UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

FABIANA SANTANA TEIXEIRA

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MERENDA ESCOLAR NA CONDUÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES: PRODUÇÃO DISCURSIVA, ARQUITETÔNICA E DE SUJEITOS

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2026

FABIANA SANTANA TEIXEIRA

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MERENDA ESCOLAR NA CONDUÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES: PRODUÇÃO DISCURSIVA, ARQUITETÔNICA E DE SUJEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares
Orientador(a): Prof. Dr. Magno Clery da Palma Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2026

T26d

Teixeira, Fabiana Santana.

O dispositivo pedagógico merenda escolar na condução das práticas docentes: produção discursiva, arquitetônica e de sujeitos / Fabiana Santana Teixeira, 2026.

114 f.

Orientador (a): Dr. Magno Clery da Palma Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências. F 97 – 111
1. Dispositivo pedagógico. 2. Merenda escolar. 3. Governamentalidade. I. Santos, Magno Clery da Palma. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

***Catalogação na fonte**: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro de 2026, às 14h, por videoconferência utilizando uma plataforma online, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **"O dispositivo pedagógico merenda escolar estrutura arquitetônica, governo, discursos e a produção de sujeitos",** apresentada pela mestranda Fabiana Santana Teixeira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pelo orientador Professor Doutor Magno Clery da Palma Santos (UESB) e contou com a participação dos/as Professores/as Doutores Marlécio Maknamara da Silva Cunha (UFPB) e Edinaldo Medeiros Carmo (UESB), na qualidade de examinadores/as. A sessão teve a duração de duas horas e trinta minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: destacou a qualidade do trabalho, a originalidade do objeto, o rigor teórico-metodológico e a análise acurada. Recomenda a publicação em periódicos da Área. O texto de defesa citado recebeu conceito final: APROVADO.

gov.br
Documento assinado digitalmente
MAGNO CLERY DA PALMA SANTOS
Data: 25/02/2026 17:19:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.º Dr.º Magno Clery da Palma Santos
(Orientador)

gov.br
Documento assinado digitalmente
MARLECIO MAKNAMARA DA SILVA CUNHA
Data: 25/02/2026 18:11:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.º Dr.º Marlécio Maknamara da Siva Cunha
(Examinador Externo)

gov.br
Documento assinado digitalmente
EDINALDO MEDEIROS CARMO
Data: 26/02/2026 09:51:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.º Dr.º Edinaldo Medeiros Carmo
(Examinador Interno)

gov.br
Documento assinado digitalmente
FABIANA SANTANA TEIXEIRA
Data: 27/02/2026 08:09:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Fabiana Santana Teixeira

(Mestranda)

Às mulheres que, antes de mim, abriram caminhos onde não havia trilhas e me ensinaram a coragem de alcançar horizontes jamais percorridos em nossa história familiar: minha mãe, dona Eulina, e minha irmã, Eulana. Estendo esta dedicatória a todos os familiares, de sangue ou de coração, que acreditaram em mim e que, de alguma forma, me fortaleceram ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final deste ciclo é, para mim, mais do que uma conquista acadêmica, é a prova de que, mesmo diante dos desafios, das incertezas e dos momentos de fragilidade, foi possível seguir, resistir e construir uma pesquisa que carrega sentido para a educação e para a minha própria história.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me permitir transformar um sonho em realidade, por me sustentar nos dias difíceis e por me dar força e sabedoria quando tudo parecia mais pesado.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por me proporcionar uma formação que ultrapassa o acadêmico e atravessa a vida. À CAPES, pela bolsa concedida, que tornou possível dedicar-me com mais intensidade a este trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Magno Clery da Palma Santos, pela paciência, pela escuta atenta e por compartilhar comigo não apenas conhecimentos, mas também caminhos.

Aos professores do curso, que contribuíram para a minha formação com tanto compromisso. Agradeço, especialmente, à Profa. Dra. Márcia Mineiro, por sempre ter um olhar de afeto e acolhimento e à Profa. Dra. Lúcia Gracia, pelas caronas. E aos colegas, que dividiram comigo não apenas estudos, mas também angústias, risadas e aprendizados que levarei para além da universidade.

Aos professores Prof. Dr. Marlécio Maknamara e Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo, por aceitarem caminhar comigo neste momento tão importante, contribuindo com olhares que fortaleceram esta pesquisa.

À Escola Municipal Margarida Pereira e aos entrevistados Erico José, Sandro e dona Sônia, por me acolherem com generosidade e tornarem este trabalho possível.

À minha mãe, dona Eulina, e à minha irmã, Eulana, por serem meu alicerce. O amor, o apoio e a força de vocês me sustentaram em cada etapa desta caminhada.

Aos meus familiares, de sangue e de coração, que acreditaram em mim, mesmo quando eu mesma duvidei, e que, de tantas formas, me deram forças para continuar.

Aos meus amigos, que me lembraram quem eu sou nos momentos em que me perdi, que confiaram em mim até quando eu não conseguia e que estiveram presentes mesmo nos meus instantes de maior tensão, sempre com acolhimento e incentivo.

À professora Lívia, por abrir as portas de sua casa, oferecendo abrigo nos dias frios e partilhando conversas repletas de orientações para a vida.

Por fim, a todos que, de alguma forma, caminharam comigo até aqui, o meu mais sincero e emocionado agradecimento.

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”

(Immanuel Kant)

TEIXEIRA, Fabiana Santana. **O Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar na condução das práticas docentes:** Produção discursiva, arquitetônica e de sujeitos. Orientador: Prof. Dr. Magno Clery da Palma Santos. 2026, 115 f. il. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2026.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo os atravessamentos da merenda no currículo escolar em instituições de ensino fundamental II. Fundamentada nos estudos pós-estruturais, com destaque para Michel Foucault e a noção de produção de sujeitos, a questão principal que orientou a pesquisa foi: Como a Merenda Escolar tem atravessado o currículo escolar em instituições de ensino fundamental II? Essa questão inspirou o objetivo geral de analisar os atravessamentos do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar (DPME) no currículo em uma instituição pública de ensino fundamental II, localizada na cidade de Itabuna-BA. O argumento defendido foi o da existência do DPME como um importante mobilizador na produção de sujeitos que frequentam o cotidiano da escola. Esse dispositivo atua de maneira singular, a depender da função ocupada pelo sujeito nesse espaço, garantindo o disciplinamento por meio da dependência alimentar, ao articular saberes, práticas e relações de poder que atravessam o espaço escolar. Para a análise dos dados, foram utilizadas as transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com o gestor, a merendeira e o professor da escola pesquisada. Essas transcrições foram submetidas à análise do discurso de inspiração foucaultiana, com o intuito de identificar os discursos e os posicionamentos dos sujeitos por eles demandados, compreendidos como efeitos de relações históricas e contingentes de poder-saber. No funcionamento discursivo, foram identificados os seguintes discursos: o de que o aluno bem alimentado fica mais disposto a aprender; o da escola como local de alimentação; o da dependência alimentar; e o da qualidade alimentar. Esses discursos, articulados ao dispositivo, atuam na produção de sujeitos específicos, de acordo com a função exercida no interior da escola. Os profissionais da educação — como o gestor, a merendeira e o professor — são condicionados a se posicionarem como cuidadosos, atenciosos e proativos. Já os alunos se posicionam conforme a disponibilidade da merenda, constituindo-se como sujeitos calmos, pacíficos e com boas relações interpessoais na sua presença, e como sujeitos mais irritadiços na sua ausência. O DPME opera como um dispositivo disciplinar, mostrando-se eficiente na produção e na circulação de discursos que contribuem para a sua manutenção. A aparente ausência de resistências, questionamentos ou posicionamentos contrários à dinâmica exercida pela merenda escolar é compreendida, nesta pesquisa, não como inexistência de resistência, mas como um efeito do próprio funcionamento do dispositivo, que produz e sustenta regimes de verdade naturalizados no cotidiano escolar. Nesse sentido, o DPME articula-se às tecnologias do poder disciplinar e às práticas de governamentalidade, regulando condutas, organizando comportamentos e orientando modos de ser e agir. Desse modo, o DPME atua disciplinando os sujeitos, produzindo profissionais da educação preocupados, cuidadosos e proativos, que realizam esforços contínuos para garantir a permanência e o funcionamento do dispositivo. Contribui, ainda, para a produção de corpos dóceis, ao constituir alunos calmos e pouco propensos a questionar a dinâmica instituída. Tais sujeitos sustentam discursos tidos como verdades, assegurando a continuidade e a eficácia do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar no interior da instituição.

Palavras-chave: Dispositivo pedagógico. Merenda escolar. Governamentalidade

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos disponibilizados nos anais do ENEBIO e EREBIO

Quadro 2 – Trabalhos disponibilizados nos anais do ENPEC

Quadro 3 - Trabalhos que relacionam a alimentação nas escolas além da visão nutricional no ENEBIO e EREBIO.

Quadro 4 - Trabalhos que relacionam a alimentação nas escolas além da visão nutricional no ENPEC

Quadro 5 - Categorias de análise

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 7
1.1 Questão de pesquisa..... 8
1.2 Objetivos …….... 9
1.3 Aproximação com o tema..... 9
1.4 Estado do conhecimento.....10
2.0 CONTEXTO DE ESTUDO..... 28
2.1 As fases históricas da Educação Alimentar e Nutricional.....28
2.2 Histórico da merenda escolar e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).....32
3.0 REFERENCIAL TEÓRICO..... 38
3.1 O currículo e educação 38
3.2 As teorias curriculares.....40
3.3 Discursos nas pesquisas educacionais.....44
3.4 Dispositivo Pedagógico.....48
3.5 As táticas de governo 51
4. METODOLOGIA.....55
4.1 Definição de pesquisa 55
4.2 Pesquisa pós-estruturalista..... 56
4.3 Campo e sujeito da pesquisa.....56
4.4 Produção de dados.....57
4.4.1 Métodos de obtenção dos dados.....57
4.4.2 Tratamento dos dados 58
5. ESQUADRINHAMENTO DISCURSIVO E SEUS EFEITOS......62
5.1 A merenda na redução do horizonte pedagógico da escola 62
5.2 A merenda na configuração espacial do currículo escolar.....70
5.3 A merenda na reconfiguração didático do currículo escolar.....81
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 91
REFERÊNCIAS.....93
APÊNDICES 108
Apêndice A - Entrevista direcionada ao merendeiro (a) 108
Apêndice B - Entrevista direcionada ao gestor.....109
Apêndice C - Entrevista direcionada ao professor (a).....110

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos as discussões sobre a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), no Brasil, foram permeadas por questões contraditórias, sobretudo, no que se refere ao contexto educacional. Houve forte influência política, como na gestão do presidente Getúlio Vargas, que a utilizou como um dos pilares da sua campanha eleitoral, ou econômica quando foi promovida com a finalidade de inserir novos alimentos para a população brasileira. Nesse contexto, que envolve alimentação e escola, nossa pesquisa se debruça sobre a merenda em escolas públicas, configurando-se como dois termos indissociáveis.

A primeira proposta oficial de oferta da merenda em escolas públicas ocorreu na década de 1940, sendo declinada por falta de recursos financeiros. O cenário de instabilidade financeira e organizacional se prolongou entre 1950 e 1979, ano em que foi criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), marco fundamental para garantir alimentação de qualidade aos alunos das escolas públicas (Brasil, 2023). A alimentação é essencial para o desenvolvimento humano, sendo preciso observar esta dependência no que se refere à correlação com as escolas, uma vez que as práticas alimentares envolvem um arcabouço de demandas. Entre elas, podemos citar a rede que envolvem questões sociais, políticas, econômicas e culturais (Bleil, 1998; Lima *et al.*, 2016), com consequências que podem ser visualizadas no cotidiano educacional, sobretudo, nas práticas desenvolvidas pelos docentes.

Após a realização de um período dedicado à observação da alimentação no ambiente escolar, identificamos que a merenda possui uma dinâmica própria, está interferindo diretamente ou indiretamente nos comportamentos dos atores desse espaço. O mecanismo dessa dinâmica pode variar de acordo com o modo de distribuição da merenda, a estrutura física e organizacional da escola, no entanto, sempre ocorre o assujeitamento dos indivíduos à sua distribuição. Esta relação acaba afetando de forma positiva ou negativa as práticas docentes e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a relação entre alimentação escolar e o aprendizado, Costa e Goulart (2024, p. 23) discorrem que "As políticas públicas do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE auxiliam no desenvolvimento dos alunos, promovendo a melhoria do rendimento escolar [...]". Esta narrativa, reforça o argumento de que a merenda escolar (ME) mantém forte conexão com a política e os sujeitos envolvidos, pois contribui na efetivação das atividades pedagógicas em sala.

Com o exposto, fica evidente a necessidade do olhar investigativo sobre a relação da merenda com os papeis de docentes e de discentes nas instituições escolares. Temos como

prerrogativa, o entendimento de que esta ligação reflete um campo de disputas e de relações de poder, mediadas por ações de governo, no sentido de condução dos posicionamentos e das estratégias de ensino e aprendizagem na escola. Governar diz respeito a condução da população, ou seja, a administração dos comportamentos individuais e coletivos, de acordo com a economia geral dos habitantes (Foucault, 2008).

Diante disso, procuraremos explorar a temática a partir dos conceitos foucaultianos de discurso e governo. Os discursos estão carregados de poder e conhecimento, sendo estes utilizados pelo governo para propagar "verdades" convenientes, materializados por meio de leis e documentos. Na educação, temos o currículo oficial como ferramenta de difusão destes discursos, atuando na produção de sujeitos e subjetividade especificas (Garcia, 2001).

Por essa via de investigação, torna-se possível problematizar uma temática amplamente conhecida, produzindo novos sentidos no processo de transformação dos sujeitos envolvidos. Consideramos que, embora a oferta da alimentação escolar ocorra em âmbito nacional, sua efetivação se dá de maneira singular em cada instituição beneficiada. Nesse contexto, defendemos em nossa pesquisa a existência do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar (DPME), ressaltando a importância de investigar como ele atua na formação e condução dos sujeitos.

Nesse contexto, em nosso estado do conhecimento identificamos que uma parte considerável dos trabalhos sobre alimentação escolar, estão centrados nas questões nutricionais, não conectando a merenda com questões políticas ou sua influência nas práticas docentes. A outra parte dos trabalhos discorrem sobre metodologias que envolve o processo de alimentação, surgindo rapidamente questões políticas, econômica e sociais, mas isso em ambiente fora da escola, não os associando a merenda.

Com isso, argumentamos que a alimentação na merenda pública-escolar é um campo discursivo e caracterizado como um ato de governo, ou seja, de condução dos diferentes indivíduos nas instituições escolares. Destacamos que este projeto se debruça sobre a temática merenda escolar, entendida aqui como uma estratégia bastante elaborada e que impacta as ações dos professores, dos alunos, bem como de todo o funcionamento das escolas.

1.1 Questão de pesquisa

- ✓ Como a Merenda Escolar tem atravessado o currículo escolar em instituições de ensino fundamental II?

1.2 Objetivo Geral

- ✓ Analisar os atravessamentos do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar no currículo em uma instituição pública de ensino fundamental II, na cidade de Itabuna-BA.

Objetivo específicos

- ✓ Identificar os discursos que se materializam na gestão e distribuição da merenda;
- ✓ Averiguar os efeitos dos discursos nas práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas na escola;
- ✓ Correlacionar os discursos com fatores sociais, econômicos e políticos que os sujeitos estão inseridos.

1.3 Aproximação com o tema

Durante meu período na graduação, tive contato com relatos de alguns colegas que desenvolveram distúrbios alimentares na adolescência, percebendo naquele momento que a alimentação do indivíduo envolve diversos aspectos, como social, político, psíquico, cultural e econômico. Estas percepções me aproximaram da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), despertando um interesse pelo tema, levando a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nessa temática.

Nesse processo de escolha do tema, um fator chamou bastante a atenção, o de estar concluindo a Licenciatura em Ciências Biológicas e, em nenhum momento, ter cursado disciplinas que abordassem a alimentação ou a Educação Alimentar e Nutricional. A disciplina que mais nos aproximou da temática foi a de "Psicologia da adolescência", que após uma apresentação sobre distúrbios alimentares, deixou os colegas confortáveis em relatar o desenvolvimento dos mesmos durante a adolescência, sendo que em alguns, os sintomas se estenderam até a vida adulta.

Durante este relato eles concordaram sobre a escola não ter sido um espaço possibilitador destas discussões. Se eu tivesse os conhecimentos pós-estruturais e foucaltianos naquela época, diria que é preciso problematizar o fato da formação de professores de Ciências não os habilitar para a discussão de uma temática tão importante. Esse cenário fez com que no meu TCC eu falasse sobre a EAN em um viés pedagógico.

Em meu TCC, realizei um levantamento de trabalhos que abordavam a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no ENPEC. Nas discussões, identifiquei que, em sua maioria, os estudos sobre a temática estão voltados para os aspectos nutricionais, sem considerar outros fatores presentes no cotidiano dos sujeitos. Além disso, constatei que as intervenções realizadas

no ambiente escolar, configuram-se como ações isoladas, muitas vezes conduzidas por profissionais da área da saúde.

Enfim, no último semestre surgiu a oportunidade de cursar a disciplina optativa "Educação Alimentar e Ambiental", o que me inspirou este problema de pesquisa na seleção do mestrado. Durante a disciplina, realizamos uma pesquisa de campo e fizemos um levantamento dos estabelecimentos que vendiam comida no bairro subjacente a Universidade Estadual de Santa Cruz. Neste, também foram coletados os dados referentes aos tipos de alimentos que vendiam nesses locais, incluindo o restaurante universitário e o aplicativo de comida que atuava no bairro.

Ao analisarmos os dados em sala de aula, foi possível compreender não apenas o tipo de alimentação que a população local tinha, mas também realizar associações dessa informação com as condições sanitárias, transporte público disponível, saúde e até verificar o local onde se concentrava a maior parte da população que se encontrava em insegurança alimentar. Após estas discussões, ficou evidente que o ato de se alimentar não se trata apenas da escolha dos alimentos, que outros fatores atuam diretamente ou indiretamente nesse processo.

Nesse contexto, ao iniciar como docente da disciplina de Ciências em uma escola na cidade de Itabuna, foi espontâneo as observações em torno da alimentação escolar, no início sem pretensão alguma. Mas, ao pensar na elaboração de um projeto para inscrever no processo seletivo do mestrado, já sabia o tema a abordar. O projeto mudou muito desde a sua versão inicial, sendo este percurso importante para a lapidação do meu objeto de pesquisa, a merenda escolar. Passei a problematizar algo visto como simples, e isso possibilitou identificar uma dinâmica própria da merenda, e como esta influência nas demais atividades da escola.

A análise dos dados da disciplina optativa, juntamente com a observação no espaço escolar, foi provocadora e chamou minha atenção, uma vez que, embora o tema possa parecer comum, ele se relaciona com outros aspectos importantes para a vida dos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, como discentes, docentes, gestores e responsáveis pela produção e distribuição da merenda escolar. Para cada grupo dos indivíduos citados podem ocorrer efeitos diversos, nesse sentido, destacamos a necessidade de continuar com a investigação sobre a alimentação nas escolas públicas e, como já citado na introdução, esta pesquisa abordará a merenda escolar em uma perspectiva além da nutricional.

1.4 Estado do conhecimento

Este tópico objetiva maior aproximação com a temática e o refinamento da nossa questão de pesquisa. Para isso, baseou-se metodologicamente no estado do conhecimento, que

se difere do estado da arte por se limitar a poucas bases de dados. Para Romanowski e Ens (2006) não se pode realizar um estado da arte de um tema, analisando apenas teses e dissertações, é preciso ampliar as buscas em congressos, periódicos entre outros espaços que discutem a temática.

No entanto, ambos buscam “mapear, identificar e refletir a produção do conhecimento acerca de um determinado tema” (Valle; Amaral; Ferreira, 2025). Para os referidos autores, o estado do conhecimento se diferencia por ser mais especifico, se concentrando em publicações mais restritas, como por exemplo, um evento exclusivo de uma área. Diante do exposto, evidenciamos que o nosso levantamento foi realizado com base nesta definição de estado do conhecimento.

Dividimos o nosso estado do conhecimento em duas etapas, em razão de selecionamos primeiramente descritores específicos da temática, o que ocasionou em uma busca não satisfatórias nos resultados. Ocorreu a necessidade posteriormente de ampliação dos descritores, os abrangendo, no intuito de aumentar o número de trabalho para análise.

Na primeira etapa, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nos Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e também nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) e do Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBIO), com foco, neste último, nas edições realizadas na região nordeste, território onde se localiza o *lócus* da pesquisa. Ressaltando, que alguns eventos regionais de outras regiões, ocorreram simultaneamente com o nacional, nesses casos não foi possível realizar a separação dos trabalhos publicados. A escolha dessas bases de busca justificou-se, respectivamente, pela aproximação com o nível de desenvolvimento deste trabalho, vinculado a um projeto de mestrado, e pela conexão desses eventos com a educação e o ensino das Ciências Biológicas.

Na primeira etapa utilizamos descritores específicos, baseados na junção entre palavras referentes à temática desejada. Selecionamos a palavra *merenda escolar* por se tratar do nosso objeto de pesquisa, além de *governamentalidade* e *Foucault,* por se referir a base teórica da dissertação. Nas bases com campos de buscas que permitiram, utilizamos o operador booleano AND entre os descritores, com o objetivo de buscar trabalhos que mais se aproximava à nossa pesquisa.

O espaço temporal foi definido entre os anos de 2010 a 2021, tendo como justificativa a promulgação da Lei nº 11.947 de 2009 que se refere a alimentação escolar e o programa dinheiro direto na escola. Outros arquivos foram importantes para definir o período temporal,

como o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional, que serve como base para criação de leis e políticas públicas em torno da alimentação até a atualidade, a Lei 13.666 de 2018 que inclui a Educação Alimentar e Nutricional como tema transversal nos currículo do ensino básico e a Lei nº 13.987/2020, que em caráter excepcional provocado pela pandemia do COVID-19, distribuiu os gêneros alimentícios comprados com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) destinados a merenda, aos pais ou responsáveis dos discentes.

Nessa primeira busca não foram encontrados estudos que abordassem a merenda como um importante mobilizador de ações ou aspectos sociais. Identificamos que os trabalhos encontrados não apresentavam a merenda como tema central, está aparecendo como figurante nos que abordavam a alimentação escolar, PNAE e Educação Alimentar e Nutricional. Também realizamos uma busca rápida no google, obtendo o mesmo resultado.

Esses resultados demonstraram a presença de uma lacuna de pesquisa, evidenciando que apesar da existência de trabalhos que discutem alimentação no espaço escolar, a merenda em si é velada. Nota-se, que existem produções cientificas relacionadas a alimentação na escola, no entanto, estão pautados em questões nutricionais e biológicas, não abordando questões sociais ou o envolvimento dos sujeitos em seus processos.

De acordo com os resultados, decidimos realizar outra busca com novos descritores, esses mais amplos, como *alimentos* e *Educação Alimentar e Nutricional*, pois nas buscas anteriores percebemos que estes descritores, seriam o caminho até os trabalhos que abordassem a merenda ou alimentação no espaço escolar. Como já tínhamos identificado a lacuna em pesquisas acadêmicas, foi decidido que a segunda busca iria ser realizada apenas nos eventos ENPEC, ENEBIO e EREBIO. Isso com o intuito de entender como a temática estava sendo abordada dentro do nosso campo de pesquisa, a escola.

Os trabalhos selecionados no primeiro momento, foram aqueles que apresentavam os descritores no título, palavras-chave e resumos. Após esta organização, realizamos a leitura dos resumos e das introduções para escolher os textos que se conectavam com o foco desse estudo. Utilizamos como critérios de exclusão os trabalhos que não continham os dados dos autores e os que não abordavam a alimentação no contexto educacional, trazendo em si especificações técnicas da nutrição. Os resultados foram organizados em quadros e discutidos descritivamente, conforme orienta Gil (2002).

Achados no Estado do Conhecimento

No levantamento dos eventos foram selecionados inicialmente 30 trabalhos do ENPEC e 42 trabalhos do ENEBIO e EREBIO, os dois últimos sendo alocados juntos, em razão de em algumas edições, os eventos e, consequentemente, as publicações dos trabalhos ocorrerem simultaneamente. Após a leitura, eliminamos os trabalhos que não abordavam a alimentação no viés educacional. Restando 65 trabalhos no total, sendo 38 trabalhos do ENEBIO e EREBIO e 27 do ENPEC. Para melhor visualização, organizamos os trabalhos em dois quadros.

No quadro 1 alocamos os 38 trabalhos encontrados no ENEBIO e EREBIO.

Quadro 1- Trabalhos disponibilizados nos anais do ENEBIO e EREBIO

EVENTO E ANO	TÍTULO	AUTOR
III ENEBIO E IV EREBIO DA REGIONAL 5 (2010)	Uso de registros diários como instrumento de avaliação na abordagem do tema conservação dos alimentos.	Janete Sousa do Carmo; Renata do Nascimento Jucá
	Saúde escolar: a discussão da obesidade na escola	Fernando Barcellos Razuck; Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck
	Saúde e doença: Uma das invenções da noção de corpo no ensino de biologia	Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Graça Aparecida Cicillini
	Conservação e rotulagem dos alimentos no supermercado: Uma abordagem investigativa para alunos do ensino fundamental.	Luzimar Célia de Souza; Andréa Carla Leite Chaves; Lídia M. P. R. de Oliveira
IV ENEBIO E II EREBIO DA REGIONAL 4 (2012)	Projetos integradores no ensino e aprendizagem de conceitos de microbiologia	Clarinês Hames; Adriana Kemp; Orildo L. Battistel
V ENEBIO E II EREBIO Regional 1 (2014)	Horta orgânica como ambiente de aprendizagem de educação	Pollyanna Mara de Souza Carvalho; Fábio Augusto Rodrigues e Silva

	ambiental para alunos com deficiência intelectual.	
	Você é o que você come: Uma questão transdisciplinar	Marcos Antonio Magnani; Polyana Wallier; Thomas Goodmann; Jacqueline Faria Vasconcellos
	Ludicidade em sala de aula: o jogo da pirâmide alimentar como uma proposta para o estudo dos alimentos e da nutrição no ensino médio.	Luciana Araújo Montenegro; Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo; Ana Carla Iorio Petrovich
	O estudo sobre qualidade de vida no ensino médio a partir da dinâmica de um júri simulado sobre colesterol.	Alessandro Eduardo de Almeida Sousa; Anna Cássia Sarmento; Cássia Regina Reis Muniz Ana Paula; Miranda Guimarães
	O ensino de ciências na perspectiva histórico-crítica: O ensino de nutrição no 8º ano do ensino fundamental.	Reginaldo Rodrigues da Costa
	Educação alimentar e nutricional: Um componente curricular ou um tema transversal? A visão da área de ensino de biologia	Joanna Soares de Campos Pereira; Karla Maria Euzebio da Silva
	Representações sociais dos professores sobre agroecologia em uma escola pública do município de Chapecó - Santa Catarina.	Nívea Bitencourt da Silva Cortina; Denilso Hermes; Geovana Mulinari Stuani
	Proposta de jogo didático “na trilha dos alimentos”	Carla Cristina Moura Mendes; Maria do Desterro da Silva Gomes; Gerciane Martins da Silva; Janete Diane Nogueira de Paranhos; Sandra Maria Mendes de Moura Dantas

	Hábitos alimentares e nutricionais de jovens do ensino médio em uma escola pública de Campo Grande/MS.	Daniela Santana de Carvalho; Vera de Mattos Machado
	Levantamento bibliográfico sobre a pesquisa em “alimentação e nutrição” no ambiente escolar em duas bases de dados.	Manoela Atalah Pinto dos Santos; Maria de Fátima Alves de Oliveira
	Análise e amostragem da quantidade de carboidrato, sódio e gorduras dos principais alimentos consumidos por estudantes do ensino médio de uma escola pública de Betim em Minas Gerais, por bolsistas do PIBID.	Nayara Gonçalves Martins; Fernanda Aparecida Brandão; Vanessa Alves de Souza Isabela de Melo Maia; Paula Danielle Pinheiro Silva; Edna Madureira Lanza; Izabella Scalabrini Saraiva
	Experiência didática envolvendo a interação dos alunos na construção do conhecimento sobre nutrientes.	Robson Dos Santos Souza Marinho; Lannes Lucas Alves Manhães; Laís Gomes Miranda da Silva; Márcio Machado Dos Santos; Claudia Marcia Borges Barreto
	Aprendizagem baseada em problemas (ABPS) como estratégia de ensino aprendizagem sobre educação alimentar.	Narjara Cinthya de Freitas Vitoriano; Bruna Rânelly Rodrigues de Lima; Renata Rafaela Alves Gomes; Ivaneide Alves Soares da Costa; Angélica Érica da Silva Sotero
	Hábitos alimentares e o consumo de sal em adolescentes de escola particular em Xaxim (SC) – relato de experiência.	Aline Pradeiczuk; Dinara de Nez; Geovana Mulinari Stuani

VI ENEBIO E VIII EREBIO Regional 3 (2016)	Propostas de ensino relacionadas com a promoção da alimentação saudável na escola	Lays Batista Martins Leite; Mariana de Senzi Zancul; Gerson de Souza Mól
	O uso do cinema ano ensino de ciências: uma proposta a partir do filme "tá chovendo hambúrguer"	Pedro Henrique Ribeiro de Souza; Roberta Rodrigues da Matta; Carlos Alberto Andrade Monerat; Marcelo Borges Rocha; Marcelo Diniz Monteiro de Barros
	A construção de um trabalho investigativo coordenado pelo PIBID biologia sobre o tema aproveitamento alimentar.	Thaís Soares da Silva; Maria José Farias da Silva; Jaiurte Gomes Martins da Silva; Gilmar Beserra de Farias
	A importância do ensino de microbiologia dos alimentos em escolas da rede pública: um enfoque para a saúde.	Tiene Aparecida Lemos Santos; Evelyn Vita; Renata Assunção Spósito; Gabriele Marisco
	A abordagem do tema alimentação como prática socioambiental: Relato de atividades desenvolvidas no cap UFRJ.	Rayssa Motta Faro; Camila de Melo Lopes; Thais Machado de Souza; Maria Jacqueline Girão Soares de Lima; Carla Mendes Maciel
	A vivência do PIBID em sala de aula: a prática como contribuição para a formação inicial.	Elayne Bezerra Ribeiro; Viviana Félix Garcia; Kilvya Edite Bezerra Gonçalves; Marlos Dellan de Souza Almeida; Clarice Cartaxo Cavalcante; Maria Márcia Melo de Castro Martins; Fernando Roberto Ferreira Silva
	Currículo de ciências: o reconhecimento de hábitos	Silvia Niza de Jesus Terra; Maria Margarida Gomes

	alimentares de alunos do oitavo ano do ensino fundamental.	
	O jogo “é divertido comer.	Paulo Victor do Nascimento; Tavares Cecília Santos de Oliveira; Hellen Jannisy Vieira Beiral
	A temática da alimentação na interface Ensino de Ciências / educação ambiental.	Maira Rocha Figueira; Jacqueline Girão Soares de Lima; Sandra Escovedo Selles
	Ciências e educação ambiental na educação infantil e séries iniciais: uma parceria universidade escola.	Maria Jacqueline Girão Soares de Lima; Pedro Henrique de Oliveira de Souza; Alessandra Gonçalves Soares; Thais Lourenço Assumpção; Amanda de Oliveira Pereira
	As histórias em quadrinhos como potencialidade para trabalhar a agroecologia na escola e na licenciatura em educação do campo.	Lisandra Almeida Lisovski; Cherlei Marcia Coan
VII ENEBIO (2019)	“Plantando e aprendendo”: horta escolar como abordagem da educação alimentar no ensino fundamental.	Marcela Helena das Neves Pantoja; Brenda Gabrielle Brito Caxias; Claudeth de Souza Pinto; Diego Ramon Silva Machado
	Percepções de alunos sobre a importância gastronômica e medicinal de PANCs da Amazônia.	Naylana Melo de Souza Madson; Rafael Souza Rodrigues; Lucas Maia Garcês; Lucilene da Silva Paes; Adriano Teixeira de Oliveira
	Jogo didático “alimentos e nutrientes”: Uma proposta de	Vanessa Fonseca Gonçalves; Ariane de Souza Siqueira; Lorena Oliveira Alves

	atividade lúdica para o ensino fundamental.	Assunção; Natália de Quadros Pereira
	Vitaminas: Um diagnóstico a partir de conhecimentos prévios.	Matheus Fabricio Verona; Tatiani Zanetti Costa
	Práticas de conservação/decomposição de alimentos: ciência e cotidiano na formação docente.	Maryane Marins Barbosa; Simone Rocha Salomão; Sandra Escovedo Selles
	As hortas escolares como estratégia didática para a melhora do clima escolar.	Márcia Maria Martins Parreiras
	Estratégias para educação ambiental e alimentar no ensino de ciência.	Eldianne Moreira de Lima; Elen Cristina Valente Rodrigues Adrian Thainan dos Santos Ferreira
VII ENEBIO (2021)	Ações de educação alimentar para alunos de uma escola indígenas de Miranda/MS: Um relato de experiência	Silara Fonseca; Suzete Rosana de Castro Wiziack

Fonte- Dados da pesquisa, 2024.

