeitos esses que se deixam entrever na cultura alimentar. Além disso, há que se mencionar que nas legislações consultadas não há problematização acerca do que sejam alimentos “saudáveis” e nem do que sejam “alimentos tradicionais”. Isso, certamente, gera confusão entre os executores dos PAEs a nível local.

Cabe aqui citar a “Carta das Mulheres Indígenas ao Estado Brasileiro” (BRASIL, 2013b), que traz a perspectiva de mulheres de quarenta etnias indígenas do país acerca da inserção de alimentos pelo PAE brasileiro em suas comunidades. Elas afirmam que a inclusão de alimentos industrializados na dieta das comunidades atendidas afeta as suas práticas tradicionais e pedem que o governo garanta a utilização de alimentos de uso local a partir de consulta a associações de pais e mestres e, se possível, que sejam comercializados pelos povos indígenas.

A partir desses exemplos e relatos, fica evidente o racismo institucional que afeta as populações indígenas. Tal como apontam Klackmann e colaboradores (2007) ao abordar o tema na área da saúde, o racismo institucional minimiza as possibilidades de diálogo das pessoas com os serviços, interfere na autoestima e reforça ou mesmo agrava a exclusão social. Mesmo que em alguns dos dezesseis países analisados a legislação que regula a alimentação escolar ainda esteja sendo formulada, não há como ignorar o fato de que a ausência de menção específica a esses povos nos normativos já existentes pode traduzir um racismo estrutural e consequente exclusão social.

Incentivo à produção indígena

O incentivo à produção indígena de alimentos para os PAEs foi identificado nos normativos de apenas dois dos dezesseis países contemplados pela pesquisa (Bolívia e Brasil), o que inclui mencionar povos indígenas como beneficiários fornecedores dos respectivos Programas. No caso da Bolívia, a legislação refere-se ao incentivo e priorização da compra de alimentos de produção local para a alimentação escolar do país e, entre os beneficiários fornecedores possíveis inclui os povos indígenas e suas organizações. A legislação do PAE brasileiro apresenta-se de forma similar, porém com a diferença de que se deve priorizar as comunidades tradicionais indígenas dentre os vendedores de alimentos em âmbito local. Ainda, os normativos estipulam um valor mínimo para compra desses fornecedores (30% do valor repassado pela União aos estados e municípios) e dispensa processos licitatórios, tendo como objetivo simplificar o processo de comercialização dos produtos pelas comunidades indígenas.

Ressalta-se que, apesar de não ter sido registrado na maioria dos normativos da alimentação escolar, o incentivo à produção de alimentos por agricultores familiares está inserido em um conjunto de esforços voltados para a inclusão produtiva que vem sendo disseminada nos programas de alimentação escolar da América Latina no âmbito da cooperação sul-sul. O governo brasileiro, em parceria com a FAO, atua no Projeto *Fortalecimiento de los Programas de Alimentación Escolar en el marco de la Iniciativa América Latina y Caribe Sin Hambre 2025* (FAO, s/d). A alimentação escolar brasileira passou por uma reformulação após cerca de 50 anos de existência e incluiu em seu marco normativo (Lei 11.947/2009) a obrigatoriedade da aquisição de alimentos de agricultores familiares pelo PAE, dando prioridade a agricultores indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.

Assim, o Projeto apoia ações de vinculação dos PAEs da América Latina com compras locais, considerando que esta é uma oportunidade para criar um mercado estável para os agricultores familiares. Segundo relatório da FAO Brasil (FAO, 2013d), existe a necessidade de articular os PAEs da América Latina com as compras locais, a fim de dinamizar a economia local e abastecer os Programas com alimentos de qualidade. É importante enfatizar que os PAEs, por sua vez, representam grande potencial de desenvolvimento da

agricultura familiar e dos mercados locais de alimentos, contribuindo, para além do desenvolvimento da economia local, com a interrupção de ciclos de pobreza e promoção da segurança alimentar e nutricional entre as comunidades (FAO, 2013c).

No Projeto em questão não é mencionada especificamente a inclusão dos agricultores indígenas e de outras minorias étnicas, aspecto que pode ainda levar certo tempo para ser incorporado pelos PAEs, tendo em vista a sua pouca visibilidade nos normativos. Além disso, cabe mencionar que vinculação dos PAEs com a agricultura familiar é um processo bastante complexo e a sua efetivação depende de uma série de condições. Dentre elas estão, por exemplo, a prévia organização de agricultores familiares capacitados para abastecer a alimentação escolar durante todo o ano letivo com alimentos em quantidade e qualidade adequadas, que sejam coerentes com a cultura alimentar local e que possam ser comercializados a preços competitivos. Também é necessário que exista estrutura legal que permitam e facilitem a inserção dos agricultores nas compras públicas para que estes possam competir com iguais condições com grandes produtores (FAO, 2013c).

Representatividade indígena nas instâncias de controle social

Outro componente importante analisado nos normativos, a representatividade indígena nas instâncias de controle social dos PAEs, foi identificado como recomendação explícita em apenas um dos dezesseis Programas analisados. Apesar da maioria recomendar ou ordenar que se formem instâncias de controle social no âmbito dos Programas, variando significativamente as atribuições e funções de cada uma delas entre os PAEs dos diferentes países, a recomendação de representatividade indígena nesses espaços foi identificada apenas nos normativos brasileiros. Pode-se dizer, entretanto, que essa questão é abordada de forma indireta por normativos de outros países na medida em que seus arcabouços legais indicam que os integrantes desses espaços devem ser, por exemplo, “pais dos alunos” e “membros da comunidade”.

