

POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONTEXTOS ESCOLARES INDÍGENAS: REPENSANDO A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

RUBIA CARLA FORMIGHIERI GIORDANI¹
UFPR

LAURA PEREZ GIL²
UFPR

SYMONE CORTESE DA SILVA AUZANI³
UFPR

RESUMO: *Esta pesquisa teve por objeto a alimentação escolar entre os Mbya Guarani que vivem na Ilha da Cotinha, litoral do Paraná, e foi orientada segundo o objetivo de desenvolver e aplicar instrumentos metodológicos adequados para um melhor conhecimento das circunstâncias nas quais o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é executado em contextos de populações indígenas. Dessa forma, foi realizada uma etnografia da alimentação escolar procurando refinar e aprimorar a compreensão das implicações da alimentação escolar no cotidiano da comunidade Mbya.*

PALAVRAS-CHAVE: *Guarani; pesquisa qualitativa em nutrição; escola indígena; antropologia nutricional.*

ABSTRACT: *The aim of this research was the food offered at school among the Mbya Guarani who live in Cotinha Isle, Parana coast, and its target was to develop and apply adequate methodological instruments for a better understanding of the circumstances in which the National Program of School Nutrition (PNAE) is run among the Indian peoples. Thus, the ethnography of school food of the Mbya community was carried out aiming to refine and improve the understanding of the nutrition at school implications in their daily lives.*

KEYWORDS: *Guarani Indians; qualitative research in nutrition; indian schools; nutritional anthropology.*

¹ Doutoranda em Sociologia; Professora do Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Paraná. E-mail: rubia@ufpr.br.

² Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora Adjunta do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Paraná; Chefe da Unidade de Etnologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (MAE/UFPR). E-mail: lauranawa@yahoo.com.br.

³ Nutricionista e residente no Programa Multiprofissional em Saúde da Família – Universidade Federal do Paraná. E-mail: syauzani14@yahoo.com.br.

Introdução

Esta pesquisa teve por objeto a alimentação escolar entre os *Mbya Guarani* que vivem na Ilha da Cotinha, litoral do Paraná e foi orientada segundo o objetivo de desenvolver e aplicar instrumentos metodológicos adequados para um melhor conhecimento das circunstâncias nas quais o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é executado em contextos de populações indígenas⁴.

A necessidade de desenvolver metodologias particulares para o estudo dos contextos indígenas se fundamenta no aspecto diferencial das políticas públicas direcionadas para essas populações. Em primeiro lugar, a Constituição vigente reconhece as particularidades sócio-culturais dos povos indígenas e estabelece como princípio geral para qualquer política pública, a necessidade de respeitar a diversidade étnica. Em segundo lugar, no caso concreto do Programa Nacional de Alimentação Escolar, existe uma política diferencial que consiste no repasse de um valor monetário maior, destinado às escolas indígenas e quilombolas, sustentado no reconhecimento da precariedade das condições de saúde e nutrição entre estas populações indígenas.

Situado neste marco, em termos de propósito e orientação, este artigo apresenta as informações e reflexões relativas às atividades de pesquisa realizadas na comunidade Mbya (Guarani) da Terra Indígena Ilha da Cotinha, localizada no município de Paranaguá, no Estado do Paraná. Essas atividades foram desenvolvidas entre junho e outubro de 2008, seguindo o objetivo geral de compreender o processo da alimentação escolar em área indígena com suas implicações no cotidiano da comunidade, além de avaliar a adequação da alimentação escolar no contexto da cultura Mbya-guarani.