Já os 27 trabalhos encontrados no ENPEC foram alocados no quadro 2.

Quadro 2- Trabalhos disponibilizados nos anais do ENPEC.

EDIÇÃO E ANO	TÍTULO	AUTORES
	Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas possibilidades para a Educação Alimentar e Nutricional: uma revisão da literatura.	Kelly dos Santos Gomes; Alexandre Brasil da Fonseca.
	Educação Alimentar em uma instituição total.	Sueli Costa; Mariana de Senzi Zancul.

IX ENPEC 2013	Considerações (e desconsiderações) sobre hortas em escolas urbanas e seus objetivos para a educação em ciências e a educação em saúde.	Elizabete Cristina Ribeiro; Dysarz, Fernanda Pereira; Cerqueira, Hugo; Fonseca, Alexandre Brasil Carvalho; Carvalho, Graça Simões.
	O conhecimento científico como recurso para a educação alimentar em aulas de ciências: limites e (im)possibilidades.	Mônica Lobo; Taís Azevedo; Isabel Martins.
	O consumo alimentar de escolares: um artigo de revisão.	Maria de Fátima Alves de Oliveira; Alessandra R. Guimarães Viana; Manoela Atalah Pinto dos Santos.
	O binômio nutrição/alimentação e a química no ensino médio: movimentos investigativos de um professor-pesquisador.	Carlos Ventura Fonseca; Rochele de Quadros Loguercio.
	Tendências investigativas para o ensino de ciências: uma proposta lúdica para o ensino da temática alimentação.	Ribamar Alves Ramos; Ana Lúcia; Drumond Tanaka E Cinara Calvi Anic.
	O ensino de ciências e a alimentação escolar.	Elizabeth Macedo Fagundes; Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro.
	Alternativas interdisciplinares para a promoção da saúde do escolar.	Karoline Goulart Lanes; Dário Vinícius Ceccon Lanes; Robson Luiz Puntel; Vanderlei Folmer.

IX ENPEC 2015	Educação Alimentar e Nutricional para crianças e adolescentes: lições da prática	Suzana de Azevedo Greenwood; Fernanda Roberta Daniel da Silva Portronieri; Carvalho da Fonseca
	Caloria dos alimentos – uma abordagem lúdica para o ensino de termoquímica.	Cleidilene Alves de Araújo Gonçalves; Marco Aurélio Alvarenga Monteiro; Isabel Cristina de Castro Monteiro; Silmar Antonio Travain.
	Como estudantes do ensino médio, caracterizam os próprios hábitos alimentares.	Matheus Augusto Campelo Felix; Thaiz Schiavo Pereira Vinte ; Emmanuele Arruda Zorcot ; Pauliany Roberta Dutra Dias (IC); Sheylla Cristina Magalhães; Ana Luiza de Quadros
	Análise do conteúdo de alimentação e nutrição humana em livros didáticos de biologia do ensino médio	Inez Reptton Dias; Tassya Hemilia Porto Gomes; Paola Leal Nosella; Denise de Freitas.
	O ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar.	Ana Luiza Sander Scarparo; Tania Beatriz Iwaszko Marques, José Cláudio Del Pino.
	Promoção de hábitos alimentares saudáveis na infância através do ensino de Ciências Naturais.	Camila Rocha Cardoso; Lorrany Oliveira Belo.
	A construção da argumentação no ensino da alimentação: o uso de histórias em quadrinhos.	Manoela Atalah Pinto dos Santos; Maria de Fátima Alves de Oliveira; Rosane Moreira da Silva de Meirelles.
	Na trilha dos nutrientes: Jogos didático voltado	Santos Georgianna Silva; Alves-Oliveira; Maria de Fátima.

	para o ensino de nutrição em turmas do 8° ano do Ensino Fundamental.	
	Educação Alimentar e Nutricional, no Ensino Fundamental: Resultados de uma estratégia sustentada pelos eixos teóricos Aprendizagem Significativa, Conteúdos de Aprendizagem e Multiplicidade Representacional.	Fernanda Frasson; Carlos Eduardo Laburú.
	Educação Alimentar: Considerações de Adolescentes acerca das Dietas Alimentares.	Lays Batista Martins Leite; Gerson de Souza Mól.
XI ENPEC 2019	Práticas e percepções de estudantes sobre o tema alimentação e nutrição no currículo escolar.	Aline Bernard; Cristiane Tarine Müller Girotto; Eva Teresinha de Oliveira Boff.
	Analisando a emergência de zonas do perfil conceitual de substância em uma roda de discussão sobre alimentos.	Mayara Gabriella O.de Almeida; Edenia Maria Ribeiro do Amaral.
	Alimentos: uma proposta de oficina temática para o ensino de Química.	Rosilene dos Santos Oliveira; Mariana Cavichioli Alves; Neide Maria Michellan Kiouranis; Marcelo Pimentel da Silveira.

	Concepções estudantis sobre alimentação: análise dos critérios utilizados para escolha de alimentos.	Universidade Estadual de Maringá; Edenia Maria Ribeiro do Amaral.
	Análise crítica de vídeos e simulações sobre alimentos sugeridos nos Livros Didáticos de Química – Programa Nacional do Livro Didático 2018.	Saimon Hugo Moreira de Lira; Flávia Cristina Gomes; Catunda de Vasconcelos.
	Oficina Temática sobre Alimentos: uma análise da compreensão de licenciandos em Química.	Fernanda Caroline Souza da Silva; Ananda Jacqueline Bordoni; Neide Maria Michelan Kiouranis e Marcelo Pimentel da Silveira.
	Aceitação de jogos cooperativos no Ensino Fundamental: uma proposta para a temática Alimentação e Nutrição	Leandra Marques Chaves Melim Georgianna Silva dos Santos Cássio Gomes Rosse
	Materiais Didáticos para o Ensino de Nutrição: O que dizem as pesquisas?	Georgianna Silva dos Santos; Maria de Fátima Alves de Oliveira

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A consulta ao ENEBIO e EREBIO apresentou 38 trabalhos, conforme podem ser visualizados no Quadro 3.

Quadro 3- Trabalhos que relacionam a alimentação nas escolas além da visão nutricional no ENEBIO e EREBIO.

EDIÇÕES DO EVENTO	**TRABALHOS RELACIONADOS COM A ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA**
ENEBIO III e IV EREBIO – REGIONAL 5 (2010)	04

ENEBIO IV e II EREBIO – REGIONAL 4 (2012)	01
ENEBIO V e II EREBIO – REGIONAL 1 (2014)	14
ENEBIO VI e VIII EREBIO – REGIONAL 3 (2016)	11
ENEBIO VII (2019)	07
ENEBIO VIII (2021)	01
TOTAL	**38**

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A consulta ao ENPEC apresentou 27 trabalhos, conforme podem ser visualizados no **Quadro 4**.

Quadro 4- Trabalhos que relacionam a alimentação nas escolas além da visão nutricional no ENPEC

EDIÇÕES DOS EVENTOS	TRABALHOS RELACIONADOS COM A ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA
ENPEC VIII (2011)	00
ENPEC IX (2013)	10
ENPEC X (2015)	07
ENPEC XI (2017)	03
ENPEC XII (2019)	07
ENPEC XIII (2021)	00
TOTAL	**27**

Fonte - Dados da pesquisa 2024.

A leitura e a descrição dos 65 trabalhos revelaram aproximações e distanciamentos entre os textos, o que possibilitou a produção de categorias abertas, ou seja, aquelas que emergiram por meio da leitura dos trabalhos (Bardin, 2016), nomeadas em decorrência do exercício de seleção e pré-análise dos dados. Em seguida, apresentamos o Quadro 5 com as categorias elaboradas e, posteriormente, a descrição de cada uma.

Quadro 5 - Categorias de análise

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS NO ENPEC	QUANTIDADE NO ENEBIO E EREBIO	TOTAL
Alimentos como caminho metodológico	3	8	**11**
Nutrição e promoção da saúde na escola	4	10	**14**
Formação docente em prol de melhores hábitos alimentares	6	13	**19**
Mapeamento bibliográficos sobre alimentação escolar em artigos e livros didáticos	8	3	**11**
Escola, meio ambiente, sociedade e alimentação	5	3	**08**
Alimentação no espaço escolar	1	1	**02**

Fonte- Dados da pesquisa 2024.

Anteriormente à apresentação das categorias analíticas e os artigos nelas agrupados, cabe explicitar os critérios que orientaram o processo de categorização. Os trabalhos foram organizados conforme as temáticas predominantes em seus conteúdos. Contudo, a fim de evitar uma descrição excessivamente extensa, optou-se por discorrer, no corpo do texto, dois trabalhos representativos de cada categoria.

Para fins de transparência metodológica, em cada categoria são indicados o quantitativo de estudos encontrados, bem como seus respectivos autores e anos de publicação. Informações detalhadas podem ser consultadas nos Quadros 1 e 2. Além disso, apresenta-se uma breve caracterização de cada categoria e das problemáticas nelas encontradas.

Alimentos como caminho metodológico

Na categoria "alimentos como caminho metodológico", foram selecionados 11 trabalhos Carmo e Jucá (2010), Hames, Kemp e Battistel (2012), Carvalho e Silva (2012), Carneiro *et al.* (2014), Souza *et al.* (2016), Lisovski e Coan (2016), Madson *et al*. (2019), Parreiras (2019), Silva *et al.* (2013); Fagundes e Pinheiro (2013); Gonçalves *et al.*, (2015).

Nesta categoria, o tema alimentos foi utilizado como estratégia para o desenvolvimento de ações pedagógicas em outras disciplinas ou de forma interdisciplinar com Ciências e Biologia, por ser considerado um assunto sobre o qual os alunos já possuem conhecimentos prévios e capacidade de argumentação. Como exemplo, destaca-se o trabalho intitulado "Uso de registros diários como instrumento de avaliação na abordagem do tema conservação dos alimentos" (Carmo; Jucá, 2010), no qual os conhecimentos prévios sobre alimentação foram utilizados para a produção de diários e, posteriormente, para a análise da escrita e da organização das ideias dos alunos.

O texto "Você é o que você come: Uma questão transdisciplinar" (Carneiro *et al.* (2014) relata uma proposta pedagógica realizada por várias disciplinas, incluindo Ciências. O trabalho utilizou fotos do interior das geladeiras como base para realizar discussões sobre aspectos culturais, sociais, geográficos, políticos e econômicos na sala de aula.

Nutrição e promoção a saúde na escola

Já em "Nutrição e promoção a saúde" foram alocados 14 trabalhos (Razuck e Razuck (2001), Silva e Cicillini (2010), Souza, Chaves e Oliveira (2010), Montenegro, Araújo e Petrovich (2014), Souza *et al*. (2014), Costa (2014), Mendes *et al*. (2014), Gonçalves *et al*. (2019), Verona e Costa (2019), Fonseca e Wiziack (2021), Cardoso e Belo (2015), Santos, Oliveira e Meirelles (2015), Santos e Alves-Oliveira (2015), Laburú (2015).

Aqui foram adicionados os trabalhos que visavam os aspectos nutricionais dos alimentos, em promoção a prática de hábitos saudáveis. Souza *et al*. (2014) no trabalho "O estudo sobre qualidade de vida no ensino médio a partir da dinâmica de um júri simulado sobre colesterol", aplicou uma proposta pedagógica com o objetivo que discentes refletissem sobre a obesidade, visto que os últimos dados mundiais demonstram o aumento dessa comorbidade em crianças e adolescentes. Em outro texto intitulado "Proposta de jogo didático na trilha dos alimentos" (Mendes *et al.*, 2014), ocorreu o relato da dinâmica do jogo no processo de ensino e aprendizagem dos macros e micronutrientes, salientando que é nesse modelo de pesquisa que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é citada com frequência, enfatizando a importância de ela ser trabalhada na escola.

Formação docente em prol de melhores hábitos alimentares

Identificamos 19 trabalhos nessa categoria (Pereira e Silva (2014), Martins *et al*. (2014), Marinho *et al*. (2014), Vitoriano *et al*. (2014), Pradeiczuk, Nez e Stuani (2014), Leite, Zancul e Mól (2016), Silva *et al*. (2016), Santos *et al*. (2016), Faro *et al*. (2016), Ribeiro *et al*. (2016),

Tavares, Oliveira, Beiral, (2016); Pantoja *et al*. (2019), Barbosa, Salomão e Selles (2019), Ramos, Tanaka e Anic (2013), Lanes *et al*. (2013), Scarparo, Iwaszko Marques e Pino (2015), Almeida e Amaral (2019), Oliveira *et al*. (2019), Silva *et al*. (2019).)

Na categoria "Formação docente em prol de melhores hábitos alimentares" foram alocados os trabalhos que abordavam a formação inicial ou continuada de professores. Esse tipo de assertiva pode ser visualizada no texto "Analisando a emergência de zonas do perfil conceitual de substância em uma roda de discussão sobre alimentos" (Almeida; Amaral, 2019), que buscava analisar o perfil conceitual de professores do ensino básico sobre a temática alimentação. Já o trabalho "A vivência do PIBID em sala de aula: a prática como contribuição para a formação inicial" (Ribeiro *et al.*, 2016) discorre sobre o relato de experiência de bolsistas do PIBID na produção de pirâmides alimentares como material didático para trabalhar o tema "A composição química dos seres vivos" com alunos do ensino médio.

Mapeamento bibliográficos sobre alimentação escolar em artigos e livros didáticos

Foram encontrados 11 trabalhos que se encaixava nesta categoria (Santos, Oliveira e Meirelles (2015), Terra e Gomes (2016), Gomes e Fonseca (2013), Lobo, Azevedo e Martins (2013), Oliveira, Viana e Santos (2013), Fonseca e Loguercio (2013), Greenwood, Portronieri e Fonseca (2013), Lira, Gomes e Vasconcelos (2019), Melim, Santos e Rosse (2019), Santos e Oliveira (2019), Figueira, Lima e Selles (2016).

Nesta categoria, alocamos os trabalhos que realizaram levantamento sobre alimentação e nutrição em periódicos, eventos ou em livros didáticos. O trabalho intitulado "Levantamento bibliográfico sobre a pesquisa em 'alimentação e nutrição' no ambiente escolar em duas bases de dados" (Santos; Oliveira, 2014), que realizou um levantamento de trabalhos que versavam sobre os alimentos no âmbito da nutrição.

Já o trabalho intitulado "O binômio nutrição/alimentação e a química no ensino médio: movimentos investigativos de um professor-pesquisador" (Fonseca; Loguercio, 2013) refere-se a um levantamento bibliográfico que visa analisar as produções científicas nacionais, que abordam a temática do consumo alimentar de escolares.

Escola, meio ambiente, sociedade e alimentação

Para essa categoria encontramos oito trabalhos (Sabino e Amaral (2019), Bernard *et al*. (2017), Leite e Mól (2017), Dias *et al*. (2015), Felix (2015), Lima, Elen Rodrigues e Ferreira (2019), Lima *et al*. (2016), Cortina, Hermes e Stuani (2014).). Após a leitura dos trabalhos

percebemos que em alguns casos o tema alimentos foi associado a Educação Ambiental e, consequentemente, as discussões que a envolve.

Como o trabalho de Lima *et al.* (2016) intitulado como "Ciências e educação ambiental na educação infantil e séries iniciais: uma parceria universidade escola", que através das atividades desenvolvidas promoveu debates relacionadas com alimentos, meio ambiente e geração de resíduos sólidos com os alunos. Já o trabalho "A temática da alimentação na interface Ensino de Ciências / educação ambiental" (Figueira; Lima; Selles, 2016) tem como foco principal a educação ambiental crítica, no entanto, um dos seus objetivos é compreender como a temática alimentação vem sendo abordada nos currículos, assim estabelecendo ligações entre alimentação e questões ambientais no ensino de Ciências.

Alimentação no espaço escolar

É a categoria com menos trabalhos encontrados, sendo selecionado apenas dois trabalhos (Carvalho; Machado, (2014), Costa; Zancul, (2013). Os trabalhos citados são os que mais se aproximam da nossa pesquisa, aqui alocamos os trabalhos que em algum momento citou a alimentação ofertada dentro do espaço escolar.

O trabalho "Hábitos alimentares e nutricionais de jovens do ensino médio em uma escola pública de Campo Grande/MS" (Carvalho; Machado, 2014), trata de uma pesquisa sobre as refeições realizadas por alunos durante seu dia, com o intuito de analisar os hábitos alimentares dos estudantes. Além disso, realizaram também uma entrevista com o dono da cantina que funcionava dentro da escola, ocorrendo controversas no tipo de alimento vendido, entre suas respostas e os dados obtidos com os alunos.

O trabalho intitulado "Educação Alimentar em uma instituição total" (Costa; Zancul, 2013) buscou investigar o processo formativo em Educação Alimentar a partir da metodologia problematizadora, com um grupo de estudantes do Ensino Médio que vivem em regime de internato, identificando seus conhecimentos e comportamentos alimentares. A merenda escolar é mencionada apenas nas considerações finais do trabalho, quando os autores relatam que os estudantes associam a alimentação saudável à comida ofertada no repertório da instituição.

2.0 CONTEXTO DE ESTUDO

Esse capítulo foi produzido para contextualizar o percurso da merenda escolar em nosso país. Ao realizarmos as leituras, percebemos uma forte ligação do nosso objeto de pesquisa com a Educação Alimentar e Nutricional, notando que as ações do governo sobre elas, muitas vezes, se entremeavam, sendo importante conhecer o histórico de ambas. Nesse enredo, entendemos que a merenda escolar e a EAN são conceitos que se complementam quando estudadas dentro do campo da educação.

2.1 As fases históricas da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil

De acordo com o histórico da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil, ela esteve e está carregada de interesses políticos e econômicos estes, muitas vezes, se opondo ao discurso oficial de garantir uma educação emancipatória que promova boas escolhas alimentares. Kono e Luz (2024, p. 2) a definem como "campo de conhecimento que leva em conta as representações sobre o comer e a comida, os conhecimentos e os valores da alimentação para a saúde, com vistas à autonomia dos sujeitos".

Discorremos nesse capítulo de forma breve o histórico da EAN, pois entendemos que as ações políticas e econômicas que a circunda, influenciou/influência os processos relacionados a alimentação escolar. Assim, entendemos que a alimentação foi, e ainda é, um campo de ações governamentais, que se modificam de acordo a interesses de uma minoria, em função da condução dos sujeitos.

A primeira ação sobre a ainda Educação Alimentar (EA) ocorreu em 1922, com a publicação da Cartilha de Higiene, que teve como autor Antonio Ferreira de Almeida Jr, um médico que mesclava a sua atuação entre a educação e a administração pública. A alimentação era uma temática predominantemente dispersada pela área médica, surgindo na década de 1920 e 1940 os cursos para a formação de auxiliares da alimentação. Podemos também nomear como primórdio do curso de nutrição, no qual destacou Francisco Pompêo do Amaral, também médico, exercendo outras funções como jornalista, professor, escritor e cientista (Boog, 2013).

Nesse momento, o Brasil funcionava com base no modelo político nacional-desenvolvimentista, buscando estabelecer uma infraestrutura no país que alavancasse o processo de industrialização. Nesse contexto, ocorre o aumento de ações sanitárias e educativas, incluindo as relacionadas a Educação Alimentar (EA). Estas com finalidade de aumentar a produtividade dos indivíduos, favorecendo a economia (Kono; Luz, 2024).

Podemos observar que nessa fase inicial, a EA possuía interlocutores específicos, estes tinham o poder de produzir discursos, pautados no conhecimento cientifico/oficial, disseminados em linguagem médica, dificilmente compreendida pela sociedade “comum”. Nessa trama, apesar do problema estar relacionado a alimentação, já permeava sobre a formação dos cidadãos, que não eram capazes de compreender as instruções nutricionais ofertadas.

No período do Estado Novo o conhecimento científico se juntou com o político, contribuindo para o projeto político-trabalhista de Getúlio Vargas, que fez da EA um dos pilares do seu programa de governo, tendo como foco os trabalhadores e escolares (Boog, 2013). Já evidenciando a escola como um espaço utilizado para doutrinação dos indivíduos, favorecendo a propagação de discursos convenientes ao Estado, surgindo nesse momento a primeira proposta da merenda escolar.

Nessa conjuntura, ocorrem as primeiras ações da EA e merenda escolar, ganhando destaque Dante Nascimento Costa, médico nutrólogo, escritor, político e também professor, que foi o primeiro a visualizar a escola como espaço de possíveis mudanças dos hábitos alimentares (Boog, 2013). O referido médico/professor percebeu, o potencial do lugar, utilizando as hortas escolares para promover bons hábitos alimentares, além de capacitar os indivíduos para tarefas relacionadas a agricultura.

O presidente Getúlio Vargas, já entendia a escola como um campo para difusão das suas ideias, pois tanto o espaço escolar, quanto as fábricas, se tratavam de locais da concentração da massa, facilitando o controle das ideias que seriam vinculadas. Nesse momento, a educação era administrada pelo governo federal, priorizando um ensino técnico que favorecia o desenvolvimento do estado, ignorando outras pautas educacionais (Kono; Luz, 2024).

Nesse período, intensificaram os debates em torno da alimentação da população, inicialmente culpando a “ignorância” do povo para justificar a ausência de uma alimentação de qualidade. Sendo essa afirmação descartada, a partir da divulgação do Estudo Nacional da Despesa Familiar (ENDEF), em 1974/1975 que constatou que a renda era um fator que dificultava o acesso aos alimentos, modificando o binômio alimentação/educação para a alimentação/renda (Boog, 2013). Bleil (1998) relata que apesar de existir outros fatores que impediam a boa alimentação, o fator econômico realmente impactava, pois foi notório o ajuste dos consumidores de acordo a flutuação dos valores.

Já no período pós Segunda Guerra Mundial, a EA foi utilizada como estratégia econômica norte americana, para a inserção de novos alimentos na sociedade brasileira, a mesma vinha disfarçada como ajuda (Boog, 2013). No entanto, não passava de um projeto de desenvolvimento de mercado para conquistar o comércio externo, impondo uma cultura

alimentar que garantisse o seu sucesso (Schneider, s.d). Percebemos aqui, a estratégia dos governos permeada pela mercantilização, transformando a EA em mercadoria, favorecendo as grandes indústrias alimentícias, que a utilizava para disseminar narrativas favoráveis à própria economia.

As indústrias alimentícias tinham interesses nas pesquisas e em novas tecnologias, a fim de produzir novos alimentos para vender ao Estado, que tinha pretensão de comprá-los e ofertar nos programas de suplementação e merenda escolar (Boog, 2013). Diante disso, é notório a percepção de que a merenda além da função nutricional, também tem importância social, e a escola torna-se o espaço onde o Estado atua para minimizar os efeitos da fome estrutural.

No período da ditadura militar as políticas direcionadas a alimentação eram norteadas com o propósito de produtividade no trabalho e escola. Em consequência disso criaram o Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Kono e Luz, 2024). Esse período tem como característica a promoção do "bem estar humano", com ações que tornam a sociedade dependente do Estado, sendo a escola o espaço que possibilitava a aplicação de estratégias para o controle social.

No final da década de 1970 o Brasil iniciava um novo caminho político, que o direcionava para a redemocratização. Esse período influenciou um aumento de movimentos relacionado a educação, intensificando as lutas a favor da universalização do ensino e em defesa da escola pública brasileira. Com isso, surgiram os movimentos chamados educação popular, os quais defendiam uma educação que despertasse a consciência política nos cidadãos (Kono; Luz, 2024).

Apesar da busca por uma educação crítica pelos profissionais da educação, as publicações científicas relacionadas a alimentação ainda sofriam influência técnico-cientifica, principalmente a norte americana, que inspirou a mudança do termo Educação Alimentar (EA) para a Educação Nutricional (EN) (Boog, 2013). Subsequentemente, os educadores começaram a questionar as práticas pedagógicas relacionadas a EN, caracterizando-as como não ética por sofrerem interferência das teorias críticas produtivistas (Kono; Luz, 2024). Para eles a educação funcionava como espaço para a reprodução das relações sociais, que intensificam as desigualdades em favorecimento da sociedade capitalista.

As críticas continuaram, e em 2003 com a atuação de um novo governo, foi observado o estímulo de diversos projetos e leis que contribuíram para garantir a alimentação da camada mais pobre da sociedade, como descreve Boog (2013).

> [...] a instauração do Programa Fome Zero. A Lei Federal no 11.346, que instituiu o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e a implementação do Plano Nacional de Segurança Alimentar Nutricional trouxeram respaldo para a criação de

> um arcabouço legal e técnico para subsidiar ações de SAN, e financiamento pelos órgãos de fomento à pesquisa para estudos na área de EAN. (Boog, 2013, s.p).

Com a ampliação das discussões sobre EN no Brasil, também ocorreu o aumento progressivo da produção cientifica, em razão disso, inseriu-se a temática na Lei 11.947/2009, que dispõe da alimentação no espaço escolar. O país iniciou uma mobilização para que diversos setores públicos debatessem a temática, nesse sentido foi realizado o encontro "Educação Alimentar e Nutricional – Discutindo Diretrizes" em 2011, que teve participação de profissionais de diversas áreas, incluindo os da educação. Este encontro culminou na elaboração do Marco de Referência da Educação Alimentar e Nutricional em 2012, um documento que serve como base para a elaboração de políticas públicas até a atualidade. O marco descreve que diante da evolução histórica, a terminologia se modificou e passou a ser definida como:

> Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, **é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar intersetorial e multiprofissional** que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de **abordagens e recursos educacionais problematizadores** e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar." (Brasil, 2012. p. 11, grifos nossos).

Nota-se que a definição é ampla e visa não apenas o aspecto nutricional do organismo, os trechos destacados encaminham a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) para questões educacionais, sociais, econômicas, políticas entre outros, dependendo da realidade analisada. Sobre isto, o Marco da EAN ainda discorre que "A EAN requer, portanto, uma abordagem integrada que reconheça as práticas alimentares como resultantes da disponibilidade e acesso aos alimentos, além dos comportamentos, práticas e atitudes envolvidas nas escolhas, nas preferências, nas formas de preparação e no consumo dos alimentos" (BRASIL, 2012, p.31).