Fazendo uma analogia com as instâncias de controle social na saúde indígena brasileira, Garnelo e Pontes (2012) apontam para o fato

de que estas representam um meio privilegiado de escuta das necessidades dos usuários. Em estudo com instâncias de controle social na área da saúde no Brasil, Martins e colaboradores (2008) apontam como objetivo central da participação dos usuários nestes espaços a atuação nas deliberações sobre políticas e programas de saúde e ressalta que um dos problemas mais frequentes e difíceis de serem solucionados dizem respeito à composição, representação e representatividade dos conselhos. Isso porque, além de não se respeitarem os princípios da paridade em muitos casos, a presença quantitativa de representantes de segmentos da população não assegura a capacidade de intervenção desse grupo.

Em contextos indígenas, a situação é agravada pelas diferenças culturais existentes em termos de organização política. Em etnografia entre indígenas brasileiros Xavante, Gonçalves e Leite (2016) descrevem que uma das dificuldades de articulação do conselho de alimentação escolar (CAE) deriva da diversidade de unidades políticas ou facções próprias e que seria necessária adequação do modelo de representatividade no funcionamento do CAE. A autora ressalta, dessa forma, que o respeito à cultura local deve ir além do enfoque alimentar, o que significa reconhecer como legítimos “*os modos e sistemas regionais, ideias e conhecimentos locais*” (GONÇALVES; LEITE, 2016). Oliveira (2013), em etnografia entre diversas etnias que habitam a Terra Indígena Raposa Serra do Sol (Roraima, Brasil), aponta para o desconhecimento dos CAEs pelos indígenas, o que de início inviabiliza a sua participação nessas instâncias.

Assim, é possível observar que, mesmo em um Programa que apresenta a recomendação explícita de representação indígena nas instâncias de controle social, como o brasileiro, há ainda muitas barreiras a serem superadas. No caso dos normativos dos demais quinze países, a ausência de menção a esse tópico torna a concretização da participação de povos indígenas nas deliberações sobre os PAEs ainda mais distante e permite a manutenção do pensamento etnocêntrico dominante. Cabe ressaltar, por fim, que um dos principais desafios referentes à participação social nos PAEs da América Latina é justamente solucionar a falta de regulamentação desse processo (FAO, 2013c).

Valor diferenciado de repasse financeiro para alunos indígenas

Outro tema de grande relevância analisado nos documentos disponíveis é a definição de repasse de valor diferenciado para povos indígenas e outras minorias étnicas no âmbito de programas sociais como os PAEs. Não foi possível identificar nos documentos consultados informações sobre repasses financeiros diferenciados para os povos indígenas, bem como nenhuma informação relacionada ao valor dos repasses financeiros para a alimentação escolar, com exceção do PAE brasileiro. A resolução normativa consultada (BRASIL, 2017) define repasses federais diferenciados para atender povos indígenas e comunidades quilombolas que sejam alunos na educação básica.

Esse tipo de ação fundamenta-se no reconhecimento da precariedade da situação de saúde e nutrição desses povos e comunidades (GIORDANI *et al.*, 2010), facilmente identificável a partir da análise os dados epidemiológicos disponíveis para essas populações, que demonstram que na maioria dos países da América Latina os povos indígenas apresentam indicadores de morbidade e mortalidade mais elevados do que aqueles apresentados por não indígenas em seus respectivos países (PLANT, 1998; PAHO, 1997). No que diz respeito às escolas indígenas, o relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil” (CIMI, 2016) apresenta a situação precária de diversas delas pelo país.

Cabe ressaltar, nesse contexto, que no Artigo 2º da Convenção 169 da OIT (OIT, 1989) consta que devem ser assegurados aos indígenas direitos e oportunidades semelhantes às dos demais membros das populações nacionais, bem como deve-se buscar eliminar as diferenças socioeconômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida. O repasse de valor diferenciado para o atendimento de povos indígenas no âmbito da alimentação escolar pode ser uma das formas de contribuir com a redução das iniquidades sociais existentes entre indígenas e não indígenas no contexto desses programas públicos.

Consulta e acesso à informação

Partindo da premissa que os povos indígenas que habitam a América Latina falam cerca de 420 diferentes idiomas distribuídos em cerca de 99 famílias linguísticas (UNICEF, 2009) e que é imprescindível que estes conheçam e participem das decisões políticas que os envolvem, bem como o direito à informação e comunicação desses povos faz parte dos direitos que os Estados devem implementar (CEPAL, 2015; OIT, 1989), os arcabouços legais dos PAEs deveriam atender a essas demandas.

Apesar disso, não foram encontrados normativos da alimentação escolar em línguas indígenas, mesmo quando se trata de países que apresentam idiomas indígenas como oficiais (Paraguai e Peru). Quando se fala em representatividade indígena nas instâncias de controle social, por exemplo, esse pode ser um fator limitante para algumas comunidades. A UNICEF (2009) destaca a dificuldade de se obter dados sobre a diversidade linguística dos povos indígenas na América Latina por meio dos censos e estatísticas nacionais.

Ainda nesse contexto, é importante que se reconheça que o arcabouço legal dos programas de alimentação escolar e de outros programas sociais são, em sua grande maioria, formulados por indivíduos não indígenas. Isso significa que pautas de importância para esses povos acabam por ficar em segundo plano na maioria dos casos, contribuindo para o quadro de invisibilidade e injustiça social que já se apresenta. Salienta-se que, conforme consta no Artigo 6º da Convenção 169 da OIT (OIT, 1989), deve-se “*criar meios pelos quais esses povos possam participar livremente, ou pelo menos na mesma medida assegurada aos demais cidadãos, em todos os níveis decisórios de instituições eletivas ou órgãos administrativos responsáveis por políticas e programas que lhes afetem*”.