A Terra Indígena Ilha da Cotinha – Aldeia *Pindó*

Um dos traços que caracteriza o povo Guarani são as migrações

⁴ Este artigo apresenta condensadamente os resultados da pesquisa desenvolvida como apoio para a execução do Projeto de Extensão “Elaboração de Metodologias qualitativas para o estudo da alimentação escolar em comunidades tradicionais” do Departamento de Nutrição/UFPR e do Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar, CECANE-PR/UFPR/FNDE.

em busca da Terra sem Mal⁵, registradas desde que aconteceram os primeiros contatos com os não-indígenas no século XVI (CLASTRES, 1978). As comunidades guarani localizadas no litoral paranaense, entre elas a T.I. Ilha da Cotinga, são fruto, conforme Ladeira (2007), de migrações, de caráter religioso, relativamente recentes. Na mitologia, Paranaguá (*Iparavãpy*) aparece como o lugar de origem dos primeiros filhos concebidos pelas divindades, e a ilha da Cotinga – cujo nome deriva do termo original guarani *Jakutinga* –, junto com a aldeia Boa Esperança (Aracruz, ES), são identificados como possíveis *yvy apy* (origem do mundo), locais onde, chegado o fim do mundo, os escolhidos poderão alcançar a Terra sem Mal (LADEIRA, 2007, p. 108). Segundo a autora citada, os Mbya não estão nas ilhas próximas ao mar por conta de uma relação de caráter econômico e de subsistência. Ao contrário, tiram muito pouco do mar para seu sustento, pois sua base de subsistência é o mato. Viver nas ilhas tem um significado religioso:

ocupar as ilhas significa viver num espaço intermediário entre a terra e o espaço celeste e, portanto, já no caminho de *yvyju mirí*. Significa ainda cumprir a profecia de que aqueles que se obstinarem a viver em conformidade com as normas originais de conduta humana (Mbya) alcançarão em vida, "com o corpo e a alma", a "terra sem mal". O fato de as ilhas do Paraná e do litoral sul de São Paulo apresentarem áreas de mata preservada possibilita aos Mbya o consumo e o uso de recursos naturais que compõem o seu acervo cultural e, portanto, o não distanciamento total das normas tradicionais (LADEIRA, 2007, p. 154-155 - grifos no original).

A ilha da Cotinga, portanto, é um dos primeiros lugares onde os europeus recém-chegados entraram em contato com populações guarani, mas, também, ocupa um lugar relevante na mitologia e na cosmologia guarani. A atual comunidade Mbya da Ilha tem sua origem em 1977, quando lá se estabeleceu um casal proveniente de Santa Catarina. Este deslocamento constituía a culminação da migração iniciada por seus parentes, que tinham saído décadas antes de Argentina. Fiéis a uma estratégia de invisibilidade que caracteriza, em

⁵ A Terra sem Mal é um dos planos divinos que conformam o cosmo guarani, caracterizado pelo estado de perfeição, onde não há dor nem sofrimento, e habitado por entidades divinas (MELLO, 2006, p. 33).

geral, a população mbya⁶ (ASSIS e GARLET, 2004) a comunidade da Cotinga não entrou em contato com a FUNAI até 1984 (BONAMIGO, 2006, p. 63).

A atual T.I. Ilha da Cotinga foi homologada em 1994 e conta com uma extensão de 1.701,2020ha que se distribuem em duas ilhas contiguas: a Ilha da Cotinga e a Ilha Rasa da Cotinga. Durante os últimos anos, depois que a aldeia foi criada na Cotinga, houve oscilação da população, acontecendo novas incorporações assim como deslocamentos de famílias para outros lugares, como é comum entre os *Mbya*. No momento em que a pesquisa foi realizada, moravam na aldeia onze famílias nucleares, constituídas por um total de cinquenta pessoas. Embora as famílias nucleares sejam identificáveis em função das moradias unifamiliares que existem na aldeia, a organização social se define muito mais em referência às quatro famílias extensas nas quais se agrupam.