Como a alimentação escolar é de responsabilidade do PNAE, o mesmo criou uma definição própria para a EAN, dentro das suas competências. O Artigo 13º da resolução nº 26/2013 discorre:

> [...] será considerada Educação Alimentar e Nutricional – EAN o conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo. (Brasil, 2013. p.7).

Entendemos que as políticas públicas direcionadas a EAN vem amadurecendo durante os últimos anos, realizando significativos avanços, no entanto, os estudos ainda estão centrados no aspecto nutricional e nos seus benefícios para saúde (Lanes *et al.*, 2013, Cardoso; Belo, 2015; Frasson; Laburú, 2017 e Oliveira *et al.*, 2019). Quando direcionados a educação, os

trabalhos restringem a melhores metodologias e ferramentas para aplicação do conhecimento científico, relacionado aos conteúdos nutricionais (Silva *et al.*, 2013; Ramos*;* Tanaka; Anic, 2013; Santos; Oliveira*;* Meirelles, 2014; Dias *et al.*, 2015; Santos; Alves-Oliveira, 2015 e Lira; Gomes; Vasconcelos, 2019).

Retomando a alimentação dos indivíduos, a literatura cita os problemas psíquicos relacionados ao corpo, como os transtornos alimentares e fatores relacionados a vulnerabilidade socioeconômicas como ações que influenciam suas práticas alimentares (Sales; Carvalho; Rique, 2023), relatando que a pobreza e a desigualdade social que chega até a escola dificulta que o aluno esteja disposto nutricionalmente e cognitivamente ao processo de aprendizagem, assim a fome é quem domina as ações do corpo.

Diante do exposto, podemos dizer que a alimentação é um campo de disputas que envolve fatores políticos, econômicos e sociais. Observamos também, que a alimentação durante a sua trajetória sofreu diversas ações de governo, que se modificavam de acordo a flutuação política no poder, mas trazendo um aspecto em comum, o de a alimentação ser usada para o controle social, principalmente dos mais pobres.

2.2 Histórico da merenda escolar e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Nesse capítulo vamos discorrer sobre as ações que contribuíram para a criação, regulação e fomento da merenda escolar (ME) e, consequentemente, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O programa é responsável pela alimentação dos alunos durante sua permanência na escola, sendo considerado um dos maiores do mundo (Brasil, 2023). As primeiras ideias sobre a ME aconteceram na década de 1940, quando o Instituto de Nutrição idealizou a primeira proposta em escala Federal destinada a alimentação no espaço escolar, sendo que esta não foi efetivada por falta de recursos financeiros (Brasil, 2023).

Posteriormente, em 1945 o presidente Getúlio Vargas criou a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), responsável por analisar o perfil nutricional do brasileiro, realizar ações educativas sobre EAN e colaborar com o desenvolvimento das indústrias alimentícias (Schneider, s.d). Tanto na sua campanha eleitoral, quanto no seu mandato, o presidente Getúlio Vargas apostou em estratégias políticas voltadas a alimentação da população, sendo a merenda uma delas.

Na década seguinte, as ações relacionadas a alimentação continuavam se ampliando, mesmo ocorrendo mudanças na presidência. Em 1954 houve a criação do programa “Alimentos para a paz”, no qual os EUA estabilizavam seus preços internos, a fim de inserir técnicas e alimentos no mercado externo (Schneider, s.d). Apesar do nome ser bonito, não passava de uma

estratégia econômica, para a inserção de novos alimentos à cultura mundial, incluindo a brasileira.

Na década de 1950 também foi elaborada a Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil, que funcionavam como um Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, sucedendo o primeiro programa de merenda escolar efetivada, isto em escala nacional e de responsabilidade pública (Brasil, 2023). A Campanha da Merenda Escolar (CME) foi fomentada em 1955 com a cooperação de agências internacionais ao presidente da época, Café Filho (Schneider, s.d). Ressaltando que sua continuidade só foi possível devido ao Fundo Internacional de Socorro à Infância (Fisi), atualmente Unicef, e outros órgãos internacionais que supriram as necessidades excedentes, tendo como intuito minimizar os efeitos da fome e a desnutrição no país (Brasil, 2023).

Assim como a Educação Alimentar e Nutricional a merenda também era ou é usada como estratégia política. Nesse contexto, para marcar território, em 1956 o então eleito a presidência Juscelino Kubitschek realizou a modificação do nome para Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), com a justificativa de que esta agora se referia ao âmbito nacional (Schneider, s.d). Entretanto, a nomenclatura anterior já se tratava de uma proposta nacionalizada, o que diferiu era o interesse em centralizar as decisões sobre a merenda escolar. Nesse momento, a CNME era subordinada ao Ministério da Educação diretamente.

Diante do exposto, percebemos que os termos merenda e alimentação estão interligados, assim em 1965 a nomenclatura mudou-se novamente, sendo agora chamada de Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), ou seja, ocorreu a substituição entre os termos abordados acima. Com isso, a educação alimentar foi incluída como uma das suas atribuições, similar ao que ocorre atualmente no PNAE. Essa mudança teve o intuito de alterar a ideia da "merenda" ofertada, começando a servir refeições mais completas, surgindo o Programa de Almoço Escolar, ampliando a sua distribuição para alunos do supletivo, parte secundária do ensino e pré-escolares (Schneider, s.d).

Nesse sentido "entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo" (Brasil, 2009, Art. 1º). Sendo o PNAE o responsável pela alimentação escolar atualmente, o mesmo possui diversas diretrizes para garantir o controle da qualidade dos alimentos que adentram este espaço. Com base nisso, ocorre a sanção de leis e portarias locais que regulam a oferta de produtos industrializados a crianças e adolescentes.

A CNAE garantiu o direito da alimentação aos alunos das escolas públicas, no entanto para isso ser efetivado, o país recebeu ajuda de uma série de programas americanos, destacando-

se o Alimentos para a Paz, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e o Programa de Alimentos para o Desenvolvimento (Brasil, 2023). Com isso percebemos a importância da merenda para o Estado, tanto que mobilizou políticas internas e externas para que ela se concretizasse.

No período seguinte, em 1972, ocorreu a criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (Inan) por Emílio Médici. Este órgão era ligado ao Ministério da Saúde, e tinha como função criar o Plano Nacional de Alimentação e Nutrição (Pronan). Uma das ideias era o apoio aos pequenos agricultores, no entanto, apesar da elaboração de diretrizes que descreviam esse apoio, ocorre o inverso, e no final da década 70% das compras dos subsídios para a ME, ocorriam de apenas quatro empresas (Schneider, s.d).

Em 1976, o CNAE já era gerenciado pelo Ministério da Educação, no entanto, ainda dentro do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (Brasil, 2023). Só em 1979 que o governo federal adotou o termo Programa Nacional de Alimentação Escolar, este previa servir uma refeição diária durante os 200 dias letivo a todos alunos da rede pública (Schneider, s.d). O PNAE:

> [...] consiste no repasse de recursos financeiros federais para o atendimento de estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação básica nas redes municipal, distrital, estadual e federal e nas entidades qualificadas como filantrópicas ou por elas mantidas, nas escolas confessionais mantidas por entidade sem fins lucrativos e nas escolas comunitárias conveniadas com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (Brasil, 2025, par. 2).

Em 1981 o responsável pela gerência dos recursos financeiros do PNAE era o Instituto Nacional de Assistência ao Educando (Inae). Esse órgão definiu que as compras dos subsídios destinado a ME iriam ocorrer de maneira híbrida, ou seja, a obtenção dos alimentos *in natura* passa a acontecer de maneira regionalizada, e os produtos industrializados continuavam sendo adquiridos pela União, permanecendo uma centralização. Apesar da ideia de autonomia relacionada a aquisição de parte dos gêneros alimentícios, os municípios aderiram lentamente esta nova dinâmica (Schneider, s.d).

Adiante, em 1988, ocorre a elaboração da Constituição Federal que define a alimentação como um direito social, como descrita no artigo sexto: “São direitos sociais a **educação**, a saúde, **a alimentação**, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, grifo nosso). Além de retificar no artigo 227 o dever do Estado em

garantir a alimentação de crianças e adolescentes.

Sobre isto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também enfatizou a alimentação como dever do Estado, como descritas no inciso VIII do artigo 4° "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica**, por meio de programas suplementares** de material didático-escolar, transporte, **alimentação** e assistência à saúde" (Brasil, 1996, grifo nosso).

Entre 1990 a 1992, período do mandato do então presidente Fernando Collor, retoma-se os debates sobre a merenda escolar, assumindo outra postura, fazendo com que o Estado se posicionasse, principalmente sobre a crise que estava acontecendo no PNAE e as diversas denúncias de desvio de recursos direcionados ao programa e a aquisição da merenda (Schneider, s. d).

Sob influência desses acontecimentos ocorreu a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea) e da Lei nº 8.913/1994 que municipaliza a merenda, realizando convênios com os municípios e Secretarias de Educação dos Estados, e do Distrito Federal. Nesse período também ocorreu a implementação dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), órgão fiscalizador, além da administração do PNAE passar a ser pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como ocorre até os dias de hoje (Brasil, 2023).

Outro marco importante relacionado a merenda no Brasil foi a Lei nº 11.947/2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola, destinado aos alunos da educação básica (Brasil, 2023). Sob influência desta lei, sucederam diversas reformulações no PNAE, e seu novo texto foi elaborado de maneira mais democrática, com participação de diversos autores, como por exemplo, o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), participantes ativos no fomento dos subsídios da ME. Entre as mudanças, ocorreu a inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao programa (Schneider, s.d).

Na atualidade o PNAE ainda enfrenta muitas dificuldades, como o corte de gastos e a dificuldade do reajuste per capta, os valores repassados hoje são:

> a) R$ 0,41 (quarenta e um centavos de Real) para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA;
> b) R$ 0,50 (cinquenta centavos de Real) para os estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio;
> c) R$ 0,72 (setenta e dois centavos de Real) para estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;
> d) R$ 0,86 (oitenta e seis centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

> e) R$ 1,37 (um Real e trinta e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do INEP;
> f) R$ 1,37 (um Real e trinta e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos. (Brasil, 2025, par. 6)

Foi preciso uma série de avanços para o PNAE chegar aos valores *per capita*/dia atual. Entre 1994 e 1998 destaca-se o aumento no número de municípios atendidos, passando de 1.532 para 4.314, representando mais de 70% de municípios brasileiros atendidos. Durante os anos de existência do programa, esses valores passaram por variações nem sempre positiva, como ocorreu nos anos de 1996, 2008, 2016 e 2019. No entanto, ao realizar o balanço geral desses anos percebe um avanço significativo dos recursos destinados ao PNAE (Nero; Garcia; Almassy Junior, 2023).

Entendemos que a merenda escolar em comunidades com fragilidades socioeconômicas tem o papel de fornecer pelo menos uma refeição diária de qualidade para crianças e adolescentes. Por esse motivo durante a pandemia do COVID-19 e ao isolamento social, quando os alunos ficaram impedidos de irem até a escola, o governo sancionou a Lei nº 13.987/ 2020, que em caráter excepcional distribui os gêneros alimentícios comprados com recursos do PNAE para os pais ou responsáveis dos escolares. Esse repasse variou de acordo o estado e município, podendo ser em forma de "kits de alimentação" ou o problemático "cartão-merenda". Este último ainda teve um efeito negativo sobre os pequenos agricultores, que ficaram sem compradores para sua produção, favorecendo mais uma vez as grandes industriais alimentícias (Schneider, s.d).

Diante disso, com intuito de compreender a realidade do Brasil durante a pandemia, buscamos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), informações sobre a população brasileira durante o enfrentamento da pandemia. Identificamos que o ano de 2021 bateu o recorde da pobreza no país, sendo que em relação a crianças menores de 14 anos 46,2% se encontrava em situação de pobreza. Esse dado reflete o público que adentra a escola no ensino fundamental I e II, demonstrando que boa parte dos alunos no período pandêmico, passava por restrições alimentares.

Nesse cenário, Arruda e Dikson (2022) realizaram uma análise da Lei nº 13.987/ 2020, da Resolução n. 02/2020 do FNDE e da Cartilha de execução do PNAE, relatando que a os kits e alimentos distribuídos de acordo a lei citada acima, não passavam de um discurso neoliberal manipulado para contribuir prioritariamente com a ordem do capital. Nesse momento de calamidade, essa política pública favoreceu primeiramente as grandes empresas alimentícias,

sem preocupar-se com os produtores da agricultura familiar que desenvolvem a sustentabilidade, uma das diretrizes do PNAE e um dos princípios da Educação Alimentar e Nutricional.

Diante do histórico da merenda escolar, percebemos variações nas leis e nos programas de acordo a política e seus representantes nos respectivos mandatos, no entanto observamos que os mecanismos de governo foram se aprimorando, para chegar em uma versão melhorada da merenda e de sua gestão na atualidade. Inferimos que a merenda foi impactada pelas mudanças políticas, mas que por algum motivo todos tinham interesse na sua continuidade, e em alguns casos era utilizada como ferramenta de controle da massa.

3.0 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Currículo e educação

Podemos encontrar diferentes definições para currículo, como disposta no dicionário em referência ao conjunto dos conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário (Priberam dicionário, 2025). Neste caso, está associada ao documento propriamente dito, com listagem das etapas a serem desenvolvidas. No entanto, entendemos que o currículo vai além de um significado fixo, sendo as suas definições, construções discursivas.

Para Silva (1999) o currículo é uma representação da realidade, que contrapõe essa ideia linear, não sendo apenas uma sequência lógica a seguir. Complementando a ideia do autor, Goodson (2013) relata que os conhecimentos corporificados em um currículo não estão fixados, sofrendo modificações de acordo aos fatores sociais, além do período histórico que determinada sociedade se encontra.

Na etimologia o termo currículo deriva do latim “curriculum” que significa pista de corrida e nesse percurso ele acaba formando quem somos (Silva, 1999). Nesse sentido, avistamos a participação do currículo na produção dos sujeitos, sendo ambos influenciados pelos diferentes discursos em circulação. Nessa circunstância, defendemos que não existe apenas um currículo, mas sim diversas representações dele, tendo como consequência dessa variação a formação de diferentes indivíduos. Dessa maneira, o processo formativo do currículo abarca também questões de identidade, tanto a individual, quanto a coletiva.

O vocábulo currículo foi utilizado pela primeira vez em 1633 na Universidade de Glasgow, observando uma associação deste com a estrutura e sequenciamento da experiência educacional, e na elaboração dos planos de aprendizagem (Lopes; Macedo, 2011). Diante disso, compreendemos que ao falar de currículo, também estamos falando de formação de sujeitos, e da produção do conhecimento, com ênfase nas instituições de ensino.

Assim, o currículo corrobora na sistematização do conhecimento, para Forquin (1992) a organização é uma das características morfológica essencial para o saber escolar, acontecendo inicialmente por razões epistemológica, mas sendo agregada outras finalidades ao decorrer do tempo. Entretanto, apesar da organização curricular e, consequentemente, das disciplinas estarem associadas, o currículo não se limita a isso, ele é mais amplo, sendo um campo que oportuniza debates necessários relacionados a sociedade, dentro do espaço escolar.

Posto isso, o currículo também pode ser definido como conhecimento, o qual é ensinado nas escolas, no entanto, o conhecimento tido como verdade é o cientifico, aquele abordado prioritariamente nas academias. Este precisa ser ajustado e adaptado quando chega ao ambiente

escolar, e só a partir disso que o processo de ensino e aprendizagem acontece (Oliveira, 2016). Nesse cenário, nota-se que a escola é um dos espaços físicos onde o currículo se efetiva na prática, disseminando nesse processo os discursos presentes no mesmo.

O currículo então pode ser visto como uma ferramenta que estabelece o conhecimento que "vale a pena ensinar", sendo esses conhecimentos o resultado de instrumentos discursivos de poder (Foucault, 2008). No contexto dos documentos escolares, predomina-se o currículo oficial, este assegurando a manutenção das vontades do Estado.

Dentro do cenário da produção de conhecimentos, Lopes e Macedo (2011) relatam que o currículo pode apresentar diferentes perspectivas, a acadêmica, instrumental, progressista e crítica. Para a perspectiva acadêmica é necessário à validação desse conhecimento por um conjunto de regras e métodos, sendo através do currículo que vamos encontrar o corpo desse conhecimento. Ressaltamos que mesmo possuindo diferentes teorias curriculares, todas são tidas como "verdades" por estarem associadas a academia (Lopes; Macedo, 2011).

Na perspectiva instrumental, o currículo é concebido como uma ferramenta prática, voltada para a produtividade social e econômica. Essa visão difere da perspectiva progressista, em que o conhecimento se relaciona à experiência das pessoas e ao bem-estar humano, visando à formação de sujeitos democráticos. Embora dialogue com a perspectiva acadêmica, a progressista não se restringe à lógica das disciplinas. Já a perspectiva crítica amplia a anterior, possibilitando o questionamento do conhecimento disponibilizado nas escolas (Lopes; Macedo, 2011).

Oliveira (2016) aponta que "o currículo, no campo da educação, é definido como a base dos conhecimentos ensinados nas instituições educativas" (*Ibid*., p. 391). No entanto, essa seleção de saberes, aparentemente neutra, constitui um dispositivo sutil de poder. Conforme aponta Silva (1999), o currículo atua como uma ferramenta de legitimação de certas narrativas, contribuindo para a produção de uma ordem social em que as posições de comando e subordinação tendem a ser naturalizadas e repetidas ao longo das gerações. Nesse sentido, as escolas, ao priorizarem disciplinas e conteúdos específicos, colaboram, entre outras funções, para a manutenção de lógicas sociais e econômicas dominantes, como o capitalismo, que frequentemente direciona a formação humana em função da acumulação de capital (Silva, 1999). O autor enfatiza ainda que "a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista" (*Ibid*., p. 33).

Entendemos que currículo vai além do que é descrito na legislação, e quando este é incorporado no ambiente escolar funciona como ferramenta de controle social, já que a escola é o local onde os indivíduos em formação passam no mínimo quatro horas do seu dia. O

currículo não é algo permanente e estático, estando em constante movimento, sofrendo modificações ao passar do tempo, tornando-se um campo de estudo. A partir disso foram surgindo diversas teorias curriculares, baseadas no desejo econômico e nas necessidades da população que adentra ao espaço escolar.

3.2 As teorias curriculares

A linha do tempo das teorias curriculares, inicia-se com as teorias tradicionais, sendo caracterizadas como neutras, não permitindo questionamentos ao conhecimento. É centrada em um modelo técnico fabril, enfatizando conceitos como ensino, avaliação, organização, resumindo-se em um conjunto de conteúdos a serem cumpridos, não tendo espaços para problematizações relacionada ao social, onde os sujeitos estão inseridos (Silva, 1999).

Para Bobbitt o currículo é um campo especializado de estudo, sendo que o seu modelo estava direcionado para educar as massas e capacitar mão de obra, sendo voltada diretamente para a economia. Na teoria tradicional este indivíduo é visto como uma máquina humana, que é programada para resolver problemas manuais, para isso os conteúdos selecionados eram mais técnicos tendo a escola a função de formar cidadãos uteis para atender a rápida urbanização e o setor produtivo (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse currículo, a ideia era proporcionar uma formação para que o aluno tivesse uma vida economicamente ativa, contribuindo para o acúmulo do capital de determinada minoria, em contrapartida, provocando o sentimento de utilidade na massa, que disponibilizava o seu capital humano. Nesse cenário, as disciplinas que “valem” ensinar no currículo são as que treinam o corpo e atrofia o cérebro, assim não havendo espaços para questionamentos, apenas obediência, acreditando em um currículo neutro, não cabendo problematizações (Lopes; Macedo, 2011).

As críticas a este modelo iniciaram na década de 1960, quando protestos se estenderam por diversos países, começando então o processo de renovação da teorização curricular, dando espaço para debates relacionados a vida social. Logo, surgindo as teorias críticas, que são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Nesse contexto o currículo não é neutro, estando ligado a prática pedagógica, as lutas de classes e a cultura (Silva, 1999).

Estas críticas seguiram dois campos diferentes, de um lado estavam os defensores dos conceitos marxistas, como Gramsci da escola de Frankfurt, que enfatizava o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. Do outro lado os autores que se inspiravam na fenomenologia, em que categorias teóricas abstratas

como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe, enfatizava os significados subjetivos das experiências pedagógicas e curriculares (Silva, 1999).

A ideologia e os aparatos ideológicos do estado iriam fornecer bases para as críticas marxistas, posteriormente. Althusser define ideologia como crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais capitalistas existentes como boas e desejáveis (Lopes; Macedo, 2011). A escola como um exemplo desses aparatos, atingindo boa parte da população, por um longo tempo, utiliza o currículo como via de propagação da ideologia, inclinando as classes subordinadas a submissão e obediência, e as classes dominantes a comandar e controlar.

Bourdieu e Passeron contrariam os marxistas em relação a escola como instituição cultural, discorrendo que a cultura é uma economia própria, e que na dinâmica da reprodução, utiliza o capital cultural, sendo que a mais valorizada é justamente a cultura das classes dominantes. Para Apple a ligação entre economia e currículo, não é determinada de maneira simples e direta, é a organização da economia e da sociedade capitalista, afetando tudo aquilo que ocorre nas esferas sociais, como a educação e a cultura (Silva, 1999). Já Freire, critica o currículo baseado em uma educação bancária, tratando o conhecimento como algo que simplesmente pode ser transferido do professor para o aluno. O autor Saviani criticava essas pedagogias, inclusive a libertadora freiriana, uma vez que já concebia o conhecimento como um poder capaz de fortalecer as classes subordinadas (Lopes; Macedo, 2011).

O estruturalismo que antecede o pós-estruturalismo, procurou identificar uma estrutura em comum para os fenômenos sociais, na premissa de criar-se um modelo. Á vista disso, acreditava na construção durante a existência humana do arquétipo ideal (Silva *et al*., 2024). Este partiu dos estudos sobre linguística de Saussure, um professor de línguas, que descreveu esta como parte de uma estrutura ampla. Dessa forma, o estruturalismo é "uma corrente filosófica e, como tal, um princípio explicativo, uma epistemologia que compreende as coisas na interrelação, inseridas em um sistema ou estrutura, cujas leis se explicam na relação com o todo" (Silva *et al.*, 2024, p. 1436).

Com estas percepções, o linguista Saussure possibilitou que o estruturalismo e as teorias influenciadas por ele, utilizassem a linguagem em seus métodos. Está sendo descrita por Longo (2006) como o resultado da capacidade de produzir símbolos pelo homem, podendo mostrar ou esconder a verdade, funcionando como reflexo do pensamento (Mota, 2022).

Nesse sentido, o homem é um ser de linguagem e mesmo quando não é possível a utilização da fala, o indivíduo estará dentro do campo da linguagem humana (Elia, 2004). Sendo a língua o lugar onde as simbologias são materializadas, através de um conjunto de convenções adotadas pelo social, funcionando como um produto da linguagem. No entanto, a língua pode

ser social ou individual, diferindo da fala que é exclusivamente individual, sendo esta que formará os discursos (Longo, 2006).

Saussure ainda discorre sobre o signo linguístico, algo psíquico e abstrato com dupla face, o significado que é o conceito propriamente dito, e o significante que é a memória sonora da mente do falante ou ouvinte. Este signo possui dois princípios, a arbitrariedade, isto relacionado a própria formação do significado e significante, e a linearidade, que é a capacidade do significante dimensionar e organizar de forma linear os sons, não respeitando a ordem do pensamento, sendo neste último que o discurso ocorre (Longo, 2006).

A vista disso, foi a construção da "língua ser um sistema de signos solidários" (Longo, 2006, p. 35) que embasou a fomentação do estruturalismo. Sendo que foi essa teoria que possibilitou o estudo da linguagem como fonte de análise de dados para as ciências humanas, o que contribui nas pesquisas da Educação. No estruturalismo o "discurso torna-se o único testemunho objetivo da identidade de um sujeito" (*Ibid*., p. 40-41).

As teorias pós-estruturalistas originaram-se a partir da desconstrução do próprio estruturalismo, ou seja, a partir da desconfiança do mesmo. Para seu embasamento precisou-se passar por "movimentos", esses denominados na literatura como pós-fundacionismo. "Pode-se dizer, nesse sentido, que o pós-estruturalismo foi o resultado de uma investida pós-fundacional ao estruturalismo" (Mendonça, 2020, p. 119). O pós-fundacionismo aborda a investigação a partir de outro lugar epistemológico, assim abrindo mão de verdades sociais e políticas, se baseando em fundamentos metafísicos que estão além do discurso (Gabriel, 2016).

Os entendimentos teóricos do estruturalismo foram ampliando os seus objetivos para o pós, por conta da pretensão estrutural na construção de um método único com aplicabilidade nas ciências sociais, defendendo a existência de um sistema ou conjuntos de relações que explicassem o fenômeno. Diferindo assim do pós-estruturalismo que é fluido e indeterminado, questionando as verdades e refutando a ideia de conceito único na definição de coisas ou sujeitos (Silva, 1999).

Com isso, ocorre a elevação das discussões sobre currículo para outro patamar, pois acredita que ele vai além das vivências e experiências, pensando nele além dos níveis formal, oculto e vivido. Seguindo por este caminho, foi possível pensar em currículo como algo movediço, dinâmico e que sofre mobilizações de diversos discursos, prioritariamente os propagados pelo governo.

No pós-estruturalismo há uma relação entre discurso e poder, defendendo a ideia de que currículo não é a seleção de alguns sentidos para a sua composição, mas sim a produção desses em diferentes espaços e tempo. Sendo o currículo então a própria prática discursiva cercada de

microrrelações de poder (Lopes; Macedo, 2011). Logo, o espaço escolar é cercado dessas relações, sendo o currículo a representação do poder do Estado, materializando-se por meio de diversos documentos e leis.

Essa teoria se preocupa com as relações de poder subjacentes as escolhas dos indivíduos, como a instituição escola que assujeita os alunos a um sistema rígido controlando o que pode ou não ser ensinado ou falado. No entanto, o pós-estruturalismo defende a ideia de que o conhecimento não está externo aos alunos, mas se a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura, nem conhecimento pode ser tomados como espelho da realidade material. Enfatizando que a obtenção desse saber não lhe garante o poder, mas ao compreendê-lo lhe permite a visualização do verdadeiro discurso em sua volta.

Nesse contexto, o currículo é uma prática discursiva que propaga o poder, mas também dá significado e atribui sentidos as práticas. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais, que ao mesmo tempo, reitera sentidos postos e os recria. Esta recriação está envolvida em relações de poder, entretanto, qualquer manifestação do currículo está produzindo sentidos. Nessa conjuntura, a ciência e o conhecimento representam o poder, e ao mesmo tempo torna-se campo de luta em busca da verdade.

Foucault apresenta os conhecimentos presentes no currículo como instrumentos de poder, resultantes das interações nos diferentes setores da sociedade (Oliveira, 2016). Esses conhecimentos são embasados em um número limitado de enunciados, definidos pelo autor como discurso, todavia este não descreve apenas o hoje de determinado sujeito, mas traz consigo relações históricas ainda viva (Fischer, 1995).

Posto isto, o pós-estruturalismo permitiu o questionamento sobre as microrrelações de poder existentes na sociedade e consequentemente nas instituições, nesse sentido o discurso é uma prática, que liga a língua com fatores sociais (Azevedo, 2013).

Nas teorias pós-críticas ocorre uma rejeição da verdade, desconfiando de toda ideia voltada para uma formação cidadã respaldada em autonomia, emancipação e libertação. Para ela as relações de poder não são exclusivas da economia ou do capitalismo, encontrando-as entremeadas nas diferentes instituições da sociedade. Sendo a escola uma instituição, não se pode pensar em um currículo, sem analisar as relações de poder que o circunda (Silva, 1999).

As teorias pós-críticas desmistificam a ideia de um poder centralizado, estando este espalhado por toda rede social de maneira multiforme, sendo encontrado em toda parte. A vista disso, o poder não desaparece nessa dinâmica, mas se modifica, encontrando novas formas de perpetuação, estas ocorrendo sutilmente sem que os indivíduos submetidos percebam. Na

intenção de driblar este sistema, esta teoria acredita que a inter-relação das culturas funcione como instrumento de luta política (Silva, 1999).

Desse modo, as teorias críticas e pós-criticas surgem a partir de protestos em diferentes esferas sociais, tendo origem na própria população, demonstrando insatisfação com o modelo tecnocrático, que impactava de forma direta a educação. Essas teorias estavam preocupadas em modificar o currículo anterior, para um que possibilitassem discussões de temáticas importantes, como classe, gênero, raça entre outras demandas sociais que adentrava o espaço escolar, saindo da formação de máquina para cidadão atuante na sociedade (Silva, 1999).

Destarte, a teoria pós-crítica é um aprofundamento das críticas, nesse momento os debates foram ampliados para além das lutas das classes sociais, defendendo a pluralidade cultural e a diversidade humana. Inicia-se a problematização das dinâmicas de dominação e opressão, notando que o poder não está centralizado ou fixado, pelo contrário ele está espalhado e onde tiver interação social ele será evidenciado.

As teorias tradicionais se preocupavam em elaborar um currículo baseado em “o que” ensinar, se limitando a seleção e organização dos conteúdos necessários para fomentar mão de obra, e as teorias críticas e subsequente as pós-críticas queria entender o “por que” esse conhecimento e não o outro, preocupadas em compreender a conexão entre saber, identidade e poder (Silva, 1999).