6. CONCLUSÕES

Consideramos importante retomar e pontuar alguns tópicos de grande relevância entre os resultados encontrados e acima discutidos. Inicialmente, comentamos que é bastante evidente a dificuldade de se encontrar dados sistematizados sobre alimentação escolar indígena na

América Latina em relatórios de organismos internacionais que atuam diretamente com a capacitação e assistência técnica a países latino-americanos. Apesar disso, estes relatórios, elaborados principalmente pela FAO e pelo PMA, representaram importante fonte de dados para este trabalho.

A dificuldade de se encontrar os normativos da alimentação escolar na internet de forma sistematizada constituiu em uma barreira adicional para o estudo do tema aqui apresentado e que pode ser também um entrave e um desestímulo para o desenvolvimento de futuras pesquisas. Ressaltamos a importância de iniciativas como a *Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional*, que reúne em um mesmo portal grande quantidade de informações sobre os PAEs da América Latina.

Pudemos observar que nem todos os países da América Latina que possuem programas de alimentação escolar desenvolveram marcos normativos que os regulamentem. Entendemos que há um movimento de fortalecimento dos PAEs na região por meio de ações de cooperação internacional sul-sul e que há uma tendência de organização da estrutura legal dos programas.

A análise detalhada dos normativos permitiu verificar a inserção dos povos indígenas em alguns componentes dos programas. No que se refere ao reconhecimento da importância de se respeitar os hábitos e a cultura alimentar dos beneficiários atendidos, foi possível perceber que, apesar da presença desse elemento nos normativos, não é pontuada diretamente a necessidade de se considerar as especificidades de cada etnia.

Mencionando brevemente o tema da execução, é importante reconsiderar a formação acadêmica e profissional daqueles que executam os PAEs, a exemplo de nutricionistas, uma vez que é necessária a sua sensibilização e formação específica para o trabalho em contextos interétnicos. Países como Brasil e México realizam parcerias com Universidades para fins de incentivo à pesquisa e capacitação de executores de seus PAEs, iniciativa que poderia se estender aos demais países visando o aperfeiçoamento constante e progressivo dos programas.

O incentivo à produção indígena de alimentos no âmbito dos PAEs também foi considerado um componente relevante na condução da análise dos normativos e documentos. A frequência com que povos indígenas aparecem como beneficiários fornecedores para os PAEs foi baixa, sugerindo que mais esforços devem ser empenhados na inclusão desses indivíduos e grupos na cadeia produtiva de alimentos para os programas.

Por outro lado, sabemos que a concretização desse tipo de ação depende de uma estrutura de articulação entre a alimentação escolar e a agricultura familiar muito bem consolidada, algo que ainda não está presente na maioria dos países latino-americanos. Alguns deles têm buscado fortalecer esse aspecto de seus programas participando de ações de cooperação internacional sul-sul, porém o caminho a ser percorrido é longo até que se concretize de modo satisfatório a relação entre alimentação escolar e agricultura familiar.

Por isso, entendemos que é importante que se concluam as bases necessárias para o estabelecimento dessa relação. A realização de censos agropecuários para estimar a quantidade e detalhes da atuação de agricultores familiares no país é um dos passos iniciais, que se segue da necessidade de incentivar a associação e a organização desses agricultores e facilitar os processos burocráticos e logísticos para tornar mais acessível a eles a comercialização dos alimentos produzidos. Também é importante que se incentive atividades de extensão rural para os agricultores, inclusive indígenas, e que se encontre formas contextuais de exigir adequações higiênico-sanitárias necessárias para a comercialização de alimentos para os PAEs, uma vez que elas podem se constituir em entrave para agricultores indígenas.

Sobre a representatividade indígena nas instâncias de controle social, estas que estão presentes em maior ou menor grau na maioria dos PAEs incluídos na pesquisa, é importante ressaltar que, na maioria dos casos, não há menção à importância de se incorporar representantes indígenas nos contextos em que atende-se esses povos.

Outro tópico de extrema relevância é o valor do repasse destinado ao atendimento de povos indígenas e minorias étnicas no âmbito da alimentação escolar. A aplicação de valor diferenciado e

aumentado a esses grupos, que não foi identificado na maioria dos normativos analisados, tem respaldo na evidente iniquidade vivida por esses povos quando comparados aos demais membros da sociedade.

Cabe aqui reconhecer que, mesmo em países que apresentam estruturas legais mais consolidadas, a exemplo do Brasil, a distância entre o que é preconizado e o que é identificado na prática ainda é um aspecto a ser progressivamente aperfeiçoado. Há grande quantidade de pesquisas que tratam da avaliação dos PAEs, mas ainda faltam pesquisas que tratem especificamente desse tema em contextos indígenas.