Em 2004, as antigas casas da aldeia foram substituídas por moradias de alvenaria construídas no marco do Programa Casa da Família Indígena da Companhia de Habitação do Paraná (Cohapar). As dez casas que constituem a aldeia se distribuem ao longo de dois caminhos que formam uma cunha e convergem, precisamente, no local onde se encontra a escola. Em alguns casos encontramos agrupamentos de duas ou três casas, o que reflete laços de parentesco estreitos entre seus habitantes (por exemplo, grupos de irmãos, ou pais e filhos), mas, como norma geral, há uma distância de vários metros entre uma casa, ou um agrupamento de casas, e outra. Além dessas moradias, existem três casas de reza (*opy*), construídas em taipa e teto de palha. Cada uma das *opy* se encontra no terreno próximo à casa da pessoa que a dirige, todas elas pessoas de mais idade. Em dois casos, as pessoas que dirigem as casas de reza são mulheres.

Cabe ressaltar ainda, em relação ao padrão de assentamento, que as roças, pequenas, se encontram ao redor das casas. Em torno da cada

⁶ Entre os traços que caracterizam os Mbya destacam sua organização sociológica marcadamente atomizada e dispersa e sua grande mobilidade. Existem numerosas comunidades Mbya de população reduzida, que estão espalhadas por um amplo território. Para alguns autores, esta atomização se produz à medida que os territórios onde vivem são paulatinamente invadidos. Esse processo de fragmentação teria como objetivo a invisibilidade da população guarani, como estratégia coletiva, visando a sua supervivência e à preservação de suas particularidades culturais (ASSIS e GARLET, 2004).

casa existe um pátio, livre de vegetação, onde as pessoas desenvolvem várias atividades, como cozinhar – já que uma boa parte dos alimentos é preparada numa fogueira no chão; fabricar artesanato; sentar-se para conversar enquanto se toma chimarrão; etc. Ao redor do pátio se estende o terreno cultivado, onde se distinguem, principalmente, as bananeiras, o milho, a mandioca e o feijão.

A escola indígena da comunidade da Cotinga

A Escola Indígena de Ensino Fundamental Incompleto Bilíngüe *Pindoty* está situada na Terra Indígena Ilha da Cotinga, aldeia *Pindó*. É a maior construção da aldeia podendo ser avistada antes mesmo do desembarque na Ilha. Localiza-se ao lado da Unidade Básica de Saúde da aldeia, havendo entre elas, um campo de futebol, que faz a diversão das crianças, jovens e adultos.

A Escola *Pindoty* se enquadra na categoria de “escola indígena”, conforme estabelece a Resolução 03/99 e seu funcionamento está orientado pelos princípios da educação indígena diferenciada, fixados nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (GRUPIONI, 2006; BRASIL, 1993). Seu princípio básico consiste na formação escolar diferenciada que respeite e valorize a tradição sócio-cultural da etnia por meio de diferentes aspectos como o ensino e uso da língua indígena na escola; a elaboração de currículos escolares adaptados à realidade indígena e que articulem conhecimentos universais e saberes próprios da tradição cultural das crianças; adaptação do calendário escolar à organização temporal cotidiana e anual (correspondentes, por exemplo, a ciclos agrícolas e rituais) do grupo; formação de professores indígenas; adaptação das práticas de ensino escolares aos processos educativos e de transmissão e aquisição de conhecimento próprios do grupo; envolvimento da comunidade na gestão da escola em todos seus aspectos, tanto educativos quanto administrativos (LOPES DA SILVA e FERREIRA, 2001; WEBER, 2006).

Seguindo os princípios da Política Nacional para a Educação Escolar Indígena, existem na Escola Indígena *Pindoty* três professores: uma professora não-indígena, e dois professores indígenas, dos quais

um fez o Magistério normal e foi recentemente contratado para implantar a educação de jovens e adultos na aldeia, e o outro está concluindo o Magistério indígena e tem como principal responsabilidade a alfabetização das crianças em Guarani. A professora não-indígena, que trabalha há 10 anos na escola, é quem assume, por enquanto, a maior parte das atividades de ensino. A manipuladora de alimentos ou “merendeira”⁷, que se encarrega do preparo da alimentação escolar, e uma pedagoga não-indígena completam o quadro de funcionários da escola.