3.3 Discursos nas pesquisas educacionais

O termo discurso não se refere apenas uma representação da realidade, o discurso é uma prática que a constrói, contribuindo para a formação dos sujeitos. Para Derrida (1973) o discurso é um texto que permite diversas leituras e interpretações. Ele recusa a ideia de uma verdade ou significado, se interessando em compreender como os sistemas hierárquicos e binários são formados. Com a frase "Não há fora do texto” (Derrida, 1973, p. 180), o autor evidencia que a construção desses sistemas se encontra dentro do texto, no caso da educação dentro dos currículos.

Já para Laclau e Mouffe (2015) tudo é discurso, e toda realidade social é construída a partir dos significados que são definidos nas dinâmicas sociais. Nesse sentido a realidade é discursivamente constituída, e o ser só se torna objeto quando entra no cenário das significações. Os autores acreditam que são os “significantes vazios” que possibilitam o preenchimento por grupos, que nas suas lutas discursivas buscam por hegemonia.

Para Foucault (2008) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos

apoderar (Foucault, 1970, p. 10). Para o autor o discurso é um espaço onde o poder se manifesta, no entanto, nem todos discursos possuem o mesmo valor, podendo ocorrer a interdição dos discursos que não são favoráveis, a minoria que se encontra no poder.

Nesse cenário, ocorre a doutrinação do que se pode ou não falar e fazer (Foucault, 1970). Aplica-se a interdição a todos os indivíduos que resistem ao discurso maior, que se movimenta contra ele, ou que resiste os mecanismos e estratégias que o faz circular. Assim, tanto os sistemas de exclusão, quanto as táticas de governo se modificam durante o tempo em busca da reafirmação da "verdade".

Nessa conjuntura, o discurso reflete as lutas travadas, e quem o controla acaba exercendo o poder sobre os demais sujeitos. Esse poder trata-se de estratégia para construção de "verdades" que tem por finalidade a vigilância e condução dos sujeitos. Assim, inferimos que a produção e circulação dos discursos envolvem:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (Foucault, 2008, p. 9)

Nesse cenário, o discurso é carregado de poder, o qual os indivíduos dentro da sociedade buscam-se apossar (Veiga Neto, 2016). Ele vai além de uma tradução do que foi falado, trazendo à tona as diversas facetas que contribuíram para a formação do sujeito, fazendo com que ele lute, se apoderando mesmo que temporariamente do poder de ser ouvido ou visto (Foucault, 1970). O discurso então, nos mostra a condução dos indivíduos diante dos sistemas de poderes presentes na sociedade. É notório que existe uma divisão em quem pode ou não falar, sendo que nesse último caso, mesmo quando tem a oportunidade, muitas vezes é silenciado ou negligenciado.

O estudo do discurso nesse viés de problematização, só foi possível a partir do surgimento do pós-estruturalismo, uma teoria curricular que questiona as "verdades". Essa teoria sofreu influência da psicanálise que utilizava a linguagem (não só a falada, mas também a comportamental) para entender as ações humanas no meio social, com isso permitiu a associação do discurso e das microrrelações de poder presentes na sociedade (Azevedo, 2013).

No entanto, mesmo que o discurso se encontre dentro das teorias que utilizam a linguagem, não podemos defini-lo simplesmente como conjunto de signos, palavras ou frase, o mesmo representa uma prática sistemática formando objetos (Fischer, 1995). Até por que a linguagem não se limita a isso, ela está relacionada às reflexões do sujeito em relação as concepções do conhecimento do mundo (Azevedo, 2013)

Porém, alguns autores abordam que o discurso é composto de “unidades menores”, denominadas de enunciados, estes se referindo a acontecimentos que são conectados a articulação de palavras que remetem a uma memória, materialidade ou registro dentro de um espaço e tempo. O enunciado é um acontecimento, este aberto a repetições, transformações e reativação, tudo isso ligado a situações ou enunciados anteriores (Sousa, 2013). Nesse enredo, para formar o discurso é preciso de um conjunto limitado de enunciados. No entanto, o enunciado em si, não é capaz de revelar nada, mas o seu conjunto define condições de existência. O mesmo reflete a transversalidade de frases, textos, atos de linguagens e instituições que estão presas pelas relações de poder (Fischer, 2001).

Essas reflexões se manifestam nas práticas discursivas, estando essa imersa de relações de poder e saber (Fischer, 2001). Os enunciados influenciam as práticas discursivas, definidas como “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 1986, p.136).

Em vista disso, o discurso do presente acaba trazendo as diversas manifestações do lugar, com sua dispersão e descontinuidade (Fischer, 1995). Com isso podemos inferir que uma sequência discursiva, vai sempre possuir ligação, tanto com dizeres anteriores, quanto com os construídos a partir deste (Natal, 2019). Uma sequência discursiva refere-se a um conjunto de enunciados que não ocorrem de forma linear, obedecendo uma regularidade, mas que possuem conexões entre si, formando os discursos.

Nesse contexto, os enunciados servem para compreendermos o discurso, as suas características e formas de circulação. Na sequência, enfatizaremos o discurso pedagógico, um dos colocados em circulação no espaço escolar. O discurso pedagógico funciona como um aparelho ideológico do Estado, que tem como função propagar suas próprias funções ideológicas. Nesse contexto, o discurso pedagógico é construído para ser um representante do saber cientifico, sendo objetivo e homogêneo. Ele atua como um agente disfarçado de transmissor de informação, com o real intuito de fixar definições que controlam a polissemia (Natal, 2019).

Temos então a ilusão de que a instituição escola e, consequentemente, o discurso pedagógico atuam de forma neutra, laica e sem ideologia (Natal, 2019). O que na prática acontece de forma oposta, já que a escola é um local de longa exposição, onde o Estado molda os participantes com discursos que o favoreça. Esse discurso pode ser caracterizado como “poder educacional” sendo este reproduzido por meio dos dispositivos pedagógicos, que

definem os conteúdos que são passíveis de discussão na escola, além de selecionar as temáticas de acordo com a classe econômica (Zucula; Junior, 2018).

Adversando desta realidade, Orlandi (2021) define o ideal discurso pedagógico como:

> Discurso neutro que transmite informação (teórico ou cientifico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre o emissor e receptor (não haveria tensão, portanto), tendo como marca a normalização e como frases de baixo a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. (Orlandi, 2021, p. 28-29).

Entretanto, para Garcia (2001) o discurso pedagógico dirige-se aos professores na intenção de produzir "certos modos de pensar e de agir na forma de conselhos, prescrições, regras de conduta, etc." (Garcia, 2001, p. 32). Além de direcionar os professores, ele também posiciona "[...] alunos e as alunas em certos modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos de vida particulares e a determinadas representações do mundo social" (*ibid*, p. 33).

A autora ainda enfatiza que a pedagogia, por traz desse discurso, tem efeitos disciplinares sobre a conduta humana, atuando no modo como estes indivíduos se vê e enxergam o mundo, além de intervir nas suas relações sociais. Nesse contexto, a pedagogia está "[...] implicada na produção e na fabricação de seres humanos exercendo uma forma de governo, aqui entendido como 'a conduta da conduta' (Garcia, 2001, p. 34)".

Nesse viés, compreendemos que a pedagogia e escola estão envolvidas nos processos de subjetivação dos indivíduos (Garcia, 2001). Desse modo, o discurso pedagógico moderno produz sujeitos conscientes de si e responsáveis pelos seus atos, o que os tornam aptos de serem educados. Nesse contexto, tanto o sujeito quanto a subjetividade são produtos do contexto histórico (Mendes, 2009).

Percebe-se, que apesar de serem termos distintos, sujeito e subjetividade estão conectados, sendo ambos utilizados para a construção e disseminação do discurso pedagógico, sendo que a subjetividade "torna-se o referencial que fundamenta, estrutura e disciplina o discurso pedagógico e, por sua vez, a prática educativa" (Mendes, 2009, p. 38-39). O sujeito por meio do discurso pedagógico passa pela subjetivação, ou seja, o processo que vai oferecer o vocábulo e os meios para que os indivíduos narrem e conduzam a si mesmo, tudo isso seguindo as regras (Garcia, 2001).

Para Garcia (2001) "O sujeito é uma função do discurso" (p. 35) isso porque eles foram constituídos (em grande parte), formulados e regulados pelo discurso pedagógico. Assim, a autora entende que a pedagogia e seus discursos são:

> [...] múltiplos e assinalam múltiplos lugares e múltiplas posições (docentes, especialistas educacionais, administradores, estudantes, conhecimentos, etc.), que concorrem e lutam pela imposição de significados acerca da escola, do que é ser estudante ou docente, do que é estar na escola e ser educado, crítico, ingênuo, consciente, alienado, do que é ensinar, aprender, etc. (Garcia, 2001, p. 35).

Nesse cenário, podemos inferir que o discurso pedagógico, agora denominado como moderno, se trata de uma articulação de temas que indica o que a educação pode ou não fazer. Podemos então dizer que ele é "novo" e "velho" ao mesmo tempo, novo por se tratar do tempo contemporâneo, e velho por trazer um contexto histórico, tudo isso direcionado para formar um sujeito autônomo, mas com vocabulário de si, aceito socialmente (Oliveira, 2002).

A partir do que foi dito avistamos o discurso como um termo importante nas pesquisas direcionadas ao campo da educação, permitindo a problematização de temas de conceito visualmente simples, como a ME. A exemplo de trabalhos que utilizaram o discurso para questionar temáticas educacionais, temos Santos (2024) que discorre sobre "discurso pedagógico", o autor realiza uma análise sobre os enunciados que envolve a inclusão na educação. O enunciado educação para todos, exigiu que o discurso pedagógico se modificasse, com o intuito de tornar as pessoas com deficiência aptas a serem governadas.

Já o trabalho de Bellenzier, Fávero e Tonieto (2024), utiliza o "discurso protagonista" para questionar a estratégia governamental na inserção do Novo Ensino Médio. Os autores realizam uma crítica ao demonstrar que o discurso protagonista que circulava nas mídias, não passava de uma estratégia de governo para a aceitação do novo currículo pelos indivíduos.

Nesse sentindo, percebemos que o currículo traz consigo diversos discursos, desse modo ele "torna-se um instrumento eficaz utilizado pelo Estado para exercício de poder e controle sobre as práticas pedagógicas que se configuram nas escolas" (Oliveira, 2016). Assim, o Estado realiza diversos mecanismo para manutenção do poder, como exemplos temos os dispositivos e as táticas governo, assuntos discutidos nos próximos tópicos.

3.4 Dispositivo Pedagógico

Entendemos os dispositivos como ferramentas para a produção de sujeitos em uma sociedade. Eles são utilizados como estratégias para atender a demandas sociais, com o objetivo de moldar o comportamento dos indivíduos, a fim de gerenciá-los e conduzi-los ao objetivo desejado. Foucault o define como

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito

> e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1995, p. 244).

O autor também o entende como "[...] um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência" (Foucault, 1995, p. 244). Assim, ao surgir, o dispositivo conduz os sujeitos a trabalharem a seu favor, mantendo discursos favoráveis e adaptando-os de acordo com o contexto histórico. Nesse sentido, o conhecimento e as memórias locais nos permitem contextualizar o poder e o histórico das lutas, compreendendo as táticas de governamentalidade atuais (Lima, 2025).

Sendo importante salientar que, para Foucault, esse poder não é algo que alguém possui, ele está sempre em movimento, sendo encontrado por toda teia social, mobilizando forças econômicas, sociais e políticas. Nesse viés, é possível lutar contra os padrões de pensamento e comportamento, mas é impossível se livrar do poder (Ferreirinha; Raitz, 2010).

Desse modo, compreendemos que o dispositivo se constitui a partir de uma urgência social, com a finalidade de produzir uma resposta a ela, em conformidade com o momento histórico, funcionando como uma máquina de produção de sujeitos. Em outras palavras, os sujeitos se formam a partir do funcionamento dos dispositivos e, nesse processo, ocorre a subjetivação (Santos, 2020).

Weinmann (2006, p. 17) discorre que dispositivo também pode ser caracterizado como "uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica, em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico". Nesse sentido, entendemos que ele pode ser tático, sendo parte de uma estratégia maior, ou ele pode ser a própria estratégia, como por exemplo a instituição escolar (Oliveira; Hauser, 2017).

O dispositivo também pode ser definido como uma rede que estabelece determinados elementos discursivos ou não discursivos, formando um conjunto heterogêneo com a função de direcionar estrategicamente o poder (Santos, 2024). Essa rede pode incluir leis, programas, regimentos, conhecimento científico e proposições morais.

Nessa perspectiva, na episteme do dispositivo, foram inicialmente definidos três tipos, sendo possível identificar, na escola atual, mecanismos de dois deles. O dispositivo disciplinador caracteriza-se pela política dos corpos e pela busca de discipliná-los, estando ligado ao poder institucional. Já como consequência do grande crescimento social e, consequentemente, do número de alunos que ingressam na escola, tornou-se necessária a fundamentação do dispositivo de segurança, este relacionado ao Estado-nação e ao desenvolvimento do capitalismo na sociedade (Lima, 2025).

Desse modo, os dispositivos funcionam como táticas com a finalidade de produzir corpos dóceis, ou seja, sujeitos que não questionam a mecânica do poder. Nesse enredo, a escola é denominada dispositivo disciplinador, responsável por ensinar as normas padrão pré-estabelecidas por um grupo hegemônico e por provocar a subjetivação dos indivíduos (Lima, 2025). Entendemos a subjetividade como a formação discursiva que influencia os modos de pensar, a construção dos sujeitos e a própria concepção histórica de si (Weinmann, 2006).

Nessa mesma perspectiva, e ampliando o olhar para além do espaço escolar, Lima (2025), inspirado na escrita de Foucault, discorre sobre o aparato poder-saber presente nas instituições, incluindo as escolares, que exercem dinâmicas de vigilância, punição e correção. Isso ocorre porque a instituição não está isolada, mas conectada aos dispositivos de produção responsáveis por modelar os corpos. Nesse sentido, há semelhança entre escolas, presídios, fábricas e hospitais, nos quais operam aparatos com a função de formar corpos dóceis.

Nessas condições, a escola torna-se um espaço privilegiado para a perpetuação e manutenção do poder, funcionando em um sistema dúbio: por um lado, cria subjetividades singulares e, por outro, forma sujeitos subordinados para atender a demandas sociais (Veiga-Neto; Saraiva, 2011).

Em pesquisas na área da educação, a terminologia vem sendo utilizada como ferramenta para identificar e descrever a conduta dos sujeitos diante dos diversos dispositivos atuantes na escola. Podemos observar isso no trabalho de Santos (2024), que evidencia que o discurso pedagógico coloca em funcionamento o ‘dispositivo da inclusão’, com o intuito de normalizar os corpos com deficiência, tornando os indivíduos fora do padrão social aptos a serem governados. Já Santos (2020) demonstra o ‘dispositivo pedagógico de iniciação à docência’ em ação. Esse dispositivo é colocado em movimento por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), responsável por produzir subjetividades específicas relacionadas à prática docente dos(as) supervisores(as).

Nessa conjuntura, nossa pesquisa identifica a existência do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar, que se manifesta em diversos setores da instituição. Esse dispositivo dispõe não apenas dos alunos, mas também de diretores, merendeiras e professores, cada um com uma subjetividade específica. Ele é considerado pedagógico por ser constituído por um discurso prescritivo e normativo, que promove a condução dos sujeitos, os quais são constituídos a partir dos protocolos do discurso pedagógico (Garcia, 2001).

Notamos que a merenda escolar não possui a simples função de nutrir os alunos; ela envolve outras questões sociais. No entanto, por estar circundada por um discurso positivo, que propaga a ideia de uma tática de governo benéfica, é aceita de bom grado por toda a

comunidade, não havendo problematização. A merenda funciona como um dispositivo pensado a partir da urgência da fome nas décadas de 1940 e 1950. No entanto, ela, assim como a EAN, está carregada de táticas de governo que se modificaram de acordo com interesses políticos. Entenderemos como ocorre a governamentalidade a seguir.

3.5 As táticas de governo

Entendemos que o termo governo vai além da aplicação das leis. Para Foucault (2008), ele é um conjunto de táticas cujo objetivo é a condução dos indivíduos. Assim, o governo contribui para a criação de um ambiente no qual os sujeitos governam a si mesmos, agindo de maneira específica, construída com base nas práticas de governamentalidade. Também podemos dizer que o governo é uma forma de poder, e que esse nem sempre respeita a hierarquia vertical.

Para que esse poder seja mantido e perpetuado, é buscada a disseminação de discursos específicos. No entanto, para efetivá-lo no cotidiano dos indivíduos, é preciso contar com dispositivos que tendem a doutrinar os corpos, visando torná-los passíveis de serem governados. Isso ocorre na prática por meio das táticas governamentais, cabendo ao governo a função de conduzir os indivíduos em um esforço contínuo tanto no âmbito social quanto no individual. Nesse contexto, entendemos que não existe uma forma única de governo dentro da sociedade, sendo possível identificá-las em distintas esferas, como o governo da família, o governo de si mesmo, além do mais conhecido: o governo do Estado (municipal, estadual e federal) (Santos, 2016).

Governo então se refere ao modo de condução dos indivíduos, e como estes são gerenciados a partir de um sistema regulador do Estado, que induz a gestão dos sujeitos por outros sujeitos (Dourado; Sales, 2022). Foucault (2008) descreve o governo como um conjunto de tecnologias que, ao funcionar, condiciona uma racionalidade ampla e difusa, tais tecnologias correspondem aos meios utilizados pelo Estado para governar. Nessa pesquisa denominamos essas tecnologias como táticas de governo, responsáveis por propagar o poder e enfatizando que a subjetivação dos sujeitos diante dos dispositivos ocorre sutilmente. Em relação a merenda escolar, as táticas ocorrem de forma tão branda que a tornou invisível para questionamentos.

Essas táticas possibilitam ao Estado governar os sujeitos em uma sociedade, mas tal termo, assim como outros citados, pode possuir um arcabouço de significados, como Oliveira (2019, p. 50) descreve:

> Governar, primeiramente, possui um sentido outro conceito espacial e refere ao ato de seguir um caminho ou fazer seguir um caminho. Possui também um sentido material de sustentar ou proporcionar subsistência. Ademais, tem significado moral, uma vez

> que pode significar o ato de "conduzir alguém", seja no sentido espiritual de conduçao das almas, quanto no sentido clássico de impor um regime. O termo pode referir-se também a uma relaçao entre pessoas, no sentido de controlar, conversar com alguém, mandar ou chefiar alguém. Por fim, este conceito pode designar uma relação verbal, no sentido de falar, dirigir a conversa.

Nesse sentido "Governar é seguir um caminho ou fazer seguir um caminho: um caminho tão estreito que dois homens nele não poderiam governar-se [...] (Foucault, 2008, p. 163-164). O caminho estreito, torna-se campo de disputas que possui como premiação a obtenção do poder, e quem o detêm irá fazer de tudo para manter-se nessa posição. Para isso, é preciso dominar a arte de governar, ou seja, gerir a economia de acordo aos habitantes, administrando as riquezas. Apesar disso não se governa coisas, mas sim o conjunto de homens e sua interação com as coisas. Se utilizarmos a soberania e os objetivos de governo, verificamos que não se trata de impor leis, mas de utilizá-las como tática para garantir o funcionamento do governo.

A arte de governar também esteve ou está ligada a mercantilização, sendo esta a primeira racionalização do exercício do poder dentro de um governo, iniciando a conceituação de estado, ou seja, a mercantilização foi ou é uma tática utilizada pelo governo/governantes, para a produção de instrumentos, como as leis e os regulamentos. Para que o governo dominasse a arte de governar precisou retirar a economia do centro familiar, mostrando que a população produz efeitos econômicos específicos, tornando, assim, o objeto final do governo (Foucault, 2008). Ela apresenta duas vertentes, a de sujeitos que possui necessidades, se contrapondo como um objeto utilizado pelo governo, realizando, inconscientemente o que o estado delibera.

Nesse sentido, a prática governamental constrói novas ideias de Estado, este operando por meio de tecnologias (táticas de governo) que *governam a mente* dos cidadãos, provocando uma aceitabilidade referente ao governo. Levando a fomentação do termo governamentalidade, caracterizado como:

> [...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo' sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade" creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado". (Foucault, 2008, p. 143-144).

Em síntese, governamentalidade é o processo que levou à formação do Estado de governo, considerando sempre as relações de poder envolvidas, mesmo que muitas vezes estas

estivessem “ocultas” e não fossem perceptíveis aos indivíduos. Após Foucault conceituar governamentalidade, ocorre uma fusão entre a dimensão política e a dimensão ética, ou como descreve Fimyar (2008).

> [...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governamento do Estado (política) e o governamento do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (Fimyar, 2008, p.4 *apud* Veiga Neto; Saraiva, 2011, p. 8)

Utiliza-se o termo governamentalidade para demonstrar as relações de poder que fomentaram o governo que conhecemos hoje, posto que existe diversos tipos de governantes espalhados pelos setores da sociedade, sendo a primeira referência o gestor familiar, o que governa a casa e as necessidades dos moradores. A arte de governar se modifica quando ocorre a inserção da economia, acrescentando também a gerência dos bens. Governar um estado então, diz respeito ao estabelecimento da economia geral, ou seja, a relação dos habitantes, riquezas, comportamentos individuais e coletivos, de maneira atenta mantendo o controle (Foucault, 2008).

Nesse viés, ao analisar o histórico da alimentação escolar e, consequentemente, o da merenda, percebemos que ambas estão carregadas dessas táticas, todas com a função de propagar o poder do Estado. A merenda influencia a permanência dos alunos na escola, garantindo que fiquem expostos a um currículo carregado de discursos que mantêm uma minoria no poder. Nesse contexto, observamos a formulação prática de uma dessas táticas quando, durante a pandemia da Covid-19, em caráter excepcional, foi sancionada a Lei nº 13.987/2020, que permitia a compra de alimentos com recursos do PNAE e, posteriormente, a distribuição aos pais e responsáveis pelos alunos das escolas públicas.

Arruda e Dikson (2022) promovem um debate sobre a lei citada acima, a definindo como um discurso neoliberal para atender ao capitalismo. Ao analisá-la perceberam que nesse momento ela estava funcionando com um produto da mercantilização, assim a sua efetivação favoreceu prioritariamente as grandes empresas alimentícias. As decisões sobre como comprar os alimentos eram de responsabilidade do governo local (municípios e estados), assim ocorrendo uma polarização nas táticas de distribuição desses recursos.

Em pesquisas educacionais as terminologias governo e táticas governamentais são utilizadas para discorrer sobre estratégias de condução de sujeitos e propagação do poder e sua relação com as práticas pedagógicas. Apesar dessas táticas acontecerem dentro da escola, elas não se limitam a mesma. Como podemos verificar no trabalho de Dourado e Sales (2022), que

demonstra como as políticas educacionais funcionam como táticas de governo com a finalidade de conduzir as práticas docentes. Eles mostram que a regulamentação do Novo Ensino Médio ocorre por meio de documentos, os quais propagam um discurso neoliberal por meio do currículo, e explicam como esses documentos atuam na subjetivação dos sujeitos.

Desse modo, verificamos que as táticas de governo atuam na instituição escolar com o intuito de conduzir os sujeitos a uma "verdade" que os direciona a um modelo de autogoverno que beneficia o Estado. No campo educacional, podemos visualizar as práticas curriculares como disseminadoras de discursos poderosos que reforçam essas verdades. Esse currículo também é responsável por colocar em movimento diversos dispositivos pedagógicos que terão um papel duradouro na doutrinação dos indivíduos.

Desse modo, o governo estabelece um currículo escolar, sendo as práticas docentes as responsáveis em colocar os indivíduos em contato com os diversos dispositivos pedagógicos, produzindo subjetividades. No caso do dispositivo pedagógico da ME, ele é inserido na escola por meio de táticas de governo (PNAE e Lei nº 11.947/2009) e dispositivos pedagógicos, influenciando na permanência dos sujeitos nesse ambiente, formando corpos doceis. Estes sendo doutrinados a ver a merenda como uma verdade, não cabendo questionamentos e problematizações.

4. METODOLOGIA

4.1 Definição de pesquisa

Para respondermos a nossa questão problema, foi preciso trançar um caminho metodológico e segui-lo rigorosamente, afinal toda pesquisa é uma prática teórica vinculada ao pensamento e ação (Minayo *et al.*, 2009). Nesse sentido, pesquisas realizadas com foco nas pessoas passaram por modificações ao notarem que métodos utilizados na ciência exatas, não se aplicavam nas ciências sociais, levando os pesquisadores da área a adotar metodologias que não seguiam os modelos experimentais, que privilegiavam a estabilidade dos fenômenos. Esse novo padrão estabelecido nas pesquisas, começou a demonstrar que os fenômenos são complexos, imprevisíveis e que as relações estabelecidas na sociedade não são regidas por características estáveis (Chizzotti, 1998).

O autor supracitado, ressalta que a referida linha de pensamento valoriza os aspectos qualitativos dos fenômenos relacionados a vida humana, demonstrando que estas são imprevisíveis e complexas, precisando expor o conjunto de conhecimento que as caracterizam. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa ganha força e, segundo Triviños (1995), ela foi pensada e colocada em prática por antropólogos e sociólogos. Na educação, ela permite verificar os aspectos qualitativos educacionais.

Dessa forma, as pesquisas qualitativas trabalham com as vivências humanas e as experiências de seu cotidiano como matéria para formação do seu objeto de pesquisa, além de analisar as estruturas e instituições sociais (Minayo *et al.*, 2009). Essa abordagem possibilita a utilização de diversos métodos, e assim:

> As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos linguísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. (Minayo *et al.*, 2009, p. 29)

A referida pesquisa é subdivida em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. A primeira fase compreende tanto o início da pesquisa quanto da formação do pesquisador, que nesse momento está realizando diversas leituras para se situar na teoria e com isso lapidar seu objeto de pesquisa. Já a segunda trata-se da organização metodológica e o plano de ação para a coleta de dados, seguindo para a terceira etapa que irá analisar todo *corpus* que surgirá após a etapa anterior (Minayo *et al.*, 2009).

Nossa pesquisa é do tipo básica pura ou fundamental, tendo como objetivo a produção de conhecimentos sobre a merenda escolar, indo além dos seus aspectos nutricionais. Sendo classificada como um estudo descritivo, pois, de acordo com Triviños (1995, p. 110) “[...] a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva [...]”, no intuito de relatar as ações humanas no processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Pesquisa pós-estruturalista

Considerando as questões epistemológicas e curriculares, esta pesquisa atua no campo das investigações pós-estruturais, salientando a desassociação da descrição simbólica dos efeitos da realidade, ou seja, da teoria propriamente dita. Assim, a mesma não se limita apenas a descrição do objeto, indo além, estando totalmente enredeada com os diversos aspectos da sua produção, o substituindo pelo discurso, que envolve a descrição da realidade e a formação de novos sujeitos (Silva, 1999).

É possível relacionar dois objetivos com essa corrente de orientação metodológica, o primeiro é identificar discursos que desmistificam a ideia de verdade absoluta, assim, por meio da linguagem se investiga os modos do sujeito, sendo este o produto do poder. Como destaque, o sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não podendo o discurso desvendar um sujeito original, já que este é a soma desses fatores (Silva, 1999). Também permite investigar as relações de poder e como estas atuam na subjetivação dos sujeitos diante dos dispositivos, esses utilizados pelo governo na propagação e manutenção do poder.

Nesse quesito, a corrente pós-estrutural ampliou as discussões nas pesquisas sociais, e, na educação, possibilitou a problematização de assuntos vistos como simples, além de auxiliar na compreensão das dinâmicas de poder que atuam historicamente na instituição escola, desse modo ela “renunciar a universalismos e essencialismos nas articulações entre discurso, poder e sujeito” (Maknamara, 2024, p. 2)

4.3 Campo e sujeito da pesquisa

Para o campo de pesquisa, salientamos o papel da escola enquanto organizadora da sociedade. Essa instituição nasceu com o intuito de promover especializações, para isso precisou-se fragmentar os saberes e funções (Caffagni, 2024). Nesse contexto, é possível observar que no sentindo físico e organizacional, a escola não mudou muito, no entanto, em relação ao governo e condução das pessoas, percebe-se movimentações nos discursos e nas relações de poder. Assim a escola reflete as dinâmicas sociais subjacentes, reproduzindo as desigualdades sociais.

A nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública que atende os alunos do fundamental II, localizada na cidade de Itabuna no Sul da Bahia. A instituição foi escolhida por se tratar do espaço onde a pesquisadora atuava como docente e nesse contexto realizou observações individuais, passando a questionar e problematizar seu futuro objeto de pesquisa, a merenda escolar. Foi visualizado, que apesar de ser algo caracterizado como simples, tem uma dinâmica própria, e esta interfere nas demais dinâmicas existentes no espaço escolar, incluindo a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação a educação e o campo de estudo escola, Caffagni (2024) relata as diferentes percepções em relação a função social da escola sobre a ótica dos sujeitos atuantes. O autor percebeu uma variação nestas percepções, demonstrando a necessidade de incluir esses atores sociais (educadores, gestores, famílias e alunos) nas pesquisas. E foi nessa linha de pensamento que selecionamos os sujeitos da nossa pesquisa, no entanto, agora com intenção de verificar as diferentes percepções sobre a merenda escolar.