7. RECOMENDAÇÕES

A discussão dos resultados deste estudo nos permitiu elaborar recomendações que podem ser úteis tanto para futuras pesquisas relacionadas aos temas aqui tratados quanto para o aprimoramento de programas de alimentação escolar na América Latina. Organizamos as recomendações em tópicos breves, a seguir:

- São necessárias mais pesquisas que abordem o tema da alimentação escolar na América Latina, tanto em termos de análise do planejamento e gestão dos programas, quanto de sua execução em contextos indígenas nas mais variadas etnias quanto possível;
- Próximos relatórios e projetos devem abordar o tema do atendimento a povos indígenas e outras minorias étnicas com mais profundidade e robustez. Os pesquisadores responsáveis por elaborar relatórios de organismos internacionais, por possuírem posicionamentos estratégicos, têm a possibilidade de reunir de dados mais fidedignos acerca do atendimento a povos indígenas na alimentação escolar e a consequente divulgação de dados sistematizados que servirão como subsídio para futuras pesquisas;
- Governos dos países latino-americanos que possuam PAEs devem tornar os dados mais facilmente acessíveis nos portais de seus programas e, para aqueles que não possuem portais exclusivos para seus PAEs nos websites governamentais, recomendamos a sua instalação e manutenção. O tema da transparência dos dados deve ser levado em consideração, principalmente se considerarmos movimentos como o *Open Government Partnership* (OGP), do qual são signatários a maioria

dos países latino-americanos, que se comprometeram a promover mais transparência das informações públicas e empoderar os cidadãos de seus países;

- Organismos internacionais devem estar atentos à situação de vulnerabilidade dos povos indígenas na região, principalmente em um momento de instabilidade política como o que agora se apresenta e que tende a invisibilizar ainda mais as demandas desses grupos;

- Com relação à elaboração de marcos normativos que regulamentem a alimentação escolar, para os países que já iniciaram esse processo, recomendamos que aproveitem este momento de crescente reconhecimento nacional e internacional da importância da alimentação escolar, com enfoque na realização do direito humano à alimentação para institucionalizar os seus programas;

- Para os países que ainda não iniciaram esse processo, reforçamos a importância de que se elabore marcos institucionais para evitar que os avanços que vêm sendo alcançados não se percam por falta de sustentação jurídica. Além disso, para ambos os casos, ressaltamos a necessidade de que esses documentos registrem o atendimento a minorias étnicas e populacionais, a exemplo dos povos indígenas, reforçando, assim, o comprometimento estatal com a garantia de seus direitos e a redução da iniquidade entre esses povos e a sociedade envolvente;

- No que se refere ao reconhecimento da importância de se respeitar os hábitos e a cultura alimentar dos beneficiários atendidos nos normativos, há a necessidade de se apontar para o atendimento das especificidades de cada etnia e/ou comunidade indígena beneficiária do programa;

- Os governos devem se empenhar para incluir as comunidades indígenas na construção da relação entre agricultura familiar e alimentação escolar e no aperfeiçoamento dela, considerando as suas particularidades socioculturais e consultando e informando-as ao longo de todo o processo;

- Sobre a representatividade indígena nas instâncias de controle social, recomendamos que haja menção explícita à importância da participação de representantes indígenas nesses espaços;
- Recomendamos que governos considerem a adoção progressiva de maior repasse financeiro para o atendimento de povos indígenas e minorias étnicas no âmbito da alimentação escolar e que essa ação seja devidamente registrada nos normativos da alimentação escolar para que se sustente juridicamente;
- Ressaltamos a importância de que sejam realizadas pesquisas de avaliação dos programas em toda a América Latina, incluindo em contextos indígenas, e que se fortaleçam os mecanismos de controle social para aprimorar o seu monitoramento; e
- Os órgãos de controle dos países latino-americanos devem estar atentos à execução dos programas para que possam detectar e corrigir possíveis irregularidades, muitas delas que acabam por comprometer o atendimento aos beneficiários da forma como é preconizado pelos arcabouços jurídicos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral construir um panorama da alimentação escolar indígena na América Latina. Este seguiu a tendência de escassez de informações acerca do tema na literatura científica e geral, sendo possível perceber que a maioria dos países da América Latina não aponta para o tema do atendimento a povos indígenas de forma explícita nos arcabouços legais da alimentação escolar, seja como beneficiários consumidores (alunos) ou fornecedores (que produzem e vendem alimentos para os programas).

É importante considerar que os programas de alimentação escolar na América Latina surgiram de forma bastante heterogênea, em diferentes décadas dos anos 1900, e alguns deles foram reformulados recentemente, já nos anos 2000. Dessa forma, não se pode esperar que todos apresentem arcabouços teóricos em igual estágio de desenvolvimento e mesmo que todos apresentem marcos normativos da

alimentação escolar. Por outro lado, todos os países contemplados na pesquisa possuem em seus territórios populações indígenas vivendo em pior situação de saúde e nutrição quando comparadas às sociedades envolventes, o que *per se* justificaria atenção especial a esses grupos nos normativos existentes.

Sabemos que muitos programas de alimentação escolar na América Latina que realizam o atendimento a povos indígenas não apontam para essas ações juridicamente. Esse tipo de situação acaba por invisibilizar a importância dessas ações, não garantindo legalmente que elas devam ocorrer. Assim, dentre outras consequências, o atendimento a essas populações permanece instável e o poder de exigibilidade dos povos atendidos fica reduzido, fazendo que com a precária situação de saúde e nutrição em que vivem tenda a permanecer como está.

Apesar da escassez de dados acerca do tema específico abordado neste trabalho, fontes como artigos científicos, normativos da alimentação escolar dos países pesquisados e relatórios e iniciativas internacionais que visam sistematizar dados sobre alimentação escolar na América Latina e no mundo foram de grande valia na busca por informações.