A escola tem dezenove alunos matriculados, entre crianças indígenas e não-indígenas (três crianças), que moram na aldeia de pescadores na mesma ilha. As turmas são divididas em turnos. Pela manhã estudam as crianças de terceira e quarta séries, e à tarde as crianças de primeira e segunda séries, sendo as turmas multiseriadas. A maioria das crianças é pontual na entrada da escola sendo orientadas pelos pais para não perderem o horário. Ao contrário do que foi observado em escolas de outras comunidades *mbya* onde a atividade escolar não assume uma regularidade diária (PISSOLATO, 2007, p. 63), na comunidade da Cotinga as crianças costumam assistir diariamente à escola. Eventualmente, faltam para acompanharem seus pais a Paranaguá, ou para ficar em casa cuidando dos irmãos menores quando os pais precisaram se deslocar fora da aldeia.

A escola da Cotinga é mais do que simplesmente uma instituição onde são repassados conteúdos didáticos; ela é também um dos espaços de socialização da aldeia, tanto para as crianças, que convivem diariamente, quanto para alguns adultos, principalmente os mais jovens. À medida que o dia vai passando, há um fluxo de pessoas em direção à escola, sobretudo próximo ao horário do almoço. Em geral, os jovens ficam lá conversando, brincando, jogando baralho, ou futebol na frente da escola. É freqüente, também, ver pessoas da comunidade paradas próximas às janelas, ouvindo e assistindo a aula das crianças ou ainda, sentadas próximas à escola conversando.

Em nossas idas a campo observamos que há uma interação entre a escola e a comunidade, havendo um consenso de que estudar é

⁷ O termo usado na comunidade para se referir à manipuladora de alimentos é “merendeira”, portanto usaremos a mesma nomeação ao longo do texto.

importante para o desenvolvimento das crianças e para que elas consigam enfrentar o mundo dos “brancos”. Como observado em outros contextos indígenas, estudar é visto como uma necessidade para a busca de melhores condições de vida e também como um meio de obter conhecimentos que capacitem os membros da comunidade a atuar junto aos diversos setores da sociedade nacional e defender seus direitos (MACHADO MAHER, 2006).

Proposta metodológica para avaliação da alimentação escolar na escola indígena da T.I. Ilha da Cotinga

A avaliação da alimentação escolar na escola indígena da T.I. Ilha da Cotinga foi realizada a partir da aplicação de metodologias qualitativas próprias às ciências sociais em complementaridade aos métodos e técnicas quantitativas usualmente utilizados em estudos nutricionais. Atendendo às particularidades do objeto que em se tratando da alimentação humana situa-se nas fronteiras entre as disciplinas das ciências da vida e, de outro lado, das ciências humanas, propusemos, seguindo tendências atuais, ampliar o campo de investigação através de uma pesquisa interdisciplinar. Mesmo que a construção do problema tenha sido estabelecida a partir das inter-relações entre as dimensões simbólicas, culturais e sociais da comida, os aspectos biológicos da nutrição não foram subestimados. Em relação ao caráter interdisciplinar da pesquisa aqui apresentada, deve-se considerar que ao longo dos últimos anos a pesquisa qualitativa vem sendo crescentemente adotada na área da saúde, já que permite abordar dimensões do processo de saúde/doença – sociais, culturais, subjetivas – que no tratamento meramente quantitativo dos dados ficam completamente excluídas (AMEZCUA e TORO, 2002; MENÉNDEZ, 2001).