Inicialmente foi pensado em entrevistar os sujeitos no preparo (merendeiras e merendeiros) e na gestão (diretor ou vice-diretor), sendo este último o responsável pela administração dos recursos destinados a compra dos subsídios, além de gerenciar os indivíduos que preparam a merenda. No entanto, com o aprofundamento da teoria resolvemos também entrevistar o professor, com o intuito de verificar a interferência da merenda nas ações da sala de aula e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

4.4 Produção de dados

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, antes da coleta de dados foi necessário a submissão e aprovação do trabalho no Comitê de Ética, para a obtenção do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O nosso projeto foi aceito com o número do parecer 7.579.814 e CAAE: 88237225.6.0000.0055. Desse modo, adotamos todas as medidas para garantir a integridade dos participantes da pesquisa, assegurando o cumprimento das diretrizes éticas estabelecidas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

4.4.1 Métodos de obtenção dos dados

Para a aquisição dos dados utilizamos entrevistas, que de acordo com Ribeiro (2018), é uma técnica que permite a percepção das ações, além do que está sendo descrito, compreendendo valores, sentimentos e atitudes, permitindo outras possibilidades de

interpretação. Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada (Triviños, 1995), a qual permite a presença do pesquisador, oferecendo liberdade e espontaneidade, enriquecendo os resultados, além de possibilitar uma adaptação do entrevistador de acordo as respostas obtidas.

Este modelo de entrevista é utilizado quando pretende trabalhar a temática de maneira dinâmica, permitindo a proximidade do pesquisador com os sujeitos, facilitando o processo de conhecimento dos dados (Ludke; André, 1986). Na entrevista semiestruturada pode se abordar pessoas individualmente, ou em grupos (Triviños,1995), sendo que as realizadas nessas pesquisas ocorreram individualmente por buscar identificar os discursos de sujeitos que atuam em diferentes cargos na escola. Nesse contexto, a mesma permite "a interação intencional do entrevistador com o entrevistado, visando recolher dados descritivos na linguagem do sujeito sobre determinado tema" (Farias *et al*., 2010, p. 82).

Com a anuência dos participantes, as entrevistas foram gravadas com o apoio de equipamentos de vídeo, sendo utilizado codinomes para preservar o anonimato dos participantes. Utilizamos diferentes tipos de roteiro de entrevistas, para diretor (a), merendeira (a) e professor (a), semiestruturada (Apêndices A, B e C).

4.4.2 Tratamento dos dados

Utilizamos a análise do discurso (AD) para o tratamento dos dados, um verbete presente em todo espaço onde exista interações humanas. Ele é tão incorporado a sociedade que, muitas vezes, nem é notado, favorecendo o uso do mesmo, como ferramenta de propagação de poder nos diversos setores sociais. O discurso, em nossa pesquisa, representa acontecimentos, produzidos por regras históricas, influenciado por elementos sociais, culturais e políticas (Fischer, 2013). Visualizamos o poder nessa pesquisa como os aspectos fundamentais de mobilidade, fluidez, capilaridade e produtividade que ultrapassam as questões jurídicas e de soberania (Maknamara, 2024).

Dizemos então, que objetos se formam no interior de um discurso, e que este é delineado pelo sujeito através das regras históricas. Não se refere apenas a análise da imagem, texto ou falas do presente, isto trata apenas do levantamento que identifica as interações entre os indivíduos e objeto, com a finalidade de demonstrar as organizações sociais, culturais e políticas que influenciaram a construção do discurso e, consequentemente, a formação do sujeito (Fischer, 2013).

Nesse sentido teremos o discurso como ponto de partida, pois o mesmo funciona como campo de disputas e batalhas. Defini-lo se baseando nas escritas de Foucault não é fácil, já que o autor se recusava em isolar seus escritos, os saberes e os campos de pensamento, e com isso

negando a existência de "objeto natural". Nesse contexto, é a análise do discurso que nos permite materializar e visualizar os mecanismos que colocam os dispositivos em ação. Tudo isso ocorre sob condições específicas no espaço e tempo, possibilitando, assim, a constituição dos quadros formais, sua nomeação e, por conseguinte, tornar a "coisa dita" daquele modo e não de outro (Fischer, 2013).

Para entender a análise de discurso na visão de Foucault precisamos nos desprender do conceito de método visto como um protocolo fixo a ser seguido. Para ele não existe um código universal aplicável em determinado tipo de pesquisa (Garré; Vieira, 2021). A AD gerou um campo novo de estudos nas ciências sociais, se tornando um campo autônomo que manipula e reformula conceitos da Linguística, História, Sociologia, Psicologia e Psicanálise, criando a teoria do discurso (Alves *et al.*, 2022).

Com isso, pesquisas nessas áreas costumam utilizar a AD para tratar seus dados, nas pesquisas educacionais usadas para "[...] compreender as falas individuais ou coletivas, manifestações ou pontos de vista de sujeitos – na visão social –, principalmente, em pesquisas relacionadas à escola, com a intenção de abranger discursos de gestores, professores, alunos, funcionários, textos oficiais sobre políticas educacionais, etc." (Rocha; Silva; Oliveira, 2022, p. 428)

Na educação podemos citar o trabalho de Galieta (2014) que discorre sobre a formação inicial de professores para o ensino da educação ambiental. A pesquisa tem intenção de verificar o contexto de produção de discursos e sujeitos, demonstrando uma influência social, econômica e política na formação desses indivíduos, que refletem uma concepção tradicional e aspectos conservacionistas nos discursos encontrados.

A análise do discurso também pode ser utilizada em pesquisas que analisam documentos, como o trabalho de Dickson e Arruda (2017) que analisou as sequências discursivas propagados na Cartilha Nacional de Alimentação Escolar publicadas pelo Ministério da Educação em 2014, demonstrando formação ideológica de mercado e capital, disfarçado por conotações como missão, educação de qualidade, responsabilidade entre outras.

Organização do *corpus* para análise dos dados

Ainda que a orientação foucaultiana não descreva a fixação de um protocolo para a AD, compreendemos ser necessário esquematizar as etapas da nossa opção metodológica, a organizando na seguinte ordem: transcrição das entrevistas, organização do *corpus* da pesquisa, leitura e identificação dos trechos com os discursos e, por último, realizar a produção discursiva.

Transcrição das entrevistas: Após a conclusão das entrevistas realizamos as

transcrições das mesmas. Esta foi feita com o auxílio do site TurboScribe, sendo necessário a atenção do pesquisador em ir corrigindo os possíveis erros de interpretação do site para garantir a fidelidade do que foi dito pelos entrevistados.

Organização do *corpus* da pesquisa: Organizamos o *corpus* da pesquisa em três grupos (grupo P, grupo G e grupo M), um para cada tipo de sujeito entrevistado, na intenção de identificar os trechos que nos levam aos discursos, de início isoladamente. No entanto, enfatizamos que os discursos não existem de modo isolado, essa divisão é apenas para facilitar o processo de seleção dos trechos e organização dos dados.

Neste momento, a fim de orientar a seleção dos trechos que dialogam com os objetivos da pesquisa, introduzimos os conceitos de "governamentalidade" e "dispositivo", organizando-os em três eixos analíticos iniciais: (i) a produção de sujeitos; (ii) a identificação dos discursos; e (iii) a relação entre a merenda escolar e o processo de ensino e aprendizagem.

Essa categorização inicial fundamenta-se nos referidos conceitos, que nos auxiliaram a compreender de que modo o Dispositivo Pedagógico da Merenda Escolar (DPME) atua de maneira singular e específica na subjetivação e condução de cada um desses sujeitos da pesquisa.

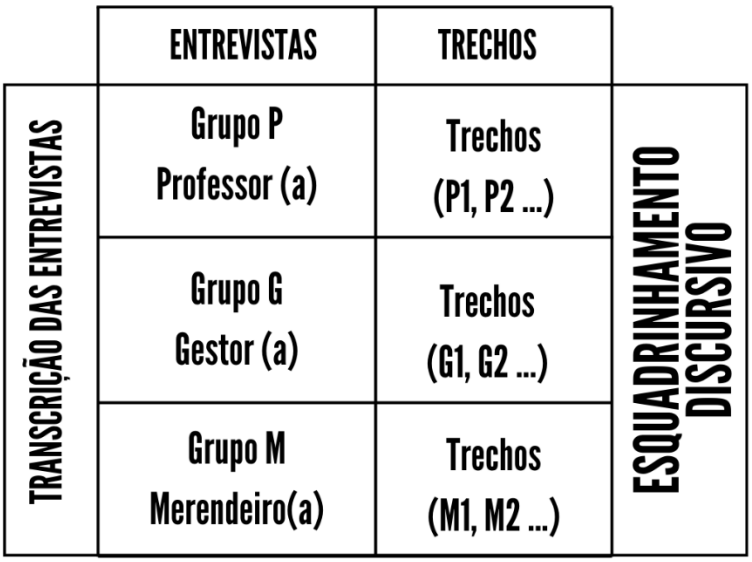
Leitura e identificação dos trechos com discursos: A partir da organização iniciamos o processo de leitura do material. Primeiramente realizamos uma leitura solta de cada um dos sujeitos, afim de familiarizar-se com esses textos. Em seguida, partirmos para uma leitura/releitura direcionada, focada em encontrar trechos que dão margem para discursos e demonstrem o DPME em ação. Nesse contexto, entendemos que os discursos funcionarão como um GPS, nos mostrando a rede conceitual da materialização produzida através da merenda escolar e seus impactos nas práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas na escola.

Esquadrinhamento discursivo: Esta etapa consistiu na problematização dos dados, sendo o momento de conversar com nosso referencial teórico, criando pontes entre os discursos encontrados e os conceitos de currículo, dispositivo e governo. Neste momento os discursos demonstraram como o DPME atua na produção de sujeitos dentro da estrutura escolar.

Entendemos que a merenda possui uma dinâmica própria, e os dados evidenciaram como esta influencia na produção de sujeitos dóceis, que não a questiona, pois a ver com a simples função de nutrir os escolares. Nesse contexto, queremos ver através dos discursos encontrados como o funcionamento desse dispositivo influencia diversos setores da escola de maneira singular.

Para melhor compreensão destas etapas, elaboramos uma ilustração disponibilizada na figura 1.

Figura 1- Organização da transcrição das entrevistas.



Fonte: Autoria própria

5. ESQUADRINHAMENTO DISCURSIVO E SEUS EFEITOS

No dia da entrevista, fui bem recebida pelos participes e por toda comunidade escolar. As entrevistas ocorreram na sala da direção da escola, um local sugerido pelos sujeitos com pouco barulho e pouca interferência do ambiente externo. O processo das entrevistas ocorreu de maneira amistosa com os participantes dispostos a responder as questões, permitindo a inserção de outras perguntas e esclarecendo as dúvidas que eventualmente surgiram. Com base no que foi apontado na metodologia os próximos passos da discussão foram construídos a partir das leituras e releituras, aproximações e distanciamentos entre os dados, com isso, em alguns momentos teremos a junção das falas e em outros apenas um determinado trecho para sustentar a discussão**.**

Desse modo, após as diversas leituras, realizamos grifos e separamos os trechos em possíveis categorias. A partir disso, partimos para um processo de constantes releituras, resultando nas escritas acerca das narrativas encontradas nas entrevistas, articuladas aos conceitos descritos em nosso referencial, culminando na construção das categorias de análise. Ao final desse processo, emergiram três categorias analíticas, que serão detalhadas na sequência.

5.1. A merenda na redução do horizonte pedagógico da escola

Comer, comer, para crescer
Comer, comer, para aprender
Comer, comer, para brincar
Comer, comer, para não questionar

(Patati Patatá - Comer Comer, adaptação nossa)

Ao estabelecer a merenda como fonte primária do processo de aprendizagem, não nos referimos apenas ao aspecto nutricional, queremos continuar com a argumentação da merenda como um dispositivo, que conduz os sujeitos e molda as experiências pedagógicas. A música mencionada acima contribui para evidenciar a problematização da função (ou das funções) que a merenda exerce no espaço escolar, e como algo aparentemente simples e corriqueiro é demandado para orientar as práticas pedagógicas dos professores e, por vezes, conduzir as narrativas dos sujeitos envolvidos no processo educacional naquela instituição. Iniciamos a discussão com a fala do diretor, esta surge quando perguntamos o que é a merenda escolar.

> Então, para a escola, ela representa muito. Existem críticos de que a escola tem abarcado várias responsabilidades que não são da escola, mas eu acredito que você colaborar com a segurança nutricional e alimentar de um aluno que está num processo de desenvolvimento humano e cognitivo é de fundamental importância (Diretor, entrevista, 2025).

A fala evidencia que os problemas encontrados na sociedade adentram o espaço escolar, e apesar de não ser sua responsabilidade, ela acaba assumindo algumas demandas, como o caso da suplementação nutricional. A carência nutricional traz efeitos significativos ao cotidiano escolar, pois acaba dificultando que a escola exerça sua função. Assim, como já evidenciamos anteriormente, a escola junto com os sujeitos assume a responsabilidade de nutrir essas crianças, devido ao motivo destacado pelo diretor "a segurança nutricional e alimentar de um aluno que está num processo de desenvolvimento humano e cognitivo é de fundamental importância" (Diretor, entrevista, 2025).

Quando o diretor afirma que a merenda "representa muito", ele expressa toda sua experiência profissional, tendo o entendimento de que para alguns alunos "a merenda escolar é a única refeição diária ou a principal refeição diária" (Diretor, entrevista, 2025). O professor também tem consciência dessa função da merenda, como demonstra o trecho "e a merenda escolar, ela passa a ser um nosso cotidiano muito mais do que um complemento de alguns alunos" (Professor, entrevista, 2025).

O Dispositivo Pedagógico da Merenda Escolar tem um componente estratégico que atua para mantê-lo conduzindo, é a seguridade alimentar disponibilizada para formar sujeitos dependentes. Assim, a escola se apresenta como o local de proteção, da "mão estendida" configura-se como espaço educativo de confiança. Para Bezerra (2009), isso ocorre devido ao discurso já internalizado por professores e gestores, segundo o qual os alunos que frequentam a escola pública são carentes, famintos e necessitados. Nesse sentido, os diretores e coordenadores entrevistados em sua pesquisa caracterizaram a merenda como "atividade essencial para a escola, tanto quanto as atividades de ensino e aprendizagem" (*Ibid*., p. 108), retratando-a como uma questão de sobrevivência.

Nesse contexto, ao analisarmos a relação entre professores, coordenadores educacionais e a alimentação escolar, percebemos uma lacuna quanto aos seus papéis previstos na legislação. Nos trabalhos analisados, não é diferente, identificamos um apagamento da visão desses profissionais em uma perspectiva crítica, limitando-se ao tema dos hábitos alimentares saudáveis, o que dificulta a verificação de seus posicionamentos e discursos relacionados à merenda escolar. A pesquisa de Oliveira *et al.* (2023), realizada com professores e coordenadores de todo o país, buscou analisar as representações sociais desses profissionais acerca da alimentação escolar, sendo definida pelos autores como "o primeiro estudo a entender a opinião e o envolvimento dos profissionais da educação, por meio de seu próprio discurso sobre alimentação e nutrição nas escolas" (Oliveira et al., 2023, p. 03).

Nesse cenário, tivemos dificuldade em encontrar textos que apresentassem a visão desses profissionais de modo a corroborar nossa análise e discussão dos dados. Segundo o estudo mencionado, o discurso simplista da alimentação escolar como "suprimento de alimentos, lanche ou cardápio" é predominante entre os professores e coordenadores entrevistados, enquanto discursos críticos e reflexivos, pautados nas Ciências Sociais, surgem como minoria (Oliveira *et al*., 2023, p. 03).

As linhas de visibilidade do dispositivo, quando analisadas sob essa perspectiva da crítica ao que a merenda representa, pode contribuir para a ampliação do olhar referente ao papel da escola. Para Bezerra (2009), esse olhar crítico contribui na conscientização e reflexão dessa dinâmica que desqualifica à escola como instituição de ensino, pois, a aprendizagem passa a ocupar um papel secundário, enquanto a função principal torna-se alimentar crianças carentes.

A merenda adquire uma proporção tão significativa que contribui para desvalorizar o ensino público, retirando "das camadas populares a possibilidade de busca de superação de seu estado de exclusão social - que acontece também através da escola – ao mesmo tempo em que a culpa pelo fracasso do aluno" (Bezerra, 2009, p.111).

Em relação à "primeira" função da escola, (a de alimentar os sujeitos), compreendemos que a merenda funciona como um "pilar para uma educação básica, pública e de qualidade" (Vaz *et al*., 2024). Para Dikson e Arruda (2017), é por esse motivo que ocorre o desvio no significado do termo "qualidade de ensino", o que deveria caracterizar o processo de ensino e aprendizagem da instituição escolar passa, nesse contexto, a ser associado ao tipo de merenda ofertada. Entendemos que o discurso da qualidade se conecta ao dispositivo em tela para potencializá-lo no campo das funções escolares.

Em outras palavras, se a merenda é boa, o ensino é caracterizado como de qualidade, ocorrendo o que os autores chamam de "jogo de paráfrase e polissemia". No entanto, isso não passa de uma estratégia que:

> [...] mascara a verdadeira intenção que é a manutenção do *status quo* da educação pública de péssima qualidade, aferindo-se o binômio ensino/aprendizagem sem acesso a uma alimentação de qualidade que cumpra as necessidades nutricionais dos alunos destinatários do Programa, subtraindo a responsabilidade Estatal" (Arruda; Dikson, 2021, p. 13).

Entendemos a importância da merenda, no entanto, a nutrição dos alunos não pode ser considerada um fator de qualificação do ensino ofertado. Nesse cenário, podemos afirmar que os processos atuais que envolvem a merenda acabam por evidenciar a desigualdade social. Considerando que uma parcela significativa dos alunos que frequentam escolas públicas vive

em situação de insegurança alimentar, compreendemos que seu quadro nutricional pode não estar adequado para que consigam se concentrar na resolução das atividades propostas. Isso porque “a fome, em determinado momento, afeta o sistema nervoso e faz com que a criança não relacione a aprendizagem” (Vaz *et al.*, 2024, p. 11205).

Assim, o DPME contribui em uma provável alocação dos indivíduos em determinada posição social, já que os alunos das escolas públicas saem em desvantagem, primeiro por que muitos deles já chegam à escola em um estado biológico não disposto ao processo de aprendizagem. Segundo, por que essa inversão no termo qualidade, não passa de uma estratégia do Estado para enganar e controlar as classes sociais mais vulneráveis, as condicionando a entender que se seu filho está tendo uma boa merenda, ele tem um ensino de qualidade, funcionando nesse caso especifico como dispositivo de controle, evitando discursos desfavoráveis.

Em relação à suposta “qualidade” da merenda, há controvérsias. Bezerra (2009) relata que, por ser vista apenas como um alimento para matar a fome, costuma-se priorizar opções mais econômicas, como a sopa, por exemplo. Em sua pesquisa, o autor aponta que, embora os gestores reconheçam que os alunos preferem alimentos como iogurte e leite com achocolatado, há uma repetição constante do prato sopa no cardápio. Tal prática contradiz o uso recorrente e enfático do termo “qualidade” associado à merenda nos documentos oficiais.

Apesar da notória melhoria tanto nas leis, quanto nos itens do cardápio destinados alimentação escolar nas últimas décadas, os investimentos ainda são limitados, o que restringe a aplicabilidade das diretrizes defendidas pelo PNAE que promovem/promoveriam de fato a qualidade da merenda escolar. Assim, inferimos que a realidade descrita por Bezerra é real em muitos municípios, principalmente os que não recebem complementação municipal e fica à mercê dos baixos recursos federais (ÓAÊ, 2025).

Desse modo, os recursos financeiros limitam a promoção da qualidade alimentar, como evidenciado na escola analisada em nossa pesquisa. Constatamos que a oferta de determinados alimentos não era viável devido à ausência de infraestrutura adequada, como evidenciado no relato: “A gente passou o ano todo de 2024 sem fornecer iogurte para os meninos, significa que a gente não tinha como armazenar. Aí, no final de 2024, com o recurso do PDDE, compramos uma geladeira e agora temos essa possibilidade” (Diretor, entrevista, 2025). Também identificamos que os alunos demonstram preferências alimentares, como apontado pela merendeira ao ser questionada sobre os pratos mais apreciados: “Tem. Amanhã mesmo é cachorro-quente” (Merendeira, entrevista, 2025).

Nesse contexto, entendemos que a manutenção do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar necessita de baixo financiamento, isso devido ao tamanho da sua importância para o funcionamento da instituição e dos discursos propagados promoverem o sentimento de gratidão nos envolvidos, o que reduz os movimentos de resistência, pois "onde há poder, há resistência" (Foucault, 1977). Dessa maneira, no cotidiano escolar o que importa é a garantia do fornecimento em si, e não a qualidade da merenda ofertada, sendo isso que impulsiona gestores, professores e merendeira a se dedicarem para servir a mesma todos os dias. Assim, a prática difere do discurso tido como válido nos documentos oficiais, o da alimentação escolar está pautada na qualidade alimentar.

Outro componente estratégico no DPME é a garantia do funcionamento da escola por meio da frequência dos alunos, sendo que o sujeito diretor é construído nesse círculo, para ele a merenda "é um mecanismo, sim, de garantia da frequência do aluno na escola" (Diretor, entrevista, 2025). Nesse sentido, a alimentação oferecida funciona como uma estratégia que influencia diretamente a presença ou ausência do estudante no ambiente escolar. Consideramos que esse pode ser um dos motivos pelos quais o gestor é demandado no empenho da oferta da merenda e assegura a presença dos alunos naquele ambiente. Afinal, para que a escola cumpra sua função social, é indispensável a presença dos alunos e, conforme evidenciado, a merenda constitui um recurso fundamental para a permanência dos discentes nesse espaço.

A relação entre a merenda e a frequência escolar já é amplamente destacada em estudos. Bezerra (2009), por exemplo, classifica a alimentação escolar como um "fator determinante da frequência e da aprendizagem do aluno" (*Ibid.,* p. 109). De modo semelhante, Alves e Bandeira (s. d) associam a desnutrição a um dos principais fatores de evasão escolar entre jovens matriculados na rede pública. Observa-se, assim, um paradoxo: ao mesmo tempo em que a merenda possui o potencial de garantir a presença do estudante no ambiente escolar, também pode, em determinadas circunstâncias, contribuir para seu afastamento.

O discurso da carência alimentar também acompanhou o dispositivo, pedimos ao professor para relatar acontecimentos relacionado a merenda que lhe chamaram a atenção, ele disse:

> É aquela que diz respeito à condição física do aluno. Várias e várias vezes nós já nos deparamos com alunos que acabam passando mal dentro da sala de aula e quando a gente vai observar o que está acontecendo, o que é? Desnutrido, fome, não se alimentou. E aí nós, mesmo antes de servir a merenda, nós temos que alimentá-lo para que ele possa recuperar o seu estado normal, para que ele possa outra vez se recuperar daquele mal-estar que está passando. **Isso acontece com frequência?** Não com frequência (parou e pensou). Sim, sim, acontece com frequência. Sempre tem um ou outro aluno que acaba reclamando de dores de cabeça, é um dos sintomas. Alguns acabam dormindo dentro da sala de aula. É algo recorrente (Professor, entrevista, 2025).

Observa-se, a partir dos relatos, que a fome é uma realidade entre as crianças que frequentam o lócus de pesquisa, evidenciando o impacto direto de seu quadro nutricional na dinâmica da sala de aula. Nesse sentido, não é possível pensar a merenda escolar de forma isolada, é imprescindível compreender que, ao mencioná-la, adentramos em questões mais amplas, como a insegurança alimentar e a própria fome (Langhi, 2022). Nessa perspectiva, a merenda extrapola "seu papel de complemento alimentar" (Bezerra, 2009, p. 107), assumindo também dimensões sociais e de garantia de direitos.

Nas falas encontrados nas entrevistas com professores na pesquisa de Bezerra (2009), ele destaca uma associação entre a merenda e a carência alimentar dos discentes, assim para esses profissionais "a merenda escolar é uma atividade essencial na escola, um importante complemento com função tríplice: ajudaria a recuperar a deficiência alimentar do aluno; determinaria a frequência do aluno; e contribuiria para melhor aprendizagem" (*ibid*, p. 109).

Tendo em vista o que vem sendo discutido, observamos que a merenda apresenta múltiplas funções, trazendo consigo diversas questões como as sociais e econômicas, influenciando diretamente o aprendizado dos escolares. Diante dessa realidade vivenciada no cotidiano escolar, o professor relata "a importância dela hoje, ela é quase que indispensável para o funcionamento, para o bom funcionamento da escola no que diz respeito ao aprendizado dos alunos" (Professor, entrevista, 2025).

Desse modo, a ausência da merenda pode afetar o desenvolvimento dos alunos, impactando o processo de ensino e aprendizagem deles e as práticas docentes (Alves; Bandeira, s. d). Em relação ao comportamento dos alunos que vão até a escola, o professor relata:

> "A gente sabe que quando não há merenda ou por alguma razão há o atraso para servir, o humor! O humor dos alunos eles já começam a ficar alterados, né! Próprio de quem já está no estado de fome, eles já começam a ficar inquietos. Então, uma coisa é você conseguir lecionar com os alunos alimentados, né! O estado anímico, emocional, o humor deles é propício para aula. Quando a merenda não vem ou atrasa, tudo isso reverte, né! E o humor é uma das principais características que a gente observa no aluno que ele fica irritadíssimo, éeee ele já não presta atenção na sala de aula. Ele já começa a ter... aumenta os seus conflitos interpessoais dentro da sala de aula. Então, são algumas das observações que eu faço quando não há a merenda ou o atraso de servi-la" (Professor, entrevista, 2025).

A fala do professor demonstra que a merenda produz efeitos que adentram a sala de aula, sua presença ou ausência faz com que o professor se posicione na preocupação com o comportamento dos discentes, levando-o a repensar suas práticas previstas para aquele dia. O DPME direciona para a relação da carência nutricional, questão emocional e as relações interpessoais dos sujeitos, demandando mais esforços do professor para manter o controle da turma. A pronúncia do professor evidencia como o discurso da dependência alimentar impacta a dinâmica pedagógica, reverberando-se nos comportamentos dos discentes.

Frota *et al.,* (2009) relatam uma associação entre aprendizagem e estado nutricional, demonstrando que crianças que apresentam falta de atenção, problemas na coordenação motora e comprometimento na aquisição de conhecimentos em sala de aula possuem uma alimentação inadequada. Ao buscar respostas com os pais sobre essa situação, estes demonstraram incertezas financeiras ao falar da obtenção de alimentos, o que limita não só a quantidade, mas também a qualidade da refeição.

A merenda além de impactar os aspectos cognitivos, também reflete na fisiologia corporal do aluno, como podemos observar na fala do professor, quando perguntado se havia diferença na participação dos alunos no primeiro e segundo tempo de aula:

> Tem. Eu, no meu caso, especial, porque sou professor de Educação Física, né? Então, se exige um pouco algumas aulas práticas, a gente exige um movimento maior do que aquele que existe em outras aulas. E temos alguns alunos que realmente reclamam de mal-estar, temos alguns alunos que a participação deles já começa a ficar comprometida. Então, fica um pouco mais difícil pra gente lecionar quando não há a presença da merenda escolar (Professor, entrevista, 2025).

Observe que o professor associa a alteração na participação dos alunos em suas aulas à merenda escolar, demonstrando que, na sua ausência, torna a aula mais difícil de obter resultados satisfatórios. Ele também cita que, após realizar esforço físico, os alunos apresentam comprometimento de sua fisiologia, chegando em alguns casos a passar mal.

Retomando o histórico da merenda escolar (descrito no referencial), identificamos que ela foi criada para responder à urgência da desnutrição que assolava o país na década de 1950, o que faz com que seja vista sob uma ótica assistencialista, como uma forma de alimentar os pobres. Nesse contexto, Fischer (1995) relata que os discursos do presente estão carregados de manifestações daqueles que os antecederam, apresentando dispersão e descontinuidade.

Nesse cenário, há um discurso que está presente nas escolas, nas leis, nos artigos, nos enunciados e em toda teia discursiva acerca da merenda escolar, a do seu caráter assistencialista, como descritas nos trabalhos Langhi (2022); Costa e Goulart (2024); Vaz *et al. (*2024) e Bezerra (2009).

Como reflexo disso, os discursos em torno da merenda ao longo de sua trajetória a caracterizaram como “alimento para alunos pobres e necessitados” (Costa; Goulart, 2024, p. 23), o que influencia a maneira como ela é vista até os dias atuais. Assim, observamos um distanciamento entre a realidade descrita no cotidiano e o que está escrito nos textos oficiais, os quais afirmam que os recursos do PNAE têm:

> [...] objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo

(Brasil, 2025).

Desse modo, entendemos que a alimentação escolar não se limita à suplementação nutricional, ela deveria ir além, auxiliando no desenvolvimento biopsicossocial dos alunos. No entanto, diante das falas dos entrevistados e dos estudos analisados, percebemos que a merenda não tem conseguido sucesso nem em suprir as demandas nutricionais dos alunos, o que os deixam incapacitados para os processos de aprendizagem, imagine os outros pontos descritos acima.

Langhi (2022) e Costa e Goulart (2024) discorrem que a escola possui um papel significativo na construção da identidade do indivíduo, e que "por meio da alimentação é possível aos alunos assumirem processos identitários como formas de se relacionarem com o mundo, de se identificarem com seus pares, de agirem por si mesmos e, enfim, de construírem relações de pertencimento" (Langhi, 2022, p. 79). No entanto, a autora afirma que a realidade da merenda escolar brasileira atual, não é capaz de provocar esse pertencimento.