As recomendações pontuadas na seção anterior deste trabalho buscam atentar os governos e os executores dos programas de alimentação escolar na América Latina para a importância do atendimento juridicamente reconhecido a povos indígenas em seus territórios. Deve-se considerar também, nesse contexto, a necessidade de atenção adaptada socioculturalmente para cada um dos grupos e etnias atendidos, a importância da inserção produtiva desses indivíduos na medida em que desejem, a necessidade de incentivo à representatividade indígena nas instâncias de controle social e, por fim, a relevância de se adotar valor de repasse financeiro diferenciado para povos indígenas e minorias étnicas no âmbito da alimentação escolar.

O presente estudo forneceu evidências de que mais estudos devem ser realizados em contextos indígenas, incluindo aqueles de avaliação da execução dos programas de alimentação escolar na América Latina; e que futuros relatórios internacionais que busquem sistematizar dados sobre alimentação escolar nessa região devem atentar

para o tema do atendimento a povos indígenas sempre que possível. Destacamos que a Década da Nutrição, declarada pelas Nações Unidas em 2016 e que perdurará até 2025, cria um contexto internacional propício para amplificar a necessidade de ações coordenadas na direção da melhoria das ações de alimentação e nutrição para os povos indígenas e outras minorias étnicas.

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. C.; PAULA, S. L. O papel da avaliação de políticas públicas no contexto dos governos locais. *Planejamento e políticas públicas*, 42: 40-59, 2014.

AMARAL, A. *Alimentação escolar no Brasil e na Argentina: duas nações, diferentes políticas?* (monografia) Universidade Estadual de Campinas, 2017. 84 p.

BASTA, P.C.; ORELLANA, J. D. Y.; ARANTES, R. Perfil epidemiológico dos povos indígenas no Brasil: notas sobre agravos selecionados. In: GARNELO, L.; PONTES, A. L. (Orgs.). *Saúde indígena: uma introdução ao tema*. MEC-SECADI, Brasília, 2012, p. 184-205.

BELLINGER, C.; ANDRADE, L. M. M. **Alimentação nas escolas indígenas: desafios para incorporar práticas e saberes**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2016.

BITTENCOURT, J. M. V. *Uma análise comparada das políticas de alimentação escolar na Bolívia, no Brasil e no Chile* (tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. 290 p.

BOLÍVIA. Estado Plurinacional de Bolívia. Asamblea Legislativa Plurinacional. Ley n° 144 de 26 de junio de 2011. La presente Ley tiene como finalidad lograr la soberanía alimentaria en condiciones de inocuidad y calidad para el vivir bien de las bolivianas y los bolivianos, a través de la Revolución Productiva Comunitaria Agropecuaria en el marco de la economía plural. La Paz, Bolívia, 2011.

_____. Estado Plurinacional de Bolívia. Asamblea Legislativa Plurinacional. Ley ACE n° 622 del 29 de diciembre del 2014. De Alimentación Escolar en el marco de la Soberanía Alimentaria y la Economía Plural. La Paz, Bolívia, 2014.

_____. Ministerio de Educación/Ministerio de Salud. Lineamientos Técnico Administrativos y Estándares de Calidad de la Alimentación Complementaria Escolar. La Paz, Bolívia: 2015a.

_____. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar (PNACE). La Paz, Bolívia: 2015b.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução CD nº 38 de 19 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Diário Oficial da União, 2009a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Brasília. 2009b.

_____. Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). I Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas, 2008-2009. Brasília, 2010.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília, 2013a.

_____. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Carta das Mulheres Indígenas ao Estado Brasileiro. Brasília, 2013b.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 1, de 8 de fevereiro de 2017. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília, 2017.

BUCHILLET, D. A Antropologia da doença e os sistemas oficiais de Saúde. In: BUCHILLET, D. *Medicinas Tradicionais e Medicina Ocidental na Amazônia*. Belém, MPEG/CEJUP/UEP, 1991, p. 21-44.

BUNDY, D. *et al.* **Rethinking school feeding: social safety nets, child development, and the education sector.** The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2009. 166 p.

CALDAS, A. D. R. *et al.* Mortalidade infantil segundo cor ou raça com base no Censo Demográfico de 2010 e nos sistemas nacionais de informação em saúde no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 33 (7): e00046516, 2017.

CASTRO, T. G. *et al.* Características de gestão, funcionamento e cardápios do Programa Nacional de Alimentação Escolar em escolas Kaingáng do Rio Grande do Sul, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 30(11): 2401-2412, 2014.

CARDOSO, A.M.; MATTOS, I.E.; KOIFMAN, R.J. Prevalence of risk factors for cardiovascular disease in the Guarani-Mbya population of the State of Rio de Janeiro. *Cad. Saude Publica*, 17: 345–54, 2001.

CELAC. Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional (2017). Disponível em: <<http://plataformacelac.org>> Acesso em: 25/04/2017.

CEPAL; OPS; UNFPA. Lineamientos para incluir la identificación de pueblos indígenas y afrodescendientes en los registros de salud. Santiago, Chile: 2013. 73 p.

CEPAL. Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe. Social Panorama of Latin America. Santiago, Chile: 2006. 426 p.

_____. Social Panorama of Latin America. Santiago, Chile: 2015a. 220 p.

_____. Os Povos Indígenas na América Latina: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago, Chile: 2015b. 124 p.

_____. Panorama Social da América Latina, 2016. Santiago, Chile: 2016. 42 p.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2015.** Brasília, 2016. 174 p.

COADY, D., GROSH, M., HODDINOTT, J. **Targeting of transfers in developing countries. Review of lessons and experiences.** Washington DC: World Bank; IFPRI, 2004. 109 p.