Dado que o conceito de “pesquisa qualitativa” pode ter diversos significados em função dos diversos paradigmas, correntes teóricas e disciplinas que utilizam esse tipo de metodologia (GASTALDO et al, 2002), é importante especificar que o presente estudo segue os princípios metodológicos da Antropologia. A Etnografia, como metodologia própria dessa disciplina, se caracteriza por visar à

aproximação da realidade sócio-cultural a ser estudada por meio de um estranhamento existencial e teórico (PEIRANO, 1992) que implica a compreensão do mundo do Outro a partir do seu próprio marco de referência, procurando compreender o ponto de vista nativo e evitando projetar sobre ele os valores do pesquisador (CARIA, 2005; TAYLOR e BOGDAN, 2000). O esforço por se aproximar da perspectiva nativa se torna particularmente importante em relação a processos como o que aqui nos ocupa na medida em que as políticas públicas destinadas aos povos indígenas devem ter um caráter diferencial, respeitando as particularidades sociais e culturais dos mesmos, conforme preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei 11.947 de 16 de junho de 2009 do Ministério da Educação.

A trajetória metodológica aqui desenvolvida incluiu a descrição dos referenciais nativos sobre a alimentação adequada para, em um segundo momento, realizar a avaliação da adequação dos alimentos que integram a alimentação escolar. Em relação ao primeiro aspecto, foram inventariados e registrados os alimentos habitualmente consumidos e as diversas formas de preparo; igualmente, foram levantadas informações relativas aos hábitos de consumo e às idéias mbya em torno da alimentação. Também procuramos elaborar uma sociografia da dinâmica do espaço social alimentar (POULAIN e PROENÇA, 2003) relacionando as fontes de recursos, tanto alimentícios quanto financeiros, à existência de formas tradicionais de subsistência, e buscando padrões de troca e reciprocidade relacionados à alimentação.

Em relação ao segundo ponto referido, foi realizada uma etnografia da alimentação no contexto escolar que envolveu o levantamento dos alimentos que integram a alimentação escolar e das instâncias envolvidas no seu fornecimento; a observação e registro dos processos de preparação e distribuição; a consideração da adequação dos *per capita* servidos às recomendações nutricionais do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a avaliação do grau de aceitação por parte das crianças.

A observação das quantidades *per capita* de alimentos servidos na escola, da quantidade de alimentos preparados e do consumo pelas crianças, denominada pelas pesquisadoras de avaliação subjetiva quali-quantitativa, refere-se a uma avaliação na qual foram utilizados

instrumentos subjetivos para a estimativa de consumo de alimentos, levando-se em conta as porções observadas que eram servidas e que foram mensuradas em medidas caseiras para o cálculo posterior do valor nutricional das refeições. Assim, as informações referentes às quantidades servidas às crianças em cada refeição foram relatadas pela merendeira e também coletadas *in loco* através da observação sistemática e anotação diária das porções servidas e ingeridas pelas crianças. Os dados coletados sobre quantidades de alimentos servidos foram trabalhados com o auxílio de uma tabela de composição de alimentos de medidas caseiras (PINHEIRO et al, 2005), utilizada para avaliação dietética em estimativas da ingestão de nutrientes. No caso desta pesquisa, optou-se pela avaliação protéica além da estimativa aproximada da energia fornecida, para verificação da cobertura das necessidades preconizadas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 2009). Consideramos uma estimativa aproximada de consumo, pois não foram pesados todos os alimentos servidos no prato das crianças, sendo as quantidades de alimentos oferecidas e consumidas aferidas apenas à partir do cálculo da conversão em medidas caseiras. Os valores nutricionais das refeições foram calculados considerando a padronização do porcionamento nos pratos, entretanto não foram apreciadas no cálculo as quantidades decorrentes de repetição, visto que nos interessava as quantidades mínimas consumidas. Da mesma forma ressaltamos que durante a pesquisa não foram registrados restos de comida nos pratos. Foram avaliadas ainda a qualidade dos alimentos *in natura* entregues na escola com relação à aparência, à cor e ao aspecto. A avaliação qualitativa estendeu-se ao preparo dos cardápios com relação à monotonia alimentar.

Por último, como forma de complementar o trabalho na escola, foram realizadas duas atividades com as crianças em sala de aula referentes aos aspectos da alimentação oferecida em casa e na escola. Aliada ao contexto da observação e convivência na comunidade, além da observação sistemática do cotidiano escolar, os objetivos dessa atividade foram: a) nos aproximar da percepção das crianças em relação à alimentação; b) obter informações sobre os alimentos consumidos em casa; c) caracterizar as diferenças que existem entre a alimentação consumida no contexto familiar e as consumidas no contexto escolar.