Assim, cabe uma reflexão, o espaço escolar e, consequentemente, a merenda, contribuem para a formação de que tipo de sujeito? Ao analisarmos o funcionamento do DPME, detectamos a formação de corpos dóceis, que se assujeitaram ao dispositivo a fim de garantir a alimentação. E outros que realiza esforços significativos para garantir a nutrição e aprendizagem dos escolares, pois no processo de assujeitamento se transformaram em indivíduos morais, cuidadosos e proativos. Nesse viés, o dispositivo propaga enunciados convenientes, que associam a merenda à qualidade do ensino, controlando o poder opositor em potencial (Costa; Goulart, 2024).

Assim, evidenciamos a disseminação de enunciados por meio dos discursos pedagógicos, que, quando direcionados aos professores, produzem "certos modos de pensar e de agir na forma de conselhos, prescrições, regras de conduta, etc." (Garcia, 2001, p. 32). Já quando voltados para os alunos, contribuem para a construção de "modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos de vida particulares e a determinadas representações do mundo social (Garcia, 2001, p. 33).

Nesse sentido, o dispositivo, orientado pelo discurso pedagógico, molda as práticas dos sujeitos para atuarem naquela realidade. Podemos verificar isso na fala do professor, ao ser perguntado se a merenda influencia seu planejamento:

> "Nosso planejamento tem que estar pensando nisso, né? Tem que estar sempre pensando no porquê, porque nós temos aqui meninos que estão em quadro de subnutrição, meninos que não têm uma alimentação que seja a melhor para que eles possam se desenvolver. Então, nós, que somos a rede pública, temos que ter esse cuidado, temos que pensar nisso" (Professor, entrevista, 2025).

Assim, Garcia (2001) enfatiza que os sujeitos pedagógicos são uma função do discurso, pois são construídos, formados e regulados por protocolos estabelecidos pelo próprio discurso. Dessa forma, esse discurso "institui campos de objetos, concorre na produção de formas de subjetividade, estabelece diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade" (Garcia, 2001, p. 36).

Por fim, com base no que foi analisado, identificamos uma forte correlação entre a merenda e o processo de ensino e aprendizagem, de modo que sua presença ou ausência impacta a frequência dos alunos, influenciando também sua disposição para o processo educacional impactando as práticas docentes. Além disso, constatamos que o dispositivo, por meio da merenda e dos discursos, contribui para a subjetivação dos sujeitos, conduzindo professores, alunos e gestores a um fim conveniente. No próximo tópico, iremos discutir sobre como a merenda se correlaciona com à arquitetura escolar, ambas em função da continuidade do dispositivo.

5.2. A merenda na configuração espacial do currículo escolar

A escola diz que tem
Uma arquitetura show de bola
É Mentira da escola
Ela precisa de uma reforma
Ah, ah, ah! Oh, oh, oh!
Ela precisa de uma reforma

(A Baratinha - Galinha Pintadinha, adaptação nossa)

A música "A barata" foi adaptada para iniciarmos a escrita nos perguntando, o porquê da existência da discrepância relacionada ao estrutural das escolas? Por que existem escolas com grandes aparatos tecnológicos e estrutura arquitetônica impecável, e outras com uma infraestrutura precária, mesmo sendo da mesma rede de ensino? Ao que tudo indica, essas questões são oportunas para discutirmos outro aspecto presente no conceito do dispositivo, a sua estrutura arquitetônica.

Foucault (Deleuze, 1990) discorre sobre as "linhas de luz", responsáveis por formar figuras variáveis e inseparáveis de um dispositivo específico. Nesse contexto, cada dispositivo possui seu próprio regime de luz, isto é, a "maneira como está incide, se dissipa e se difunde, ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela" (*Ibid*., p. 1-2). Tais questões remetem às "pinturas" e se estendem à arquitetura, que enfatiza o "dispositivo prisão" como uma máquina ótica para ver sem ser visto (*Ibid*., p. 2). Assim, ao

acrescentarmos a história às linhas de luz dos dispositivos, deparamo-nos com os regimes de enunciação, responsáveis por distribuir as posições diferenciais de seus elementos.

Podemos dizer que as concepções desse regime de luz refletem e abarcam as questões arquitetônicas daquele local, contribuindo para as enunciações e os discursos. Em relação ao nosso objeto de pesquisa, identificamos uma arquitetura física própria daquela instituição escolar, planejada de modo a permitir que o DPME continue funcionando. Além da arquitetura física, também percebemos outra, subentendida, aquela que se revela quando passamos a observar o campo de estudo, os sujeitos e seus discursos. Essa arquitetura "invisível" é formada pela interação entre o espaço físico e os indivíduos que nele circulam, possuindo características exclusivas em cada instituição.

Além da linha de luz e enunciação, Foucault também descreve sobre as linhas de força, sendo essas as responsáveis de capacitar o dispositivo, dando-lhes os elementos que vão o ajudar a alcançar seus objetivos, a partir do saber (Lima, 2017). Assim essas linhas "sustentam e são sustentados por tipos de saber, que por sua vez lhe conferem poder" (*Ibid*., p. 11).

Desse modo, a arquitetura escolar pode ser considerada uma estratégia que confere visibilidade a merenda e, consequentemente, contribui para o funcionamento do DPME, como aponta o diretor "A gente tem um refeitório, mas é um refeitório improvisado" (Diretor, entrevista, 2025). O Professor complementa "Acho que ele deixa um pouco a desejar, precisávamos de um espaço mais adequado e até mais prazeroso, para que eles pudessem fazer essa refeição de uma maneira melhor" (Professor, entrevista, 2025)

Identificamos nos trechos acima um diretor prestativo na organização do espaço, esse sendo fundamental para que o dispositivo disciplinador continue atuando na produção de sujeitos dependentes da escola, e consequentemente da merenda. Já o professor observador, relata um ambiente que deixa a desejar no quesito prazer de se alimentar, sendo apenas um espaço destinado ao processo fisiológico de comer. Para Carvalho, Luz e Prado (2010) existe diferença nos termos citados, pois o se alimentar envolve aspectos sociais e culturais, tendo o alimento a função de pensar e se comunicar, não servindo apenas para comer e se nutrir. Desse modo, os sujeitos produzidos pelo dispositivo são responsáveis pela "improvisação de espaços", afim de garantir uma arquitetura propícia ao funcionamento do dispositivo, mesmo quando essa se mostra inexistente, como no caso da escola pesquisada.

Analisando a arquitetura do nosso lócus de pesquisa, constatamos uma estrutura defasada, com necessidade de melhorias estruturais evidentes. A merenda é distribuída por turma, no espaço do refeitório improvisado. Após a distribuição, os alunos retomam as suas respectivas salas de aula em fila, onde efetuam sua alimentação de fato. Com isso identificamos

uma dinâmica própria do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar nesse espaço, a mesma sendo influenciada pela estrutura física da escola, como foi exposta pelo diretor “não temos ainda a estrutura adequada [...] para a questão do fornecimento” (Diretor, entrevista, 2025).

A falta de um local apropriado para servir a merenda não é uma realidade apenas da escola pesquisada. Em um levantamento realizado pelo Observatório da Alimentação Escolar, com cozinheiras que atuam nas escolas brasileiras, apenas 43,6% relataram ter refeitório. A ausência desse espaço ocorre em 22,9% das escolas, além de 33,6% das entrevistadas informarem que a merenda é servida em espaços improvisados (ÓAÊ, 2025).

Em relação a organização dos sujeitos na hora da distribuição da merenda no lócus de pesquisa, essa apresenta características de um dispositivo disciplinar, reforçando a obediência e comportamentos em seus processos. Nesse viés, para Raimann e Raimann (2008) o “conjunto dos prédios escolares é organizado pela disciplina como um espaço de controle” (*Ibid*., p. 9). Já Foucault (2001) associa o papel significativo da arquitetura na disciplinarização e na produção de corpos dóceis:

> As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação [...], marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (Foucault, 2001, p. 126).

A partir do inferido percebe-se que a merenda é tão significativa, que mesmo diante de uma infraestrutura precária e disfuncional, os sujeitos se esforçam para garantir o fornecimento da alimentação escolar. Observamos que a merenda faz com que a parte física da escola se adapte. De acordo com a fala do professor acima, essa arquitetura não possibilita um local harmônico e de socialização no horário destinado para a alimentação escolar, no entanto, mesmo diante das faltas apresentadas nas falas, o gestor encontrou estratégias para efetivar a alimentação dentro daquela escola.

Assim, o diretor segue as “verdades” propagadas pelo Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar e, dessa maneira, reproduz o poder exercido por meio da disciplina, manifestada na sujeição da relação entre o objeto e sua objetificação no processo de subjetivação dos indivíduos (Silva; Machado Junior, 2014). Nesse ínterim, podemos deduzir que esse dispositivo utiliza a vigilância hierárquica, exercida pelo diretor e pelo professor sobre os alunos, com a intenção de articular poder e saber na produção de normas que definem o que é correto, incorreto ou normal, ou seja, “do que se deve ou não se deve fazer” (Foucault, 1999, p. 88).

Em relação a arquitetura das escolas é importante destacar que essas passaram por processos de reciclagem, principalmente as construídas antes do modernismo, isso para torna-

las funcionais e cumprir o propósito da instituição. Ressaltando, que até o final do século as escolas poderão sofrer novas mudanças, sejam elas ocasionadas pelo imobilismo arquitetônico, tradicionalismo didático, ou economicismo da política educacional. Assim, a arquitetura continuará a funcionar como uma escritura do espaço, que expressa e institui discursos (Escolano, 2001).

Isso ocorre porque os objetos, como descreve Foucault, são construídos com base nos discursos tidos como verdades em determinado momento, influenciando um processo constante de formação e transformação, de maneira descontínua (Silva; Machado Junior, 2014). Nessas interações formam-se as práticas discursivas, construídas no elo entre "discursos (enunciações) e prática (práticas sociais dos sujeitos)" (*Ibid*., p. 03). Assim, a escola, sendo um espaço onde se encontram diversos objetos e circulam múltiplos discursos, tende a sofrer alterações tanto em sua estrutura pedagógica quanto física.

Nesse sentido, mesmo com mudanças, adequações e até mesmo a construção de uma estrutura física nova, as escolas continuam cumprindo sua função de direcionar estrategicamente o poder (Santos, 2024). Desse modo, os dispositivos presentes na escola operam disciplinando os corpos, como, por exemplo, o Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar, que tem como função pacificar os estudantes. Isso é evidenciado quando o professor faz uma análise sobre o comportamento dos alunos "Fica um pouco mais difícil pra gente lecionar quando não há a presença da merenda escolar" (Professor, entrevista, 2025). Assim, um dispositivo, ao atuar na escola, representa "estratégias de relações de força, sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles" (Foucault, 1979, p. 246).

Podemos dizer que o saber se refere às "verdades" aceitas pela sociedade, as quais são encontradas nos discursos. Em relação à merenda, a verdade construída ao longo de sua existência é a de ser uma política pública caridosa que beneficia os mais necessitados, condicionando os sujeitos a não realizarem questionamentos sobre ela. Assim, entendemos essas verdades como os saberes que mantêm as relações de poder. Nesse sentido, o saber ocasiona o poder, e este é propagado por meio do saber (Foucault, 2001).

Dessa forma, o "saber ao ser edificado, é reproduzido por instituições que atuam como uma maquinaria social, produzindo indivíduos que se comportam e se conduzem a partir desse saber" (Raimann; Raimann, 2008). Nesse contexto, evidenciamos nas falas dos indivíduos a ausência de críticas explícitas a merenda escolar, mesmo diante da infraestrutura precária e dos demais desafios enfrentados, o discurso que prevalece em relação a merenda são os da essencialidade, como nos exemplos a seguir: "condição de que o aluno frequente a escola" (Diretor, entrevista, 2025); "garantir que os alunos tenham condições de aprender" (Diretor,

entrevista, 2025); “representa até uma diversidade, para esses sujeitos, de alimentos que a condição financeira familiar não teria condições de ter acesso” (Diretor, entrevista, 2025); “mais do que um complemento de alguns alunos” (Professor, entrevista, 2025); “quase que indispensável para o funcionamento, para o bom funcionamento da escola no que diz respeito ao aprendizado dos alunos” (Professor, entrevista, 2025); “cumprir o seu papel que é alimentar, verdadeiramente” (Professor, entrevista, 2025) e etc.

Desse modo, entendemos que a escola é “arquitetonicamente projetada para um espaço disciplinar” (Raimann; Raimann, 2008, p. 9), ou seja, a arquitetura contribui para a perpetuação do poder disciplinar, e a utilização de “instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (2001, p. 143), formando corpos dóceis, os tornando úteis (Oliveira; Heuser, 2017). A merenda como dispositivo, atua no controle, permitindo a aplicação dos diversos instrumentos simples.

Nesse contexto, o DPME é utilizado como um dispositivo disciplinador, docilizando os corpos, como é evidenciado na fala do professor “A gente sabe que quando não há merenda ou por alguma razão há o atraso para servir, o humor! O humor dos alunos eles já começam a ficar alterados, né! [...], eles já começam a ficar inquietos” (Professor, entrevista, 2025). Com essa fala, constatamos que a merenda também atua no controle das atividades, produzindo subjetividades nos indivíduos que dependem da merenda, construindo sujeitos obedientes e não questionadores, permitindo o funcionamento de uma estratégia maior dentro do espaço escolar (Oliveira; Heuser, 2017).

Desse modo, os alunos podem apresentar comportamentos distintos, isso de acordo com a presença ou ausência da merenda. Em dias com a merenda, os alunos se mostram como sujeitos tranquilos e dispostos a seguir ordens, já nos dias em que ocorre a ausência ou a demora em servir, os alunos apresentam um comportamento irritadíssimo, o que dificulta o controle desses indivíduos, demonstrando que o Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar atua de forma significativa na docilização dos corpos no espaço escolar, principalmente quando estes se localizam em locais de vulnerabilidades sociais.

Isso quer dizer que o dispositivo acrescenta à merenda não apenas a capacidade de fazer aprender, mas também a de produzir obediência, autorregulação do comportamento e da dimensão emocional, internalizando o poder nas instâncias mais íntimas do sujeito aluno. A merenda, em última instância, é representada como aquilo que, no dispositivo, opera na conversão do indivíduo em aluno no interior da escola.

Em relação ao estrutural das escolas brasileiras, inferimos que a sua arquitetura atual não apresenta características semelhantes, pois seus projetos estão implicitamente ligados a

questões políticas, tanto educacionais quanto econômicas. Nessa conjuntura, percebe uma adequação a economia, sendo priorizados projetos mais utilitários, baratos e com rápida construção para atender a demanda, sobrepondo os aspectos quantitativos aos qualitativos (Raimann; Raimann, 2008).

As questões estruturais se estendem ao local de produção da merenda, como relata o diretor ao ser perguntado se a merenda tinha efeitos na estrutura escolar, “Tem (voz indicando certeza). Tem! Que nós não temos ainda a estrutura adequada para o preparo e para a questão do fornecimento, o momento de servir, porque a gente tem um refeitório, mas é um refeitório improvisado (Diretor, entrevista, 2025).

Podemos relacionar essa organização do espaço escolar às discussões sobre território realizadas por Foucault, considerando que esse termo desempenha um duplo papel na atuação do poder sobre as ações dos indivíduos: “primeiro, enquanto saber do campo discursivo [...] (mapeado e quantificado exaustivamente), portanto linha de força poderosa e qualificada como argumento; e, segundo, enquanto meio sobre o qual se dão as ações dos indivíduos” (Lima, 2017, p. 11). Lima, em seu estudo sobre o dispositivo urbanismo, discorre que o território, na era da governamentalidade, possui uma função de estruturação, servindo de meio para a perpetuação das ações.

Nesse viés, o território juntamente com os discursos que estão associados a ele passa a ter um papel estratégico na governamentalidade, definindo onde os sujeitos moram, trabalham ou circulam (Lima, 2017). Trazendo essa noção de território para o DPME e o ambiente escolar, percebemos claramente que ele é utilizado para garantir o posicionamento de cada sujeito naquele espaço, auxiliando no processo de governamentalidade que tem como função: "dispor das coisas, isto é, de utilizar táticas, muito mais do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas; agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada" (Foucault, 2008, p.132).

No entanto, percebe-se uma modificação nos papeis atribuídos ao território e governamentalidade, já que na atualidade suas ações não são pautadas na proteção ou disciplinamento explícito dos indivíduos, mas sim na formulação de “técnicas que implicam na distribuição dos indivíduos no espaço, organizando-os e aos lugares, de forma funcional e hierárquica” (Lima, 2017, p. 12). Nesse ínterim, o Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar, assim como o dispositivo urbanismo auxiliam:

> [...] não mais estabelecer e demarcar o território, mas deixar as circulações se fazerem, controlar as circulações, separar as boas das ruins, fazer que as coisas se mexam, se desloquem sem cessar, que as coisas vão perpetuamente de um ponto a outro, mas de uma maneira tal que os perigos inerentes a essa circulação sejam anulados (Foucault, 2008, p. 85).

O diretor também relata que a ausência de um local apropriado para produzir a merenda impacta no bem-estar dos sujeitos envolvidos no preparo, sendo este “a questão da sensação térmica para as merendeiras” (Diretor, entrevista, 2025). Ele detalha tal questão ao afirmar que “Elas passam muito calor, a gente não tem uma cozinha de forma adequada para que o profissional que manuseie, manipule esses alimentos tenha uma condição de trabalho humanamente justa” (Diretor, entrevista, 2025).

De acordo com o levantamento já citado acima, realizado pelo ÓAÊ, 32,8% das cozinheiras entrevistadas classificaram as condições das cozinhas onde trabalham como ruins ou péssimas. O fator “temperatura desagradável” foi mencionado por 80,2% das entrevistadas, sendo a questão que mais as incomoda, ficando à frente da ausência de utensílios e da insuficiência de espaço, fatores também mencionados por nossos entrevistados “E a questão do espaço, a estrutura do espaço onde é confeccionado ainda é muito pequena, nós necessitaríamos de um espaço maior e nós necessitaríamos também de itens para armazenamento desses gêneros alimentícios, a gente ainda não tem” (Diretor, entrevista, 2025)

Nesse viés, pode-se dizer que o DPME realiza uma “espacialização” disciplinar própria na arquitetura escolar (Escolano, 2001), onde cada sujeito possui um lugar e ações definidas dentro da instituição, assim garantindo o funcionamento do dispositivo, que também terá o efeito de modificar a própria percepção espacial da arquitetura escolar. Respeitar essa “espacialização” é essencial para execução dos métodos, estes:

> [...] permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade–utilidade [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (Foucault, 2007, p. 118-119).

Nesse sentido, as merendeiras são condicionadas a ocupar o espaço da cozinha como se fosse seu lugar natural, sem questionamentos ou resistências, o que garante a manutenção das “práticas minuciosas ministradas por dispositivos disciplinares que fabricam individualidades” (Oliveira; Heuser, 2017, p. 94). O dispositivo disciplinador atua na subjetividade dos sujeitos, que são postos como efetivadores do DPME, para isso precisa-se construir indivíduos responsivos, que fazem grandes esforços para que a merenda aconteça. Tais esforços é perceptível quando a merendeira enfatiza “Algumas coisas estão precisando... e mais gente na cozinha, **porque é eu sozinha e Deus para tudo**” (Merendeira, entrevista, 2025, grifo nosso).

Outro ponto reforçado pelo Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar é a divisão social do trabalho com base nas desigualdades de gênero, evidenciando discursos já propagados na sociedade, como o de que a cozinha é lugar de mulher. Também notamos que, assim como o

trabalho doméstico, exercido predominantemente por mulheres, a produção da merenda segue essa mesma lógica, sendo atribuída às mulheres e, portanto, configurando-se como um trabalho sobrecarregado e solitário.

Essa sobrecarga das merendeiras é mencionada por 7 a cada 10 das 1270 profissionais entrevistadas pelo Observatório da Alimentação Escolar, que afirmam que o número de trabalhadoras responsáveis pela produção da merenda é insuficiente. O ÓAÊ destaca que, apesar da grande importância que essas profissionais exercem na alimentação escolar, a legislação do PNAE não apresenta avanços significativos na regulamentação do trabalho dessas trabalhadoras, nem na qualificação dos espaços destinados à produção da merenda (ÓAÊ, 2025).

Nessa conjuntura, o discurso da merenda como sinônimo de qualidade de ensino, vai sendo incorporado nos sujeitos, estes se disponibilizam a criar mecanismos para driblar a falta de recursos, como identificado na fala do diretor “O ano passado a gente teve que fazer um esforço de guardar o dinheiro de 2023, porque não era suficiente o dinheiro dentro do programa Dinheiro Direto da Escola, PDDE, que é outro programa, a gente deixou aplicado em uma conta da escola de 2023 para juntar com o recurso de 2024 para a gente conseguir comprar uma geladeira” (Diretor, entrevista, 2025), tal ação demostra esforços do diretor preocupado em garantir um melhoramento da infla estrutura relacionada a merenda, “garantindo” assim o processo de ensino e aprendizagem. A ausência de refrigeradores e freezers também foi citada pelas cozinheiras entrevistadas pelo Observatório da Alimentação Escolar, representando 31,9% dos itens faltantes nas cozinhas das escolas (ÓAÊ, 2025).

Foucault, ao falar dos hospitais e dos dispositivos disciplinadores presentes nas instituições, afirma que, aos poucos, o espaço inicialmente administrativo vai se transformando em terapêutico (Foucault, 2007). Estabelecendo uma analogia com o DPME, é possível perceber uma migração semelhante no que se refere às discussões sobre a alimentação escolar. Inicialmente, os debates giravam em torno dos mecanismos governamentais necessários para garantir recursos à merenda e ampliar o número de escolas atendidas (Nero; Garcia; Almassy Junior, 2023).

Com os avanços na normatização e na ampliação da distribuição da merenda no país, houve um deslocamento temático nas discussões, que passaram a se expandir. Enfatizamos que assim como a arquitetura escolar, essas discussões estiveram (e ainda estão) pautadas por dimensões políticas, econômicas e sociais (Bleil, 1998; Lima *et al*., 2016). Nesse novo contexto, os debates passaram a buscar o aprimoramento da merenda escolar, que deixou de ser apenas uma complementação nutricional durante o período letivo, para se tornar, em muitos casos, a

principal refeição dos estudantes, se transformando em uma das bases do ensino escolar.Observamos que não dá para falar da merenda de forma isolada, ao abordá-la simultaneamente inserimos outros fatores, como por exemplo a estrutura física da escola. A arquitetura está tão conectada a merenda, que dos três motivos pelo o qual a escola não oferta a merenda, dois referem-se a ela, como as causas citadas pelo diretor "[...] mas, muitas vezes, a ausência de botijão de gás, [...]. E outro problema é o problema de água, água potável e encanada. A nossa escola fica em um dos pontos mais altos da cidade e, às vezes, a gente sofre com a ausência de água" (Diretor, entrevista, 2025).

A fala do diretor demonstra o quanto a arquitetura impacta o fornecimento da merenda, seja pela ausência do governo em garantir a estrutura básica, como o botijão de gás necessário à produção, ou pelo fato de a localização da escola na teia urbana evidenciar problemáticas que não são comuns em instituições construídas em áreas planas. A falta de água na escola pesquisada ocorre porque ela está situada em um dos pontos mais altos da cidade, isto é, trata-se de uma especificidade que exigiria uma adaptação arquitetônica, já que a água da rede de distribuição municipal, por vezes, não consegue chegar até o local.

Nesse cenário, constatamos que o "conjunto de prédios escolares, com sua arquitetura e funcionalismo, e o espaço territorial ocupado pela escola no tecido urbano **não são neutros**, **produzem discursos e sujeitos**, formando e conformando, segundo uma lógica neoliberal, os que nela trabalham e estudam" (Raimann; Raimann, 2008, grifos nossos).

A arquitetura escolar funciona como "um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância [...]" (Escolano, 2001, p. 26). O autor relata que essa arquitetura além de ser um programa, pode ser vista como um "elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta" (*Ibid*., p.45).

Em relação a escola pesquisada podemos identificar nas falas dos sujeitos o público atendido pela mesma. Quando pedimos o professor para relatar algum momento significativo que envolvia a merenda ele discorre "É aquela que diz respeito à condição física do aluno. Várias e várias vezes nós já nos deparamos com alunos que acabam passando mal dentro da sala de aula e quando a gente vai observar o que está acontecendo, o que é? Desnutrido, fome, não se alimentou" (Professor, entrevista, 2025). Em outro momento ele complementa "Porque tem meninos que chegam aqui praticamente em jejum e aqui é o lugar onde eles vão se alimentar, ou pelo menos ter uma alimentação adequada" (Professor, entrevista, 2025).

As falas dos demais entrevistados também trazem evidencias da insegurança alimentar sofrida pelos alunos da escola, como podemos observar na fala da merendeira "Uma

alimentação... Eu acho que umas crianças que vêm sem almoçar, sem tomar o café pela manhã, então já é um complemento na escola, um alimento na escola, né!" (Merendeira, entrevista, 2025). E na fala do diretor, que também surgiu no momento que pedimos para ele relatar fatos marcantes relacionados a merenda "Olha eu tanto posso relatar fatos marcantes como uma aluna que estava na sala de aula e desmaiou porque estava com fome e que a gente socorreu e aí a gente deu um café com leite e biscoito, como posso também relatar falas de mães que chegam para a gente e diz que a merenda escolar é a única refeição diária ou a principal refeição diária do seu filho (Diretor, entrevista, 2025).

Nesse viés, outro aspecto a ser observado é a localização da escola, uma variável decisiva para o cultural e o pedagógico, sendo que estes se comportam de acordo a arquitetura (Escolano, 2001). Em relação a sociedade neoliberal a localização da escola "pode delimitar e classificar a clientela atendida" (Raimann; Raimann, 2008, p. 5), sendo as escolas dos centros frequentadas por alunos de classe privilegiadas, e escolas periféricas frequentadas pelos filhos dos operários e os que possuem subemprego.

As escolas periféricas são pensadas para atender o mercado de trabalho, e nesse sentido a arquitetura, o pedagógico e o cultural são voltados para esse tipo de formação (Raimann; Raimann, 2008). Assim, associamos a arquitetura com a merenda, pois evidenciamos que as escolas periféricas tendem a atender o público com insegurança alimentar, como os discentes apontados em nossa pesquisa.

Desse modo, Vasconcelos e Maknamara (2020) trazem reflexões importantes sobre o termo espaço escolar. Inicialmente, afirmam que esse espaço se constitui por meio de um "conjunto de objetos e ações que a eles correspondem" (Ibid., p. 4), inferindo que, para estudá-lo, é necessário articular o físico ao simbólico e as dimensões material e representacional. Os autores enfatizam que, de acordo com essa definição, não se podem determinar ou fixar ações e objetos, uma vez que as relações ali estabelecidas são mutáveis e contingentes. Assim, cada arquitetura contribuirá para a produção de subjetividades específicas daquele espaço, bem como das interações que nele se estabelecem com os sujeitos.

Para os alunos da escola investigada a merenda não atua apenas como um complemento nutricional, como relatado pelo professor "ela passa a ser em nosso cotidiano muito mais do que um complemento de alguns alunos. Ela passa a ser a refeição principal" (Professor, entrevista, 2025). Nota-se que para esses indivíduos a merenda tem um papel importante no seu quadro nutricional, como podemos observar nos excertos "para os alunos, a merenda escolar é uma importante refeição (Diretor, entrevista, 2025) e "Uma alimentação que vá suprir suas necessidades nutricionais" (Professor, entrevista, 2025).

Diante do exposto, enfatizamos que a merenda pode ter significados diferentes de acordo com o local onde a escola foi construída, e a arquitetura apresentada. Esses fatores influenciam no pedagógico, pois alunos com carência alimentar não possui corpo e mente dispostos para aprender, e nesse viés, gestores que atuam em escolas com esse perfil tendem a se preocupar mais em garantir a oferta da merenda, até adaptando o espaço físico, caso necessário.

A arquitetura também auxilia na organização disciplinar do espaço escolar, de modo a favorecer a construção de subjetividades convenientes ao DPME e a propagação do poder disciplinar, cuja função é produzir corpos dóceis (submissos ao sistema) e úteis (para a economia). Nesse contexto, o dispositivo disciplinador, ao vigiar e punir, produz conhecimento — o saber relacionado aos indivíduos — o que fortalece o poder (Lima, 2017)

Outro ponto enfatizado neste capítulo é a necessidade de pesquisas que identifiquem os discursos das cozinheiras, profissionais que exercem papel fundamental na alimentação escolar e na funcionalidade do dispositivo, sendo necessário, portanto, dar visibilidade a elas, pois "a ausência de normatização clara sobre saúde, ergonomia e segurança no trabalho contribui para a invisibilidade das condições laborais dessas profissionais [...]" (ÓAÊ, 2025, p. 18).

As escolas que atendem públicos em situação de insegurança alimentar, em sua maioria localizadas em bairros periféricos, tendem a responder a demandas mais emergenciais, como suprir nutricionalmente os indivíduos e deixá-los aptos ao processo de ensino e aprendizagem. Isso demanda tempo na dinâmica escolar, fazendo com que questões estruturais fiquem em segundo plano. Por estarem, geralmente, afastadas do centro da cidade, essas escolas não provocam inquietação no Estado, permanecendo, assim, sem melhorias.

No próximo eixo de análise, a discussão dos dados continuará, agora com o objetivo de compreender a influência do DPME na produção de sujeitos e discursos, dentro da instituição escola.

5.3 A merenda na reconfiguração didático do currículo escolar

Era uma escola
Muito engraçada
Se não tem merenda
Não tem nada!