COIMBRA JR., C.E.A.; SANTOS, R.V. Saúde, minorias e desigualdade: algumas teias de inter-relações, com ênfase nos povos indígenas no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5 (1): 125-132, 2000.

COIMBRA JR., C.E.A; CHOR, D.; SANTOS, R.V.; SALZANO, F.M. Blood pressure levels in Xavante adults from the Pimentel Barbosa Indian Reservation, Mato Grosso, Brazil. *Ethn Dism*, 11: 232–40, 2001.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Técnico Administrativos y Estándares de Programa de Alimentación Escolar. Bogotá, Colombia: 2013.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Decreto Mineducación n° 1852 de 16 de setembro de 2015. Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar el parágrafo 40 del artículo 136 de la Ley 1450 de 2011, el numeral 20 del artículo 6 de la Ley 1551 de 2012, el parágrafo 2 del artículo 2 de la Ley 715 de 2001 y los artículos 16,17,18 Y 19 de la Ley 1176 de 2007, en lo referente al Programa de Alimentación Escolar –PAE. Bogotá, Colombia: 2015.

COSTA RICA. Ministerio de Educación Pública. Dirección de Programas de Equidad. Lineamientos de Programas de Equidad. Dirección de Programas de Equidad. San José, C. R: Condor Editores, 2012.

DEL ROSSO, J.M. **School Feeding Programs: Improving effectiveness and increasing the benefit to education; A Guide for Program Managers.** Imperial College London: The Partnership for Child Development (PCD), 1999. 45 p.

DENEVAN, W. M. The Pristine Myth: The Landscape of the Americas in 1492. *Annals of the Association of American Geographers*, 82 (3): 369-385, 1992.

ECUADOR. Presidencia de la República. Ley Orgánica de Educación Intercultural de 31 de marzo de 2011. La presente Ley garantiza el

derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. Quito, Ecuador: 2011.

EVENS, T.M.S; HANDELMAN, D. *The Manchester School: Practice and Ethnographic Praxis in Anthropology*. Berghahn Books: 2006. 344 p.

FAO. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. Programa de Cooperação Internacional Brasil-FAO. **Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar: estudio nacional de Colombia**. Brasília, 2013a.

_____. Programa de Cooperação Internacional Brasil-FAO. **Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar: estudio nacional de Perú**. Brasília, 2013b.

_____. Programa de Cooperação Internacional Brasil-FAO. **Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar: estudio de caso en ocho países**. Brasília, 2013c.

_____. Programa de Cooperação Internacional Brasil-FAO. **Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar: estudio nacional de Guatemala**. Brasília, 2013d.

_____. **Los Pueblos Indígenas y las Políticas Públicas de SAN en América Latina y el Caribe**. FAO: 2015. 168 p.

_____. Programa de Cooperação Internacional Brasil-FAO. **Fortalecimiento de los Programas de Alimentación Escolar en el marco de la Iniciativa América Latina y Caribe Sin Hambre 2025**. Brasília, s/d.

FISCHLER, Claude. *L'omnivore*. Paris: Poche Odile Jacob, 2001. 448 p.

GARNELO, L. E.; PONTES, A. L (orgs). *Saúde indígena: uma introdução ao tema*. Brasília: MEC-SECADI, 2012.

GIORDANI, R. C. F. *et al.* Políticas públicas em contextos escolares indígenas: repensando a alimentação escolar. *Espaço Ameríndio*, 4 (2): 25-51, 2010.

GONÇALVES, R. C.; LEITE, M. S. Povos indígenas e políticas públicas no Brasil: os Xavante e o Programa Nacional de Alimentação Escolar. *In: LANGDON, E. J.; GRISOTTI, M. (orgs). Políticas públicas: reflexões antropológicas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016. 298 p.

GUATEMALA. Ley de Alimentación Escolar, Decreto n° 16 de 19 de octubre 2017. El Diario Oficial, 2017.

HONDURAS. Secretaría de Educación. Portal de Transparencia. Unidad de Servicio de Alimentación Escolar de Honduras (SAEH). Disponível em: < <http://transparencia.se.gob.hn/index.php/atribuciones-por-unidad-administrativa/96-portal-transparencia-secretaria-educacion/menu-estructura-organica/nivel-central-100/sub-secretaria-de-servicios-educativos-y-gremiales/96-plan-saeh>> Acesso em: 04/07/2017.

HONORATI, M.; GENTILINI, U.; YEMTSOV, R. G. **The state of social safety nets 2015**. Washington, D.C.: World Bank Group, 2015. 167 p.

INI. Instituto Nacional Indigenista. Comisión Nacional para el Desarrollo de Los Pueblos Indígenas: 1948-2012. México: CDI, 2012. 52 p.

INTERPRESS SERVICE. Agência de notícias. Aldeas indígenas de Honduras vencen al hambre desde las escuelas. Disponível em: < <http://www.ipsnoticias.net/2016/07/aldeas-indigenas-de-honduras-vencen-al-hambre-desde-las-escuelas/>> Acesso em: 14/08/2017.

ISA. Instituto Socioambiental. Convenção OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em países independentes n° 169. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/direitos/internacional/convencao-oit-sobre-povos-indigenas-e-tribais-em-paises-independentes-n%20-169>> Aceso em: 01/02/2017.