O alimento no universo Mbya e as fontes de recursos na Ilha da Cotinga

Um dos aspectos da cultura mbya relacionado com a alimentação é a estreita ligação das práticas alimentares tanto com a cosmologia quanto com a identidade. Da mesma forma que outros Guarani, os Mbya dão muita importância ao *nhandereko*, traduzido como “nosso modo de ser/viver”. Esse conceito se refere ao “sistema de normas e condutas sociais preconizadas pelas divindades criadoras da humanidade” (MELLO, 2006, p. 128). O cumprimento deste modo de vida religioso-econômico-social é condição *sine qua non* para alcançar o estado de *aguydje* ou perfeição (PISSOLATO, 2007; TEMPASS, 2005). Este conjunto de regras, herdadas dos antigos, se refere aos numerosos aspectos da vida cotidiana e religiosa dos Mbya, como o comportamento, o casamento ou a participação nas práticas religiosas da comunidade. Entre elas, destacam-se as alimentares que têm o objetivo de tornar o corpo mais leve e limpo como requisito para atingir o estado de *aguydje*, e, portanto, a Terra Sem Mal. Basicamente, deve-se evitar a gordura, o sal e os alimentos não guarani, e se alimentar dos produtos que os Mbya receberam nos tempos míticos de *Nhanderu*, a principal das entidades divinas que povoam seu cosmo.

Há vários cultivares tradicionalmente presentes nos roçados guarani que têm essa origem divina, como a mandioca, o feijão, a batata doce, a abóbora, o amendoim, a cana-de-açúcar, a banana, e diversas frutas, como a melancia. De cada um deles, existem diversas variedades. Igualmente, há outros produtos, como a palmeira *pindó*, o mel, e a erva-mate que possuem também uma grande importância tanto na alimentação quanto na cosmologia desses povos (FELIPIM, 2001; LADEIRA, 2007; TEMPASS, 2005).

Entre esses cultivares se destaca, sem dúvida, o milho, por sua significação não apenas alimentícia, mas também religiosa. Em torno dele gira um dos principais eventos da vida guarani: o ritual de nomeação das crianças ou *nimongarai* (LADEIRA, 2007; MELLO, 2006; PISSOLATO, 2007; TEMPASS, 2005). É interessante notar que os Guarani

fazem diferença entre o “milho do branco” e “milho guarani”⁸ (*avaxi eté*), que eles consideram sagrado. O que observamos na Cotinga é que várias famílias – não podemos afirmar que todas elas, mas com certeza a maioria – têm “milho guarani” plantado num cantinho de seus roçados. Como acontece no caso de outras comunidades guarani, algumas pessoas viajaram até aldeias do Paraguai e lá conseguiram sementes do milho guarani, que tratam de preservar com zelo. Devemos lembrar a esse respeito que os Mbya se caracterizam por um alto grau de mobilidade, e uma das razões aludidas para explicar determinadas viagens e visitas a outras comunidades é a procura de sementes de milho, ou outros cultivares sagrados. O milho usado na preparação de alimentos usados nos rituais – o *mbojapé*⁹, ou as bebidas (chicha ou *kaguadjí*¹⁰) – deve ser “milho sagrado” (MELLO, 2006, p. 237). A esse respeito, uma das mulheres que entrevistamos na aldeia da Cotinga afirmou que ela não come “milho do branco”, apenas o planta para dar de comer ao porco que está criando, fato que reflete a concepção guarani de considerar os alimentos dos brancos como “impuros”, ou não apropriados para o consumo dos próprios Mbya (TEMPASS, 2005). Nota-se também, que o “milho do branco” e o “milho guarani” são cultivados separadamente dentro da roça.