(A casa – Vinicius de Moraes,
adaptação nossa)

O trecho da música "A casa" de Vinicius de Moraes foi adaptado para realizarmos uma reflexão do papel que a merenda exerce atualmente nas escolas brasileiras, será que sem ela, a instituição continuaria funcionando da mesma forma? Esse questionamento, juntamente com os dados analisados nos faz pensar na existência do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar (DPME). Ao longo desse capítulo, iremos apresentar os discursos que estão fazendo esse dispositivo funcionar, demonstrando as lutas e os sistemas de produção que os envolvem.

Nos excertos abaixo podem ser visualizadas as narrativas dos sujeitos, quando perguntamos o que era a merenda escolar.

> Para a escola, ela representa uma importante política pública de segurança alimentar em um país plural e diverso geograficamente, com diversos também ... dentro dos níveis sociais. Exemplo da escola [...], que atua em uma comunidade de vulnerabilidade sócio-salarial dessas famílias. Então, essa segurança alimentar é muito importante para garantir que os alunos tenham condições de aprender (Diretor, entrevista, 2025).

> A escola existe por conta do aluno, isso já é uma afirmativa que todos nós sabemos, e a merenda escolar, ela passa a ser nosso cotidiano a ser muito mais do que um complemento de alguns alunos. Ela passa a ser a refeição principal, as quais eles têm aqui na escola. E isso eu já vou falando para vocês o tamanho da importância dela, né Fabiana! Porque tem meninos que chegam aqui praticamente em jejum e aqui é o lugar onde eles vão se alimentar, ou pelo menos ter uma alimentação adequada (Professor, entrevista, 2025).

> Uma alimentação... Eu acho que umas crianças que vêm sem almoçar, sem tomar o café pela manhã, então já é um complemento na escola, um alimento na escola, né! Sim. É o que eu penso, é isso (Merendeira, entrevista, 2025).

Notem, que ao perguntar o que é a merenda, os entrevistados fazem uma associação com as questões nutricionais, vindo à tona a discussão reverberada em artigos sobre alimentação escolar, que o aluno bem alimentado fica disposto a aprender. Costa e Goulart (2024) concordam com essa sentença, enfatizando que o indivíduo bem alimentado participa mais ativamente das atividades propostas, contribuindo para a construção da sua identidade.

A fala do diretor aponta para um posicionamento garantidor, para ele a merenda é um meio de **"garantir que os alunos tenham condições de aprender**" (Diretor, entrevista, 2025). Sendo enfatizado uma associação entre a disponibilidade da merenda, com o processo de ensino e aprendizado. Nesse viés, o professor empático com as questões nutricionais dos alunos

descreve o impacto dessas questões na sala de aula e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos “uma coisa é você conseguir lecionar com os alunos alimentados, né! O estado anímico, emocional, o humor deles é propício para aula (Professor, entrevista, 2025). Percebe-se, a existência do professor atencioso ao observar como as questões alimentares afetam, não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também seus comportamentos, apontando que a ausência dessa suplementação nutricional deixa esses indivíduos mais dispersos, agitados e instáveis emocionalmente.

Neste primeiro momento, percebemos, como aponta Marcelo (2009), que os dispositivos, estrategicamente, concentram-se nas respostas às urgências sociais. Nesse sentido, operar pela necessidade da alimentação reforça a emergência de posicionamentos em seu favor. Observem que há uma similaridade nas respostas dos sujeitos, ambos após observações em seu cotidiano percebem a conexão da merenda com o processo de ensino aprendizagem. As narrativas dos sujeitos compõem o enunciado de que sem alimento não há escola, constituindo a base para o **discurso da dependência alimentar,** visto como uma “verdade”, atuando através do dispositivo caracterizado como disciplinar (Oliveira; Heuser, 2017).

O DPME atua de modo disciplinar, o que contribui na doutrinação das concepções acerca da merenda dentro do espaço escolar, não ocorrendo manifestações contrárias ao seu funcionamento. Diante dos enunciados e discursos sobre a merenda, ela adquire status de verdade no funcionamento e no êxito do currículo, mais do que complemento, mais do que refeição principal, a merenda figura como o sentido de ser mais imediato e fundamental do currículo, que seria fazer comer para garantir o aprender.

Langhi (2022) enfatiza que tudo isso é ampliado com a conexão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e as políticas dos direitos humanos, quando informam que a alimentação na escola é vista como uma atividade assistencialista. Nesse cenário, a autora diverge de Costa e Goulart (2024) ao afirmar que, nesse contexto, a merenda escolar não contribui para a formação da identidade nem desperta sentimento de pertencimento, pois é socialmente percebida como uma alimentação destinada aos alunos de baixa renda.

Identificamos que apesar das críticas sobre esse caráter assistencialista da merenda, na vivência escolar, principalmente das escolas localizadas em zonas de vulnerabilidade social, ela sim desenvolve essa função. Sendo por esse motivo que o professor e gestor se mostra sempre proativo nas soluções que garantem seu fornecimento, pois ambos reconhecem a importância da merenda para seus alunos, como relatado no trecho “ela passa a ser em nosso cotidiano, a ser muito mais do que um complemento de alguns alunos. Ela passa a ser a refeição principal [...] aqui é o lugar onde eles vão se alimentar (Professor, entrevista, 2025).

Nessa conjuntura, esses sujeitos não antes do discurso, se constituíram tendo como base a história e cultura do tempo da propagação dos discursos. Assim os sujeitos são formados e modificado de acordo o discurso que lhe atravessa (Grilo; Barbosa; Maknamara, 2021). Desse modo, o disposto atua na construção das condutas de professores, diretores e gestores, assim a "a conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida" (Foucault 2008, p. 255).

Nas falas dos entrevistados identificamos o discurso **da escola como um local de alimentação**, sendo que este não se restringe ao espaço escolar, mas se encontra espalhado por toda a teia social. Esse discurso, caracteriza a escola como um espaço de complemento nutricional para os indivíduos menos favorecidos, como enfatizado pelo professor "aqui é o lugar onde eles vão se alimentar" (Professor, entrevista, 2025). Ao perceber essa realidade o professor, gestor e merendeira atuam na proteção dos alunos, antecedendo a alimentação em casos extremos. Nessa conjuntura, a escola torna-se um espaço de amparo nutricional, amenizando o problema social da fome, uma ação que como aborda Foucault, age sobre os corpos controlando-os em função do disciplinamento alimentar (Loureiro; Lima, 2020).

Nessa perspectiva, a merenda vai além de um simples complemento nutricional para o aluno no período escolar, ela é "uma política educacional, extremamente necessária para a proteção social, para o processo de ensino e aprendizagem, para saúde, alimentação saudável e nutritiva" (Costa; Goulart, 2024, p. 23). A definição realizada pelas autoras da merenda é ampla, interligando-a com questões sociais e de aprendizagem. E, inspirados pela discussão apontada por Loureiro e Lima (2020), percebemos que o Dispositivo Pedagógico da Merenda Escolar vai se constituindo como objeto do poder sobre a vida, cuja função é uniformizar o pensamento sobre a relação escola e a merenda.

Seguindo essa linha de pensamento e a fala do professor, que enfatiza que a merenda é mais do que um complemento para alguns alunos, compreendemos a importância de ampliar os debates e discussões sobre a alimentação escolar, pois ela "envolve uma série de questões, nas quais estão inclusas não apenas situações de insegurança alimentar e nutricional, mas também a fome, a obesidade e problemas de saúde, conforme os tipos e hábitos de alimentação na modernidade" (Langhi, 2022, p. 78-79).

Desse modo, o Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar é colocado em funcionamento e, para isso, necessita dos discursos já edificados na escola e na sociedade. Para Laclau e Mouffe (2015), os discursos são construídos nas dinâmicas sociais, nesse percurso, ao identificar os discursos que circulam em determinado lugar, compreendemos as lutas e os sistemas de

dominação (Foucault, 1970). Podemos observar a relação das dinâmicas sociais com os discursos no excerto:

> Uma alimentação... Eu acho que umas crianças que vêm sem almoçar, sem tomar o café pela manhã, então já é um complemento na escola, um alimento na escola, né! Sim. É o que eu penso, é isso. (Merendeira, entrevista, 2025).

No trecho acima a merendeira se posiciona de modo empático e relata que alguns alunos não se alimentam em casa, sendo aquele espaço, um local de acesso a alimentação para alguns desses indivíduos, demonstrando a dependência da merenda escolar. Esse fato pode influenciar nas atividades pedagógicas, sobretudo, no aprendizado dos discentes (Alves; Bandeira s.d). Quando foi mencionado "[...] vêm sem almoçar, sem tomar o café pela manhã" (Merendeira, entrevista, 2025), percebemos o discurso da complementação alimentar atuando e produzindo um sujeito preocupado com as crianças.

Desse modo, os discursos nos conduzem aos mecanismos de funcionamento do dispositivo, cujo objetivo é organizar os elementos do processo, atualizando práticas e mudanças naquele espaço e tempo, demonstrando a rede entre os elementos e seu fim já determinado (Gouveia; Alves, 2023). Foucault (2015) relata que o dispositivo surge para responder a uma urgência, assim entendemos a fome como uma demanda que acomete a população brasileira desde 1950, ano de surgimento da primeira proposta da merenda escolar. Nesse panorama, o dispositivo acaba definindo "os domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, os quais possuem uma função estratégica em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico" (Weinmann, 2006, p. 17).

Quando perguntamos aos sujeitos qual o significado da palavra merenda, percebemos que para eles está relacionado com a sua importância, principalmente com o papel dela na segurança alimentar dos alunos. Observamos que todos os entrevistados ao descrever a merenda, se esbarram em questões sociais, sendo a merenda escolar (ME) uma maneira de driblar a fome e tornar os alunos aptos à aprendizagem. Assim, fica evidente a necessidade de garantir a sua distribuição, prioritariamente nas escolas que frequentem a população de baixa renda.

Bezerra (2009) enfatiza que em razão da merenda ser alimento/comida, ela carrega significados expressivos para o ser humano, ultrapassando as necessidades biológicas. Para o autor, nas discussões que abordam a temática alimentação, dentro do cenário da pobreza, não se pode separar o fator fome da equação, sendo está um ponto evidenciado nas falas dos entrevistados. Identificamos essa ligação nos seguintes trechos: "Então, essa segurança alimentar é muito importante para garantir que os alunos tenham condições de aprender"

(Diretor, entrevista, 2025); “a merenda escolar, ela passa a ser em nosso cotidiano muito mais do que um complemento de alguns alunos. Ela passa a ser a refeição principal” (Professor, entrevista, 2025) e “umas crianças que vêm sem almoçar, sem tomar o café pela manhã” (Merendeira, entrevista, 2025).

Os excertos acima evidenciam um aspecto conceitual do dispositivo, o discurso que garante o funcionamento dele na escola, o **discurso da dependência alimentar**. Este discurso se acopla ao dispositivo, produz enunciações e fabrica saberes enquanto verdades (Loureiro; Lima, 2020), penetrando nas falas dos sujeitos, que reproduzem a ideia de que a merenda é uma peça importante no quebra cabeça da aprendizagem escolar. Em palavras do próprio diretor, a merenda “representa também a condição de que o aluno frequente a escola” (Diretor, entrevista, 2025). Nesse sentido, a estratégia do dispositivo é atuar pela dependência do alimento para o aprendizado, uma espécie de segurança para que a vida continue presente nas escolas.

O referido discurso demanda de modo sutil que os profissionais atuantes no chão da escola se posicionem, diante dessa realidade social que permeia a dinâmica escolar. Nesse ínterim, o DPME atua de maneira singular na produção dos sujeitos, sendo os discentes, os sujeitos que dependem da merenda para permanecer no espaço escolar, ficando essa realidade perceptível quando a merendeira relata “Eu já passei em escolas, tem isso, a criança chega [e fala] ‘tia, eu não comi nada em casa’” (Merendeira, entrevista, 2025).

O gestor, o professor e a merendeira são requeridos pelo dispositivo como sujeitos proativos para buscar soluções quando percebem a carência alimentar dos alunos. Esse posicionamento é evidenciado quando perguntamos a merendeira o que ela fez na situação relatada no parágrafo anterior, tendo a seguinte resposta “Eu chamei a diretora, conversei com ela, se eu podia dar, porque não tinha merenda pronta, se eu podia dar uma merenda, um biscoito com suco, ela disse pode, até sair a merenda” (Merendeira, entrevista, 2025). Também percebemos o mesmo posicionamento em relação ao professor, quando ele relata o ocorrido:

> Várias e várias vezes nós já nos deparamos com alunos que acabam passando mal dentro da sala de aula e quando a gente vai observar o que está acontecendo, o que é? Desnutrido, fome, não se alimentou. E aí, mesmo antes de servir a merenda, nós temos que alimentá-lo para que ele possa recuperar o seu estado normal, para que ele possa outra vez se recuperar daquele mal-estar que está passando (Professor, entrevista, 2025).

Assim, compreendemos que o Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar concorre com diferentes estratégias na construção dos sujeitos dentro da instituição escolar em estudo, isto por que “um dispositivo dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular” (Maknamara, 2011, p. 69). Aos profissionais atuantes, o dispositivo recorre ao senso moral, o que faz com que esses indivíduos puxem para si a responsabilidade do Estado de zelar

pela a integridade das crianças, o que incluem o direito a alimentação e educação de qualidade. Nesse contexto, os mesmos se engajam na perspectiva de amenizar os efeitos da fome no processo de ensino e aprendizagem. Já em relação aos alunos, a estratégia é torná-los dependentes da alimentação que ocorre no espaço escolar, assim garantindo a presença diária desse sujeito, o que contribui na construção do modelo "ideal" de cidadão para o sistema.

Para Foucault a formação dos sujeitos é moldada a partir da centralidade de um código regulatório derivado do arranjo político e institucional da época (Silva; Verissimo, 2024). As ações descritas nos trechos do parágrafo anterior, se somam àquelas que vimos apresentando e demonstram como diretores, professores e merendeiras são assujeitados às emergências que o Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar enfrenta para manter-se como importante condutor dos recursos e seus habitantes (Foucault, 2008)

No cotidiano escolar, esses códigos são representados pelos documentos oficiais, que regulamentam as atividades pedagógicas escolares, propagando uma forma discreta de poder. Estas relações de poder interferem na subjetividade do indivíduo, este surgindo por mediação de um percurso diferencial e não de uma substância, tendo a busca pelo entendimento de si e a formação concreta do sujeito (Silva; Verissimo, 2024). Ou seja, no DPME esses documentos dirigem de maneira singular aos diferentes grupos de sujeitos presentes na escola, fazendo com que cada um deles se posicionem de modo especifico, isso de acordo a sua função naquele espaço.

Dessa forma, o indivíduo é convocado a se posicionar com base no que as microrrelações de poder definem. Notamos resquícios disso quando o diretor compara

: "Na época que eu estudei, estudei toda a minha trajetória educacional foi em escola pública. Já tínhamos merenda escolar, mas não com essa qualidade em que a diretriz do FNDE, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar, traz hoje, que é a oferta de três frutas por semana, dois preparos salgados por semana" (Diretor, entrevista, 2025). A fala é conduzida pelo **discurso da qualidade alimentar** como ferramenta para sustentar a continuidade da merenda.

Esse discurso produz sujeitos agradecidos as melhorias significativas ao observar o histórico da merenda escolar. Nesse viés, o dispositivo realiza a disciplinação dos indivíduos, que por compreender a importância da merenda na dinâmica escolar, não se permite realizar questionamentos ou críticas sobre a mesma. Ainda podemos observar nesta discussão uma espécie de sujeito grato e conformado com o tipo de merenda ofertado atualmente, como identificado na fala "para a escola, ela representa muito" (Diretor, entrevista, 2025).

Essa narrativa é orientada pelo **discurso da gratidão**, reforçado pelo encontro entre o **discurso da dependência alimentar** na aprendizagem e o status de critério de verdade da merenda para funcionamento e no êxito do currículo, e sempre que surgir alguma crítica, esta será rebatida pelos pensamentos de que ela melhorou bastante e que a ausência dela compromete o ensino e aprendizagem das crianças, principalmente as das classes mais baixas. Ou seja, a gratidão é consequência do status sagrado que a merenda escolar passou a assumir ao longo dos anos.

Assim, os sujeitos são doutrinados inconscientemente a não formular críticas, eles se apegam a merenda do passado, que possuía caráter assistencialista emergencial e com a ausência de regras para garantir sua qualidade. Isto impede a realização de ações, que continue provocando a melhoria desse fator crucial para o funcionamento da escola moderna.

O diretor tem razão quando relata uma melhoria na qualidade da merenda escolar nos últimos anos, principalmente após o ano de 2009 com as melhorias realizadas na Lei do PNAE (11.947/2009). Estima-se que os progressos na qualidade do alimento ofertado nas escolas sigam para o ano de 2026, a perspectiva é um avanço em suas diretrizes para garantir uma alimentação saudável aos escolares, prevendo um aumento na compra de itens vindo da agricultura familiar, e uma redução de alimentos industrializados (FNDE, 2025).

No entanto, há controversas quanto ao financiamento das melhorias, como ressalta o Observatório da Alimentação Escolar (ÓAÊ) ao informar uma perda de 14,25% no poder de compra dos itens destinados a merenda escolar, em relação ao último reajuste ocorrido em 2023. Se comparamos com o ano de 2010, ano subsequente ao sancionamento da Lei 11.947, notamos uma perda no poder de compra de 47,4% (Simeon, 2025).

Esses dados demonstram uma maquiagem nas leis relacionadas a alimentação escolar, aonde existe sim a criação de diretrizes pertinentes a observação de melhorias relatadas pelo diretor. No entanto, estas estão mascarando a falta de ampliação de investimentos que realmente ampare as mudanças sugeridas nas diretrizes. Sem o financiamento federal adequado, a alimentação escolar continua à mercê de um governo municipal, estadual ou distrital “caridoso” que priorize a alimentação escolar em seu governo. Isto porque, recai sobre estes entes federativos a proposta de complementar ou não esses recursos.

Nesse interim, o Observatório da Alimentação Escolar discorre que muitos municípios expõem dificuldade nessa complementação, como exemplo temos 30% dos municípios situados no norte e nordeste que relataram não conseguir realizar essa complementação no ano de 2022. Observa-se uma falta de priorização dos líderes no melhoramento do financiamento da merenda escolar, sendo estimado pelo ÓAÊ a necessidade de um reajuste de R$ 761 milhões em 2026

para repor perdas dos últimos dois anos, além da implementação de um sistema de atualização permanente e automática destinado ao PNAE, ações que ainda não vão se concretizar no próximo ano (Simeon, 2025)

No momento em que deixamos o diretor livre para relatar lembranças sobre a merenda, percebemos que esse sentimento de apreço pela merenda, faz com que ele se apegue as ações positivas da merenda escolar, mas declarando que os aborrecimentos no gerenciamento da merenda existem. O diretor enfatiza a relação da merenda com os fatores sociais, demonstrando que na prática de muitas escolas brasileiras, incluindo o nosso local de pesquisa, a merenda possui um significado maior do que a de suplementação alimentar durante o período letivo, como relatado na fala abaixo:

> Se eu fosse falar de aborrecimentos, eu teria um leque de histórias aqui em relação à merenda escolar. Mas, para mim, eu prefiro enfatizar essas questões sociais, porque para algumas pessoas é muito comum parar em uma lanchonete, parar em um restaurante, fazer uma refeição, pagar e ir embora. Mas, para alguns alunos [...]. Então, a gente tem muitas histórias, um pequeno manual de histórias, onde a gente percebe que, para os alunos, a merenda escolar é uma importante refeição. (Diretor, entrevista, 2025).

A fala do diretor enfatiza a centralidade da merenda escolar, sendo ela tão presente que é vista como uma política pública assistencialista, a que garante a alimentação dos alunos mais pobres. Por esse motivo, a merenda é considerada um dos fatores que possibilita o funcionamento da escola. Nesse viés, os profissionais atuantes na escola dão sempre um "jeitinho" para suprir a demanda nutricional do aluno, e garantir que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, como enfatiza o diretor "essa segurança alimentar é muito importante para garantir que os alunos tenham condições de aprender" (Diretor, entrevista, 2025).

A merenda escolar tem uma importância tão grande para a população brasileira que ao longo da sua trajetória, foi fomentado diversas estratégias para sua organização, culminando na criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em 1979, este sendo um aprimoramento dos regulamentos anteriores. Nele foi especificado diretrizes para formalizar a alimentação escolar, considerando os aspectos econômicos, políticos e sociais.

Diante do exposto pelo diretor "Já tínhamos merenda escolar, mas não com essa qualidade em que a diretriz do FNDE, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar" (Diretor, entrevista, 2025), percebemos que o programa junto com as leis auxiliares vem contribuindo para um aprimoramento da merenda. Sendo o Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar dependente de discursos, leis e programas para o seu funcionamento.

Esse aprimoramento não se restringe apenas a qualidade nutricional da merenda ou a responsabilização do seu financiamento perante os entes federativos, no trecho que o diretor discorre "Eu tenho 15 anos que sou gestor escolar e à medida do tempo a Prefeitura foi refinando

esse processo, mas é algo que eu preciso, sim, durante o mês, ter o maior cuidado e imprimir tempo" (Diretor, entrevista, 2025), avistamos um avanço também na parte da organização financeira, no setor destinado às compras dos subsídios da merenda realizados pelas escolas e pelo município.

Na fala também notamos como o DPME utiliza dessas leis regulamentadoras do PNAE para assujeitar o gestor, construindo um ser vigilante e atencioso diante dos processos administrativos que envolvem a alimentação escolar. Assim o dispositivo não aceita erros como o próprio diretor relata "são recursos federais, então não pode haver erros. Então, a gente demanda um tempo significativo da gestão escolar" (Diretor, entrevista, 2025).

Deste modo, o Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar é colocado em funcionamento pelos documentos oficiais, como a lei nº 11.947/2009 e o PNAE. Estes, como sugerem os trechos do parágrafo anterior, são direcionados para o assujeitamento dos profissionais da educação, com ênfase naqueles que assumem cargos de gestão. O Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar novamente se articula como dispositivo disciplinador, presente na instituição escolar, focando no assujeitamento dos discentes, formando indivíduos, semelhantes ao que discute Garcia (2001, p. 33) "[...] mais ou menos (auto)conscientes e (auto)críticos, mais ou menos ingênuos ou alienados, segundo sua maior ou menor adesão a determinadas leituras do mundo social e a projetos políticos específicos".

Nesse contexto, entendemos a escola como o espaço privilegiado de inscrição do DPME, devido à obrigatoriedade da presença dos indivíduos por um longo período de suas vidas. A escola, junto com seus dispositivos, forma os sujeitos com base na dualidade, criando indivíduos com subjetividades únicas, mas subordinados à exigência do social (Veiga- Neto; Saraiva, 2011). Ou seja, a escola atua como uma fábrica de submissos para atender as demandas sociais (Oliveira, 2016).

Nesse cenário, a escola contemporânea ainda é percebida de forma semelhante à visão que a burguesia tinha no século XV: como um instrumento de disseminação de modos específicos de pensar, responsável por moldar subjetividades e, consequentemente, contribuir para o controle social. Assim, a educação continua sendo vista como um investimento social essencial para a produção e organização da sociedade (Caffagni, 2024). Isso expressa o potencial da escola e, consequentemente, enfatiza a relevância da merenda para o funcionamento dessa instituição, sendo perceptível isso nas falas "carência alimentar na perspectiva do desenvolvimento humano, ela interfere na aprendizagem" (Diretor, entrevista, 2025) e "hoje, ela é quase que indispensável para o funcionamento, **para o bom**

funcionamento da escola no que diz respeito ao aprendizado dos alunos" (Professor, entrevista, 2025, grifo nosso).

As falas demonstram os investimentos de poder sobre a merenda e por meio dela, sendo esta uma estratégia potente a serviço do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar. Desse modo, ela está associada a toda a dinâmica escolar, incluindo os processos de ensino e aprendizagem, sendo caracterizada pelos entrevistados como peça garantidora do funcionamento da escola. Os trechos também monstram como a questão social da insegurança alimentar acomete os discentes e deságua no ambiente escolar interferindo na aprendizagem dos alunos, sendo a merenda um mecanismo do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar em reanimar esses sujeitos, deixando disposto as instruções de poder presentes nos currículos oficiais.

Como foi exposto, o DPME funciona na instituição escolar pesquisada moldando sujeitos em diferentes posições, para tornar a merenda importante recurso no funcionamento da escola. Ficou evidente a circulação de discursos que demonstraram a dependência alimentar, da escola ser o lugar para a suplementação alimentar e de que o aluno bem alimentado participará ativamente de processo de ensino e aprendizagem. Os discursos interagiram com as leis para sustentar o DPME como uma espécie de poder que ao circular orientam as práticas administrativas e pedagógicas dos sujeitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este trabalho não significa concluir a discussão, mas abrir outras brechas para pensar a merenda escolar sob um olhar que questiona certezas e desconstrói verdades pré-estabelecidas. Apesar de se tratar de um tema amplamente conhecido, esta pesquisa assumiu o desafio de explorar a merenda por um outro/novo caminho, buscando outras verdades e relacionando-as ao processo de transformação dos sujeitos envolvidos. Enfatizamos que não se trata de um julgamento sobre a merenda escolar, portanto, não apresentamos, ao final, uma definição de "boa" ou "ruim". Inspirados na perspectiva foucaultiana, utilizamos os discursos para problematizá-la e apresentar novas reflexões sobre a temática. Por meio da teia discursiva formada, buscamos analisar a produção dos sujeitos nesse processo.

Nesse sentido, argumentamos pela existência do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar, cujo funcionamento se dá no espaço escolar. Nesse ambiente, foi possível identificar suas linhas de visibilidade em operação, expressas na arquitetura, nos discursos, nas legislações e na produção de sujeitos. Nesse dispositivo, encontramos diferentes discursos que contribuíram para compreender os componentes da teia discursiva que circunda a merenda. Os discursos identificados foram os de que o aluno bem alimentado fica disposto a aprender, o da escola como local de alimentação, o da dependência alimentar e o da qualidade alimentar. Destacamos que muitos desses discursos perpassam nosso lócus de pesquisa, sendo também propagados pela legislação e pelos artigos analisados.

O dispositivo contribuiu para a produção de sujeitos específicos, de acordo com a função exercida no interior da escola. Os profissionais da educação, como o gestor, a merendeira e o professor, são condicionados a se posicionarem diante da carência alimentar dos alunos. Assim, o dispositivo opera na constituição de modos de ser, convocando esses profissionais a se posicionarem como sujeitos cuidadosos, atenciosos e proativos. Para isso, aciona-se um senso moral que os mobiliza a se esforçarem para garantir o fornecimento da merenda escolar. Em relação aos alunos, as falas encontradas demonstram que a presença da merenda resulta em alunos mais calmos, com boas relações interpessoais e disponíveis ao processo de ensino-aprendizagem, já sua ausência resulta na produção de sujeitos irritadiços, o que dificulta o funcionamento do dispositivo e a própria dinâmica escolar.

No que se refere à estrutura, foi possível perceber que a arquitetura desempenha papel importante na dinâmica singular que a merenda assume no contexto escolar. Constatamos que ela também reflete o perfil do público atendido em cada escola e, em articulação com o dispositivo, produz e faz circular discursos que associam as escolas periféricas à insegurança

alimentar. Nesse sentido, a arquitetura e a localização da escola influenciam o aspecto pedagógico.

Assim, a arquitetura escolar configura-se como um elemento significativo do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar, pois denuncia, antes mesmo de se adentrar no espaço, o perfil dos alunos e, consequentemente, o significado da merenda para aquela comunidade escolar. Para esses sujeitos, a merenda assume centralidade, muitas vezes se sobrepondo à estrutura física ou mesmo às questões pedagógicas. Nesse viés, quando a comunidade tem assegurado o essencial, observa-se uma limitação na cobrança por melhorias estruturais junto ao Estado.

Dessa forma, notamos que esse dispositivo circula e orienta as práticas escolares, tendo a merenda assumido uma dimensão tão significativa na educação brasileira que passou a ser associada à qualidade do ensino, ainda que, na prática, essa "qualidade" nem sempre se mostre evidente. Constatamos, assim, que as práticas pedagógicas na escola pesquisada giram, em grande parte, em torno da merenda, e que sua ausência compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, esta pesquisa evidenciou o pleno funcionamento do Dispositivo Pedagógico Merenda Escolar no campo investigado, com a condução das práticas escolares, sujeição às suas estratégias, esforços para a produção da merenda, produção de discursos e de sujeitos disponíveis para continuar com os objetivos desse dispositivo. Por fim, ao evidenciar a complexidade da merenda escolar, este estudo não busca esgotar a temática, mas produzir deslocamentos, convidando futuras investigações a problematizarem seus múltiplos significados para além de uma leitura restrita aos aspectos nutricionais.

Finalizo afirmando que esta pesquisa, ao problematizar os efeitos da merenda escolar nos sujeitos, gerou em mim diversas inquietações que não tivemos tempo de explorar no mestrado, como identificar as narrativas dos alunos, observar se os discursos sobre a merenda permanecem em outras realidades, e analisar se há associação na produção de sujeitos entre a merenda escolar (ensino básico) e os restaurantes universitários (ensino superior), entre muitas outras questões que fui produzindo ao longo desse período de estudo. Desse modo, levarei essas inquietações para o meu cotidiano escolar, a fim de buscar um novo objeto de pesquisa, que assim como esse, contribua na minha formação como pesquisadora, professora e pessoa.