- IWGIA. International Working Group on Indigenous Affairs. **The Indigenous World 2006**. Copenhagen: 2006. 575 p.
- KESTLER, E. E. Maternal mortality in Guatemala: assessing the gap, beginning to bridge it. *World Health Stat Q*, 48: 28–33, 1995.
- KRISTJANSSON, E. A. *et al.* School feeding for improving the physical and psychosocial health of disadvantaged elementary school children. *Cochrane Database Syst Rev.*, 24 (1): CD004676. 2007.
- KLACKMANN, S. *et al.* Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS?. *Saúde soc.*, 16 (2): 146-155, 2007.
- LANGDON, E. J. Diversidade Cultural e os Desafios da Política Brasileira de Saúde do Índio. Editorial. *Saúde Soc*, 16 (2): 7-12, 2007.
- LANGDON, E. J.; CARDOSO, M. D. (orgs.) *Saúde Indígena: políticas comparadas na América Latina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015. 310 p.
- LEITE, M. S. Especificidades socioculturais e políticas públicas em alimentação e nutrição. 2010. XXI Congresso Brasileiro de Nutrição – CONBRAN. (Apresentação de Trabalho). 2010.
- LOBACHEV, S. Top languages in global information production. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 3 (2), 2008.
- LORD, L. How Many People Were Here Before Columbus? *U.S. News & World Report*, 18-25: 68-70, 1997.
- MARTINS, P.C.; COTTA, R.M.M.; MENDES, F.F.; FRANCESCHINI, S.C.C.; PRIORE, S.E.; DIAS, G.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Conselhos de saúde e a participação social no Brasil: matizes da utopia. *Physis*, 18 (1):105-121, 2008.
- McSWEENEY, K.; ARPS, S. A demographic turnaround: the rapid growth of indigenous populations in lowland Latin America. *Latin American Research Review*, 40: 3-29, 2005.
- MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1987. 220 p.

MÉXICO. Secretaría de Salud. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia Dirección General de Alimentación y Desarrollo Comunitario. Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria - 2017. México, 2017.

MINTZ, S. Comida e antropologia: uma breve revisão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16: 32-41, 2001.

MONÁRREZ-ESPINO, J.; MARTÍNEZ, H., MARTÍNEZ V, GREINER T. Nutritional status of indigenous children at boarding schools in northern Mexico. *Eur J Clin Nutr*. 58 (3): 532-40, 2004.

MONÁRREZ-ESPINO, J.; BEJAR-LIO, G.I.; VAZQUEZ-MENDOZA, G. Adecuación de la dieta servida a escolares en albergues indigenistas de la Sierra Tarahumara, México. *Salud pública Méx*, 52 (1): 23-29, 2010.

MONTENEGRO, R. A.; STEPHENS, C. Indigenous health in Latin America and the Caribbean. *Lancet*, 3; 367 (9525): 1859-69, 2006.

MORGADO, P. Pluralismo médico Wayana-Aparai. *Cadernos de Campo*, 4: 41-69, 1994.

NAÇÕES UNIDAS; CEPAL. **Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. Nações Unidas: Santiago, Chile, 2015.

NAÇÕES UNIDAS. Department of Economic and Social Affairs. Division for Social Policy and Development. Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issues. **State of the World's Indigenous Peoples**. Nova Iorque: 2009. 239 p.

_____. Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas. **La situación de los pueblos indígenas del mundo**, 2010. 20 p.

_____. The United Nations Inter-Agency Support Group on Indigenous Issues. **Thematic Paper on the Health of Indigenous Peoples**, 2014. 11 p.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Convenção nº 107 de 05 de junho de 1957, 1957.

_____. *Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (Convenção 169)*, 1989.

OLIVEIRA, Z. A. *Segurança Alimentar nas escolas indígenas do Centro Willimon da Terra Indígena Raposa Serra Do Sol – RR* (dissertação de mestrado). Universidade de Brasília: 2013. 73 p.

PAHO. Pan American Health Organization. Washington DC: Pan American Health Organization, 1997.

PARAGUAY. Ley n° 3231 de 29 de junio de 2007. Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena. Asunción, Paraguai: 2007.

_____. Poder Legislativo. Ley de Alimentación Escolar y Control Sanitario n° 5210 de 8 de mayo de 2014. Créase la Ley de Alimentación Escolar y Control Sanitario, em atención a los derechos de la alimentación y la salud del estudiante, con el fin de garantizar su bienestar físico durante el período de asistencia en la Institución Educativa. Asunción, Paraguai: 2014a.

_____. Presidencia de la República del Paraguay. Ministerio De Educación y Cultura. Decreto n° 2366 de 7 de octubre de 2014. Por el cual se reglamenta la Ley n° 5210i4, de Alimentación Escolar y Control Sanitario. Asunción, Paraguai: 2014b.

PARLATINO. Parlamento Latino Americano. Ley Marco sobre el Derecho a la Alimentación, Seguridad y Soberanía Alimentaria, aprobada en la XVIII Asamblea Ordinaria, 30 de Noviembre al 1 de Diciembre de 2012, Panamá.

PEDRAZA, D. F.; ANDRADE, S. L. La alimentación escolar analizada en el contexto de un programa. *Rev. costarric. salud pública*,14 (26): 28-29, 2005.

PERU. Desarrollo e Inclusión Social. Decreto Supremo n° 006-2014-Midis de 15 de octubre de 2014. Modifican el Decreto Supremo n° 008-2012-Midis, que crea el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma y dictan medida para la determinación de la clasificación socioeconómica com critério geográfico. Lima, Peru: 2014a.

_____. Resolución Ministerial n° 321 de 16 de septiembre de 2014. Aprobar el listado actualizado de los pueblos indígenas que se ubican en

la Amazonía Peruana, comprendidos en la Base de Datos Oficial de Pueblos Indígenas, de acuerdo al detalle contemplado en el anexo n° 1, que forma parte integrante de la presente Resolución. Lima, Peru: 2014b.

_____. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Decreto Supremo n° 008 de 31 de mayo de 2012. Crea el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma. Lima, Peru: 2012.

_____. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Resolución Ministerial 124 de 10 de junio de 2016. Aprobar el Manual de Operaciones del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma. Lima, Peru: 2016.

_____. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma. Comités de Alimentación Escolar. Disponible em: <http://app.qaliwarma.gob.pe/webaplicaciones/www.qaliwarma.gob.pe/index8091.html?page_id=64> Acesso em: 20/07/2017.

PESSÔA, M. C. M. B.; RIBAS, D. L. B.; MACEDO, M. L. R.; LEMOS, E.F. Programa Nacional De Alimentação Escolar: Adesão De Escolares Indígenas Da Terra Indígena Buriti, MS, Brasil. La Habana, 3-7. 2012.

PLANT, R. **Issues in indigenous poverty and development.** InterAmerican Development Bank Report: Washington DC, 1998.

PMA; LA-RAE. Smart School Meals Nutrition-Sensitive National Programmes in Latin America and the Caribbean: A Review of 16 Countries. PMA; LA-RAE, 2016.

PMA. Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas. **State of School Feeding Worldwide.** Nações Unidas: Roma, 2013.

_____. **Alimentación Complementaria Escolar de Bolivia: Estudio de Caso,** 2014. 23 p.

_____. **Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente de Costa Rica: Estudio de Caso.** San José, Costa Rica, 2014a.

_____. **México: Desayunos Escolares. Estudio de Caso.** World Food Programme y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 2014b.

_____. Estudio de caso La alimentación escolar en Ecuador. Producto 2: Análisis histórico del Programa de Alimentación Escolar de Ecuador. Quito, 2012.

RAMENOFSKY A. *The Cambridge World History of Human Disease.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ROULAND *et al.* *Direito das minorias e dos povos autóctones.* Brasília: Editora UnB, 2004. 614 p.

SANTOS, R. V. Crescimento Físico e Estado Nutricional de Populações Indígenas Brasileiras. *Cad. Saúde Pública*, 9 (supl. 1): 46-57, 1993.

SOUZA, S.M.; ARAÚJO, A.J.G.; FERREIRA, L.F. Saúde e Doença em Grupos Indígenas Pré-Históricos do Brasil: Paleopatologia e Paleoparasitologia. *In: SANTOS, RV.; COIMBRA JR., CEA.* (orgs). *Saúde e povos indígenas.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1994. 251 p.

TAVARES, E.F.; VIEIRA-FILHO, J.P.; ANDRIOLO, A; SANUDO, A.; GIMENO, S.G.; FRANCO, L.J. Metabolic profile and cardiovascular risk patterns of an Indian tribe living in the Amazon Region of Brazil. *Hum Biol*, 75: 31-46, 2003.

UNICEF. **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**, Tomo 1. UNICEF y FUNPROEIB Andes: 2009.

URARTE, A.A.; CASTRO, E. W.; CANÁ, D. M. El Derecho a la Alimentación en Guatemala y Nicaragua: Un análisis de la evolución en el cumplimiento de las Directrices Voluntarias para el Derecho a la Alimentación. Cáritas de Guatemala; Cáritas Española; Cáritas de Nicaragua, 2014. 168 p.

URUGUAY. Consejo de Educación Inicial y Primaria. Programa de Alimentación Escolar, 2016. Disponible em: <
<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/pae/TripticoPAE.pdf>> Acceso em: 08/08/2017.

VENEZUELA. Transparencia Venezuela. Proyecto de Ley de Garantía de La Alimentación Escolar (2015). Disponible em: <<https://transparencia.org.ve/project/proyecto-de-ley-de-garantia-de-la-alimentacion-escolar/>> Acceso em: 15/06/2017.

_____. Manual de organización y de normas para la gestión del programa de alimentación escolar, 2010.

WITZIG, R; ASCENCIO, M. The road to indigenous extinction: case study of resource exportation, disease importation, and human rights violations against the Uru in the Peruvian Amazon. *Health Hum Rights*, 4: 60–81, 1999.

ZAMUDIO, T. Calidad Legislativa Indígena en América Latina. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo, 2003. 17 p.

10. APÊNDICES

Apêndice 1: Websites oficiais dos programas de alimentação escolar dos países selecionados para a pesquisa.

País	Website
Bolívia	http://www.minedu.gob.bo
Brasil	http://www.fn-de.gov.br/programas/.../alimentacao-escolar-apresentacao
Chile	http://www.junaeb.cl/programa-de-alimentacion-escolar
Colômbia	http://www.mineducacion.gov.co/
Costa Rica	http://www.mep.go.cr/.../programa-de-alimentacion-y-nutricion
Equador	http://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar
El Salvador	http://www.mined.gob.sv
Guatemala	http://www.mineduc.gob.gt
Honduras	http://www.muni.bvs.hn/php/level.php?lang=es&component=37&item=11
México	http://sn.dif.gob.mx
Nicarágua	http://www.mined.gob.ni
Panamá	http://www.meduca.gob.pa
Paraguai	http://www.mec.gov.py/cms
Peru	http://www.qw.gob.pe
Uruguai	http://www.cep.edu.uy/inicio-pae
Venezuela	http://me.gob.ve/contenido.php?id_contenido=750&modo=2

Fonte: elaborado pela autora