Nessa busca, tenho apenas uma certeza, seguirei estudando a alimentação no contexto educacional, pois esta pesquisa demonstra o seu poder na dinâmica escolar e seus impactos diretos e indiretos na produção de sujeitos, no processo de ensino e aprendizagem e no planejamento docente, enfim, em todo o funcionamento da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. O.; AMARAL, E. M. R. Analisando a emergência de zonas do perfil conceitual de substância em uma roda de discussão sobre alimentos. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais [...].** Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_III_Erebio/. Acesso em: 11 ago. 2024.

ARRUDA, G. A.; DICKSON, D. Pandemia e merenda escolar: silenciamentos, dissimulações e efeitos de sentido nas normas de distribuição dos kits de alimentação nas escolas públicas. **Dialogia**, São Paulo, p. 1-16, jan./abr. 2022. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20505. Acesso em: 26 abr. 2024.

AZEVEDO, S. D. R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Filogênese**, Marília, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.Schneider.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís de Albuquerque Rego e Agustinho Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016. 31 p. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

BARBOSA, M. M.; SALOMÃO, S. R.; SELLES, S. E. Práticas de conservação/decomposição de alimentos: ciência e cotidiano na formação docente. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE BIOLOGIA, 7.; ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA - NORTE, 1., 2018, Belém. **Anais [...].** Belém: UFPA, 2018. p. 2546-2556. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

BELLENZIER, C. S.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O discurso retórico sobre o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-26, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26058. Acesso em: 11 ago. 2025.

BERNARD, A. et al. Práticas e percepções de estudantes sobre o tema alimentação e nutrição no currículo escolar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1504-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

BEZERRA, J. A. B. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 129-146, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SC7wnTqD4ZmVNTq8fj5mmXN/. Acesso em: 10 ago. 2025.

BLEIL, S. I. O Padrão Alimentar Ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. **Cadernos de Debate**, v. 6, p. 1-13, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3322764/mod_resource/content/1/o-padrao-alimentar-ocidental-consideracoes-sobre-a-mudanca-de-habitos-no-brasil.pdf. Acesso em: 9 jul. 2023.

BOOG, M. C. F. **Educação em Nutrição.** Campinas: Komedi, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mai. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13666.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 abr. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13987.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1994. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/historico. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** Brasília, DF: MDS, 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2013/PDF/resolucao_cd_26_2013.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

CAFFAGNI, C. W. A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-18, jan./mar. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/. Acesso em: 15 fev. 2025.

CARDOSO, C. R.; BELO, L. O. Promoção de hábitos alimentares saudáveis na infância através do ensino de ciências naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2015. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1828-1.PDF. Acesso em: 15 fev. 2025.

CARMO, J. S.; JUCÁ, R. N. Uso de registros diários como instrumento de avaliação na abordagem do tema conservação dos alimentos. **Revista da SBEnBio**, v. 3, p. 342-353, out. 2010. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_III_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

CARNEIRO, M. A. M. et al. Você é o que você come: Uma questão transdisciplinar. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 413-424, out. 2014. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/V_Enebio/V_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. D. O. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688. Acesso em: 15 fev. 2025.

CARVALHO, D. S.; MACHADO, V. M. Hábitos alimentares e nutricionais de jovens do ensino médio em uma escola pública de Campo Grande/MS. **Revista da SBEnBio**, n. 7, out. 2014. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/V_Enebio/V_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

CARVALHO, M. C. da V. S.; LUZ, M. T.; PRADO, S. D. Comer, alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 155-163, jan. 2011.

CARVALHO, P. M. S. C.; SILVA, F. A. R. Horta orgânica como ambiente de aprendizagem de educação ambiental para alunos com deficiência intelectual. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 96-105, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CORTINA, N. B. S. et al. Representações sociais dos professores sobre agroecologia em uma escola pública do município de Chapecó - Santa Catarina. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 1351-1360, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

COSTA, O. S.; GOULART, J. C. Merenda escolar: políticas e práticas. **REEDUC**, v. 10, n. 1, jan./dez. 2024. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/15019. Acesso em: 10 ago. 2025.

COSTA, R. R. O ensino de ciências na perspectiva histórico-crítica: O ensino de nutrição no 8º ano do ensino fundamental. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 943-954, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

COSTA, S.; ZANCUL, M. S. Educação Alimentar em uma instituição total. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0338-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

DICIONÁRIO Priberam. **Currículo.** [s. d.]. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/curr%C3%ADculo. Acesso em: 13 mar. 2025.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** Tradução de Miriam Chnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1973. 215 p.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: MICHEL FOUCAULT, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Disponível em: http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art14.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

DIAS et al. Análise do conteúdo de alimentação e nutrição humana em livros didáticos de biologia do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2015. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1031-1.PDF. Acesso em: 11 ago. 2024.

DICSON, D.; ARRUDA, G. A. Ideologia e efeitos de sentido: um olhar discursivo na Cartilha Nacional de Alimentação Escolar. **Signótica**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 553-574, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sig/article/view/45167. Acesso em: 10 ago. 2025.

DOURADO, G. G. O.; SALES, S. R. Política curricular do novo ensino médio: tecnologias da governamentalidade neoliberal. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 19-35, out./dez. 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/70845/2/Pol%c3%adtica%20curricular%20do%20novo%20ensino%20m%c3%a9dio.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

ELIA, L. F. **O conceito de sujeito.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FAGUNDES, K. G.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino de ciências e a alimentação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0616-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

FARIAS, I. M. S. et al. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coletas de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; THERRIEN, S. M. N. (org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. [S. l.]: [s. n.], 2010. p. 67-92.

FARO, R. M. et al. A abordagem do tema alimentação como prática socioambiental: Relato de atividades desenvolvidas no cap UFRJ. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 2286-2296, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

FELIX et al. Como estudantes do ensino médio, caracterizam os próprios hábitos alimentares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2015. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0347-1.PDF. Acesso em: 11 ago. 2024.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-383, mar./abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/. Acesso em: 11 ago. 2025.

FIGUEIRA, M. R.; LIMA, J. G. S.; SELLES, S. E. A temática da alimentação na interface Ensino de Ciências / educação ambiental. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 6197-6208, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

FISCHER, R. M.B. A análise , do discurso: para alem de palavras e coisas. **EDUCAÇÃO&REALIDADE**, 20(2):18-37 jul./dez, 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71741/40676. Acesso em: 13 de mar. De 2025.

FISCHER, R. M. B. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do discurso**: perspectiva teórica. São Paulo: Párábola Editorial, 2013. p. 111-134.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 1-15, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 fev. 2025.

FONSECA, C. V.; LOGUERCIO, R. Q. O binômio nutrição/alimentação e a química no ensino médio: movimentos investigativos de um professor-pesquisador. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas […].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0458-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

FONSECA, S.; WIZIACK, R. C. Ações de educação alimentar para alunos de uma escola indígenas de Miranda/MS: Um relato de experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 8., 2021, [S. l.]. **Anais […].** [S. l.]: Realize, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enebio/2021/CEGO_TRABALHO_EV139_MD8_SA23_ID3126_04122020155744.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 18-36, 1992.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 24. ed. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2001

FRASSON, F.; LABURÚ, C. E. Educação Alimentar e Nutricional, no Ensino Fundamental: Resultados de uma estratégia sustentada pelos eixos teóricos Aprendizagem Significativa, Conteúdos de Aprendizagem e Multiplicidade Representacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais […].** Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1851-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

FROTA et al. Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Revista APS**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 278-284, jul./set. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14147. Acesso em: 10 ago. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Conselho Deliberativo.** Resolução CD/FNDE nº 3, de 4 de fevereiro de 2025. Altera a redação da Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 fev. 2025. Seção 1, p. 11. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EWyos3zR4uY. Acesso em: 16 nov. 2025.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/Z5pNh5tqzhbtcWmh8JZssvf/?lang=pt. Acesso em: 9 mar. 2025.

GARCIA, M. M. A. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 31-50, jul./dez. 2001. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26137. Acesso em: 10 ago. 2025.

GARRÉ, B. H.; VIEIRA, A. G. S. Mobilizando ferramentas conceituais da análise do discurso em Michel Foucault. **Contrapontos**, Itajaí, v. 21, n. 1, p. 25-38, jan./dez. 2021. Disponível em: <www.univali.br/periodicos>. Acesso em: 2 mar. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILO, J. de S. P.; BARBOSA, J. C.; MAKNAMARA, M**.** O dispositivo da especificidade matemática e a produção do sujeito-professor(a)-de-matemática. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8661833. Acesso em: 16 nov. 2025.

GOMES, K. S.; FONSECA, A. B. Programa nacional de alimentação escolar e suas possibilidades para a educação alimentar e nutricional: uma revisão da literatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas […].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1098-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

GONÇALVES et al. Caloria dos alimentos – uma abordagem lúdica para o ensino de termoquímica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais […].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2015. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0552-1.PDF. Acesso em: 11 ago. 2024.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOUVEA, A. L. R.; ALVES, M. A. S.Patenteando subjetividades: uma análise a partir dos algoritmos das redes sociais. Revista do Centro Acadêmico Afonso Pena, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jul.-dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/caap/article/view/51444?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 dez. 2025.

GREENWOOD, A. Z.; SILVA, F. R. D.; FONSECA, A. B. C. Educação alimentar e nutricional para crianças e adolescentes: lições da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas […].** Águas

de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1409-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 149-164.

HAMES, C.; KEMP, A.; BATTISTEL, O. L. Projetos integradores no ensino e aprendizagem de conceitos de microbiologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 4.; ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2., 2012, Goiânia. **Anais [...].** Goiânia: SBEnBio, 2012. p. 1152-1159. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

HISTÓRICO. In: GOV.BR/FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação. [S. l.]: [s. n.], 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/historico. Acesso em: 28 abr. 2024.

KONO, C. M.; LUZ, M. R. M. P. Trajetória das políticas de educação alimentar e nutricional no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 22, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/MfTMcwfw3gv6BvjqkkyCPvG/. Acesso em: 15 fev. 2025.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LANES et al. Alternativas interdisciplinares para a promoção da saúde do escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0465-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

LANGHI, C. Pertencimento e alimentação escolar: o paradoxo e a necessidade. In: VENDRAMETTO, O. (org.). **Alimentação escolar**: vamos colocar os pratos à mesa? Uma obrigação do Estado, um dever da sociedade. São Paulo: Edgard Blücher, 2022. p. 77-94.

LEITE, L. B. M.; MOL, G. S. Educação Alimentar: Considerações de Adolescentes acerca das Dietas Alimentares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2216-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

LEITE, L. B. M.; ZANCUL, M. S.; MÓL, G. S. Propostas de ensino relacionadas com a promoção da alimentação saudável na escola. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 462-473, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

LEONEL, G. A. et al. Programa Brasileiro de Alimentação Escolar: representações sociais de professores e coordenadores educacionais. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 31, n. 119, e0223784, 2023. Disponível em:https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3784/0. Acesso em: 12 dez. 2025.

LIMA et al. Ciências e educação ambiental na educação infantil e séries iniciais: uma parceria universidade escola. **Revista da SBEnBio**, n. 9, 2016. Disponível em: <sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

LIMA, C. R. O. Foucault: vida, pensar e contribuições para a Educação. In: LIMA, C. B. O.; SOUZA, T. C. (org.). **Poder, sujeito e a análise de discurso**: pesquisas e produções desenvolvidas no âmbito do grupo de estudo e investigação acadêmica nos referenciais foucaultianos – GEIARF. Campo Grande, MS: UFMS, 2025. p. 20-42.

LIMA, E. M.; RODRIGUÊS, E. C. V.; FERREIRA, A. T. S. Estratégias para educação ambiental e alimentar no ensino de ciência. In: ENCONTRO NACIONAL DE BIOLOGIA, 7.; ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA - NORTE, 1., 2018, Belém. **Anais [...].** Belém: UFPA, 2018. p. 2176-2184. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

LIMA, J. M. F. Urbanismo como dispositivo? *In:* ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 17., 2017, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPUR, 2017. p. 1-20. Disponível em: http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/1745. Acesso em: 16 nov. 2025.

LIRA, S. H. M. et al. Análise crítica de vídeos e simulações sobre alimentos sugeridos nos Livros Didáticos de Química – Programa Nacional do Livro Didático 2018. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais [...].** Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0050-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

LISOVSKI, L. A.; COAN, C. M. As histórias em quadrinhos como potencialidade para trabalhar a agroecologia na escola e na licenciatura em educação do campo. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 7484-7494, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

LOBO, M.; AZEVEDO, T.; MARTINS, I. O conhecimento científico como recurso para a educação alimentar em aulas de ciências: limites e (im)possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0809-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

LONGO, S. C. L. **Linguagem e psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, R. C.; LIMA, L. Dispositivos de disciplinamento e controle na formação de professores. Revista Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, RS, v. 25, e020008, 2020. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/ revistas/index.php/conjectura. DOI: 10.18226/21784612.v25.e020008. Acesso em: 12 dez. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. SOBRE OS MODOS DE PRODUZIR SUJEITOS E PRÁTICAS NA CULTURA: o conceito de dispositivo em questão. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, p. 226-241, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 dez. 2025.

MADSON et al. Percepções de alunos sobre a importância gastronômica e medicinal de PANCs da Amazônia. In: ENCONTRO NACIONAL DE BIOLOGIA, 7.; ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA - NORTE, 1., 2018, Belém. **Anais [...].** Belém: UFPA, 2018. p. 1074-1079. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARINHO et al. Experiência didática envolvendo a interação dos alunos na construção do conhecimento sobre nutrientes. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 4789-4797, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARTINS et al. Análise e amostragem da quantidade de carboidrato, sódio e gorduras dos principais alimentos consumidos por estudantes do ensino médio de uma escola pública de Betim em minas gerais, por bolsistas do PIBID. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 3830-3841, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

MAKNAMARA, M. Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências. Revista Areté | **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 23, n. 37, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3760. Acesso em: 16 nov. 2025.

MAKNAMARA, M. Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico? 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstreams/78d53598-4f9c-45be-9875-ce68053a9f5d/download. Acesso em: 18 dez. 2025.MELIN, L. M. C.; SANTOS, G. S.; ROSSE, C. G. [Trabalho]. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais […].** Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1097-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

MENDES, C. C. M. et al. Proposta de jogo didático na trilha dos alimentos. **Revista da SBEnBio**, n. 7, out. 2014. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/V_Enebio/V_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

MENDES, V. H. Sujeito, subjetividade e educação: as bases fundantes do discurso pedagógico moderno. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 38-49, jan./jun. 2009. Disponível em: https://funartemaisdigital.funarte.gov.br/periodicos/sujeito-subjetividade-e-educacao-as-bases-fundantes-do-discurso-pedagogico-moderno/. Acesso em: 11 ago. 2025.

MENDONÇA, D. A questão do fundamento em Heidegger e a importância para a teoria política pós-estruturalista. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 43, n. 4, p. 117-146, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/trans/a/Ck9Q5kCMkY46Gjzf4nvMtxP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 fev. 2025.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTENEGRO, L. A.; ARAÚJO, M. F. F.; PETROVICH, A. C. I. Ludicidade em sala de aula: o jogo da pirâmide alimentar como uma proposta para o estudo dos alimentos e da nutrição no ensino médio. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 451-457, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 abr. 2024.

MOTA, C. B. Considerações sobre o estruturalismo. **Revista Educação em Foco**, [S. l.], n. 14, 2022. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2022/08/CONSIDERA%C3%87%C3%95S-SOBRE-O-ESTRUTURALISMO-.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

MUNIZ, C. R. R.; GUIMARÃES, A. P. M. O estudo sobre qualidade de vida no ensino médio a partir da dinâmica de um júri simulado sobre colesterol. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 679-689, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

NATAL, R. M. P. Análise de discurso pedagógico: da materialidade linguística à materialidade discursiva. **Interfaces**, v. 10, n. 3, p. 137-149, 2019. Disponível em: [link suspeito removido]. Acesso em: 15 fev. 2025.

NERO, D. S. M.; GARCIA, R. P. M.; ALMASSY JUNIOR, A. A. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) a partir da sua gestão de descentralização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-23, jan./mar. 2023. Disponível em: <scielo.br/j/ensaio/a/pfb3x4Dy3kCzLYHHFYCCB9d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OBSERVATÓRIO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (Brasil). *Levanta Dados Cozinheiras:* o que relatam sobre a realidade do trabalho nas cozinhas escolares. [S. l.]: Observatório da Alimentação Escolar, 2025. Disponível em: https://alimentacaoescolar.org.br/acervo/levanta-dados-cozinheiras/. Acesso em: 16 nov. 2025.

OLIVEIRA et al. Alimentos: uma proposta de oficina temática para o ensino de Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais [...].** Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1570-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

OLIVEIRA, E. A. S.; HEUSER, E. M. D. O dispositivo disciplinar nos estudos de Michel Foucault. **Aufklärung**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 103-124, 2016. Disponível em: https://www.anpof.org.br/periodicos/aufklrung--revista-de-filosofia/leitura/577/23444. Acesso em: 10 ago. 2025.

OLIVEIRA, J. C. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 2, p. 390-405, jul./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26137. Acesso em: 7 mar. 2025.

OLIVEIRA, L. S. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Ítaca**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 103-120, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/26395. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, M. F. A.; VIANA, A. R. G. O consumo alimentar de escolares: um artigo de revisão. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0589-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

OLIVEIRA, R. E. **O discurso pedagógico da modernidade entre a metafísica e a crítica da razão**: a formação para a virtude e a liberdade reconstruída pela teoria da ação comunicativa. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em:

https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257728?locale-attribute=en&show=full. Acesso em: 11 ago. 2025.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2021.

PANTOJA et al. “Plantando e aprendendo”: horta escolar como abordagem da educação alimentar no ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE BIOLOGIA, 7.; ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA - NORTE, 1., 2018, Belém. **Anais […].** Belém: UFPA, 2018. p. 776-786. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

PEREIRA, J. S. C.; SILVA, K. M. E. Educação alimentar e nutricional: Um componente curricular ou um tema transversal? A visão da área de ensino de biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 1201-1211, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

PERREIRAS, M. M. M. As hortas escolares como estratégia didática para a melhora do clima escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE BIOLOGIA, 7.; ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA - NORTE, 1., 2018, Belém. **Anais […].** Belém: UFPA, 2018. p. 4380-4385. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

PRADEICZUK, A.; NEZ, D.; STUANE, M. Hábitos alimentares e o consumo de sal em adolescentes de escola particular em xaxim (SC) – relato de experiência. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 2566-2577, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

RAIMANN, E. G.; RAIMANN, C. Arquitetura e espaço escolar na produção de subjetividades. **Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus de Jataí - UFG**, Jataí, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2017. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20418. Acesso em: 10 ago. 2025.

RAMOS, R. A.; TANAKA, A. C. D.; ANIC, C. C. Tendências investigativas para o ensino de ciências: uma proposta lúdica para o ensino da temática alimentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas […].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0531-1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

RAZUCK, F. B.; RAZUCK, R. C. S. R. Saúde escolar: a discussão da obesidade na escola. **Revista da SBEnBio**, n. 3, p. 270-281, out. 2010. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/anais/III_Enebio/A030.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

RIBEIRO et al. A vivência do PIBID em sala de aula: a prática como contribuição para a formação inicial. **Revista da SBEnBio**, n. 9, 2016. Disponível em: <sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

ROMANOWSKIL, J. P.; ENS, R. M. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

SABINO, J. D.; AMARAL, E. M. R. Concepções estudantis sobre alimentação: análise dos critérios utilizados para escolha de alimentos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais […].** Natal: UFRN, 2019.

Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1442-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SANTOS, A. I. A ordem do discurso pedagógico e o dispositivo de inclusão escolar. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-19, jan./abr. 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar. Acesso em: 9 mar. 2025.

SANTOS, G. S.; ALVES-OLIVEIRA, M. F. Na trilha dos nutrientes: Jogos didático voltado para o ensino de nutrição em turmas do 8° ano do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2015. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1408-1.PDF. Acesso em: 11 ago. 2024.

SANTOS, G. S.; OLIVEIRA, M. F. A. Materiais Didáticos para o Ensino de Nutrição: O que dizem as pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais [...].** Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0439-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SANTOS, M. A. P. et al. Levantamento bibliográfico sobre a pesquisa em "alimentação e nutrição" no ambiente escolar em duas bases de dados. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 3505-3515, out. 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SANTOS, M. C. P. **Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência**: o Pibid e a produção de docentes supervisores(as). 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32924. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, T. A. L. et al. A importância do ensino de microbiologia dos alimentos em escolas da rede pública: um enfoque para a saúde. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 2252-2261, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA, G. F; MACHADO J, S. S. O discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, Dourados, MS, v. 8, n. 16, 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/3821. Acesso em: 16 nov. 2025.

SIMEON, Y. Apesar de ousadas novas metas, ausência de reajuste ameaça a alimentação escolar. **Observatório da Alimentação Escolar (ÓAÊ)**, 21 out. 2025. Disponível em: https://alimentacaoescolar.org.br/noticias/2025/10/21/apesar-de-ousadas-novas-metas-ausencia-de-reajuste-ameaca-a-alimentacao-escolar/. Acesso em: 16 nov. 2025.

SCARPARO, A. L. S.; MARQUES, T. B. I.; PINO, J. C. D. O ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2015. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0867-1.PDF. Acesso em: 11 ago. 2024.

SCHNEIDER, G. **Linha do tempo**: A história da alimentação escolar. In: FASE. [S. l.], 2021. Disponível em: https://fase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Tema-2_-Linha-do-tempo_-historia-da-alimentacao-escolar-tema2.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

SILVA et al. A construção de um trabalho investigativo coordenado pelo PIBID biologia sobre o tema aproveitamento alimentar. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 1150-1161, 2016. Disponível

em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA et al. Considerações (e desconsiderações) sobre hortas em escolas urbanas e seus objetivos para a educação em ciências e a educação em saúde. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas […].** Águas de Lindóia: Abrapec, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0727-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA et al. Oficina Temática sobre Alimentos: uma análise da compreensão de licenciandos em Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais […].** Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1555-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA, A. N. B. et al. Estruturalismo e Prática Pedagógica: um estudo a partir dos referentes de Vygotsky, Piaget e Freire. **Revista Semiárido de Visu**, v. 12, n. 3, p. 1433-1449, set. 2024. Disponível em: <4711 (2).pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SILVA, E. P. Q.; CICILLINI, G. A. Saúde e doença: Uma das invenções da noção de corpo no ensino de biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 3, out. 2010. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/anais/III_Enebio/G018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA, N. K. B. B. F.; AGUIAR, E. P. Estado da arte ou do conhecimento: o quê, para quê e como. In: BARRETO, D. A.; DIAS, H. S. M.; GUSMÃO, R. (org.). **Educação**: Revisões Bibliográficas e de Literatura (volume 1). Vitória da Conquista: [s. n.], 2024. p. 11-25.

SILVA, S. L. M.; VERISSIMO, D. S. Percorrer as formas, curvar à força: concepções de sujeito em Foucault e em Lacan. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 35, e210071, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/GpLcZN4RY8px9n8xzkwh7RD/Acesso. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, K. M. A noção de enunciado de Michel Foucault: onde dizer é produzir inovação. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 34, p. 123-157, jan./jun. 2013. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/items/0d51b42e-ace1-4760-b556-2a91a8913950. Acesso em: 11 ago. 2025.

SOUZA et al. O estudo sobre qualidade de vida no ensino médio a partir da dinâmica de um júri simulado sobre colesterol. **Revista da SBEnBio**, n. 7, out. 2014. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/V_Enebio/V_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SOUZA et al. O uso do cinema ano ensino de ciências: uma proposta a partir do filme “tá chovendo hambúrguer”. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 685-696, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SOUZA, L. C.; CHAVES, A. C. L.; OLIVEIRA, L. M. P. R. Conservação e rotulagem dos alimentos no supermercado: Uma abordagem investigativa para alunos do ensino fundamental. **Revista da SBEnBio**, n. 3, out. 2010. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/anais/III_Enebio/C029.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

TAVARES, P. V. N.; OLIVEIRA, C. S.; BEIRAL, H. J. V. O jogo “é divertido comer”. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 5977-5987, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

TERRA, S. N. J.; GOMES, M. M. Currículo de ciências: o reconhecimento de hábitos alimentares de alunos do oitavo ano do ensino fundamental. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 3336-3345, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VALLE, P. R. D.; AMARAL, E. K.; FERREIRA, J. L. As diferenças entre as pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento em educação. **Revista práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. 1-22, jan./abr. 2025. Disponível em: file:///C:/Users/Fabiana%20Teixeira/Downloads/As%20diferen%C3%A7as%20entre%20as%20pesquisas%20do%20tipo%20estado%20da%20arte%20e%20estado%20do%20conhecimento%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

VASCONCELOS, H. M. T.; MAKNAMARA, M. Arquitetura e educação: arquitetura escolar como elemento dos espaços escolares. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 7, e106973986, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341066245_Arquitetura_e_educacao_arquitetura_escolar_como_elemento_dos_espacos_escolares. Acesso em: 18 dez 2025.

VAZ et al. A política do prato: a merenda escolar como agente de segurança alimentar e nutricional para o desenvolvimento regional. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 11195-11213, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1878. Acesso em: 10 ago. 2025.

VAZ, R. A.; SOLER, R. D. V. Escola do Cansaço: gestão do desempenho e racionalidade bio/necro/política na educação neoliberal. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 11, n. 26, p. 237-248, maio/ago. 2024. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/17236. Acesso em: 10 ago. 2025.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

VERONA, M. F.; COSTA, T. Z. Vitaminas: Um diagnóstico a partir de conhecimentos prévios. In: ENCONTRO NACIONAL DE BIOLOGIA, 7.; ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA - NORTE, 1., 2018, Belém. **Anais […].** Belém: UFPA, 2018. p. 1936-1445. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

VITORIANO et al. Aprendizagem baseada em problemas (ABPS) como estratégia de ensino aprendizagem sobre educação alimentar. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 5114-5124, out. 2014.

Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/Anais_IV_Erebio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

WEINMANN, A. O. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 16-22, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/sg6tCv5VrHKSGWTYp9bTymz/. Acesso em: 15 fev. 2025.

ZUCULA, A. F.; JUNIOR, C. A. A. Conhecimento, conhecimento escolar e discurso pedagógico. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 229-243, jan./jun. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/periferia/article/view/10041. Acesso em: 15 fev. 2025.

APÊNDICES

APENDICE A- Entrevista direcionada ao merendeiro(a)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MERENDA ESCOLAR: ESTRUTURA ARQUITETÔNICA, GOVERNO, DISCURSOS E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS

Orientador: Magno Clery da Palma Santos

Orientando: Fabiana Santana Teixeira

ENTREVISTA

MERENDEIRO (A)

● Pra você o que a merenda escolar representa para a escola?

● Pensando nos alunos, professores, gestores e merendeiras, a merenda tem funções diferentes?

● Como vocês se organizam para produzir a merenda? Você recebe ajuda?

● Além de preparar e servir, você participa de outras etapas relacionadas com a merenda escolar?

● Como a merenda influencia no seu espaço de trabalho? Ela requer melhoras na cozinha de modo geral?

● Como você descreve (como é que fica) o comportamento dos meninos e das meninas durante a distribuição da merenda?

● Fique à vontade para relatar alguma lembrança envolvendo fatos relacionados com a merenda escolar.

APENDICE B- Entrevista direcionada ao gestor

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MERENDA ESCOLAR: ESTRUTURA ARQUITETÔNICA, GOVERNO, DISCURSOS E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS

Orientador: Magno Clery da Palma Santos

Orientando: Fabiana Santana Teixeira

ENTREVISTA

GESTOR/CORDENAÇÃO

● Pode relatar o que a merenda escolar representa para a escola e os seus sujeitos?

● Como ocorre a dinâmica da compra dos itens da merenda? É uma atividade que demanda muito esforço do seu tempo na gestão?

● Foi feito algum treinamento sobre a merenda escolar, com informações sobre Leis e Resoluções, manuseio de sistemas na internet para compra e comprovação dos itens?

● A merenda escolar mobiliza ou tem efeitos na estrutura da escola?

● Pode contar um pouco sobre o cotidiano desse espaço quando há disponibilidade ou ausência da merenda escolar?

● Em sua experiência, quais aspectos estão relacionados com a indisponibilidade da merenda?

● Quando a merenda não está disponível, como o senhor tende a se comportar? Quais esforços costuma fazer?

● Pode narrar as suas experiências sobre a relação merenda escolar e os aspectos pedagógicos da escola?

● Fiquem à vontade para relatar alguma lembrança envolvendo fatos relacionados com a merenda escolar.

- **APENDICE C**- Entrevista direcionada ao professor (s)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MERENDA ESCOLAR: ESTRUTURA ARQUITETÔNICA, GOVERNO, DISCURSOS E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS

Orientador: Magno Clery da Palma Santos

Orientando: Fabiana Santana Teixeira

ENTREVISTA

PROFESSOR

● Pode relatar o que a merenda escolar representa para a escola e os seus sujeitos?

● Você já participou de alguma ação e/ou projeto do estado ou município que envolvesse a merenda escolar?

● Pode contar um pouco sobre o cotidiano desse espaço quando há disponibilidade ou ausência da merenda?

● Gostaríamos que compartilhasse as suas experiências sobre a merenda e as práticas pedagógicas do seu cotidiano.

● Nesse mesmo sentido, pode evidenciar sobre o planejamento, a sala de aula e os alunos com a presença ou ausência da merenda.

● Quais as suas reflexões sobre a relação merenda, os projetos educativos e a estrutura física da escola?

● Fique à vontade para relatar alguma lembrança envolvendo fatos relacionados com a merenda escolar.