Além dos produtos agrícolas, na alimentação tradicional guarani tem grande importância, também, a caça, embora na dieta ideal para atingir o estado de *aguydje* ela deva ser evitada. Diferentemente, o peixe não apresenta nenhum prejuízo para esse estado, mas, entretanto, é pouco consumido (TEMPASS, 2005). Na Cotinga, alguns homens caçam eventualmente tatu, paca, capivara ou gambá, principalmente os dois primeiros, mas essas ocasiões são raras, não apenas pela escassez de animais, mas porque os próprios Guarani consideram que não se deve caçar com frequência. Por trás desse princípio de conduta, parece haver aspectos éticos e religiosos que não foram possíveis de ser elucidados, ficando apenas claro que é

⁸ Essa diferenciação se aplica também a outros cultivares, mas no caso do milho parece mais significativo.

⁹ Bolo de milho ou farinha de trigo assado na brasa.

¹⁰ O *kaguadjí* é uma bebida fermentada de milho à qual se atribui a propriedade de limpar o corpo e de auxiliar na comunicação com os deuses, pelo que seu consumo é obrigatório para os xamãs *Karai* (TEMPASS, 2005).

importante não desperdiçar a carne. Quanto ao peixe, algumas famílias da Cotinga costumam comprá-lo de seus vizinhos pescadores. Eventualmente, os casais ou os rapazes solteiros, munidos de linha e anzol, podem ir pescar em entradas de mar, ou se aventuram em pequenas canoas ao redor da ilha.

Apesar de que, como mencionamos anteriormente, na vivência religiosa mbya a alimentação é fundamental para atingir o estado de *aguydje*, para manter o corpo forte e limpo, como mencionaram alguns dos nossos interlocutores na Cotinga, atualmente não é mais possível depender exclusivamente dos alimentos tradicionais. Uma das razões é, obviamente, a falta de espaço para manter roçados suficientemente grandes, e de poder viver num meio com as condições ambientais adequadas para manter o modo de vida tradicional. Como foi mencionado na introdução, são razões religiosas que provavelmente os levaram até Ilha, apesar de não contar lá com condições necessárias para desenvolver alguns aspectos importantes do seu modo de vida, como é o caso da agricultura.

Na ilha da Cotinga, os pequenos roçados que se encontram situados ao redor das casas não são suficientes para cobrir as necessidades nutricionais de cada família. Índios mais velhos comentaram que noutros tempos, antes de se instalarem na Cotinga, tinham roçados maiores, que não apenas eram suficientes, mas também permitiam excedentes para a venda; diferentemente, na situação atual a venda de artesanato constitui a principal fonte de renda para várias das famílias.

As fontes de recursos monetários na Cotinga são, principalmente, os salários dos funcionários - Agente Indígena de Saúde (AIS), Agente Indígena de Saneamento (AISAN), professor, merendeira -; as aposentadorias; os recursos provenientes dos programas governamentais de transferência de renda que algumas famílias acessam; e a venda de artesanato. Estes rendimentos são quase exclusivamente destinados para a compra de alimentos em mercearias e mercados de Paranaguá.

Culinária Mbya e hábitos de consumo

Ao longo das últimas décadas se produziu uma intensificação da presença e consumo de produtos alimentícios exógenos, em grande medida pela pressão territorial e sócio-cultural que os Mbya estão submetidos. O milho, a mandioca, a batata-doce, o amendoim, a palmeira *pindó*, diversas frutas, o mel e a carne de caça destacam-se na dieta guarani, sendo que as variedades cultivadas pelos guarani se diferenciam daquelas dos “brancos” e possuem um significado religioso fundamental já que foram doações de *Nhanderu*. Porém, a dieta mbya não se define apenas pelo que se come, senão, especialmente, pela forma de preparo da comida. Mesmo quando são usados ingredientes “do branco”, a forma de preparo a caracteriza como uma comida guarani (TEMPASS, 2005, p. 135). Identificamos algumas formas de preparo que são consideradas “tradicionais” e registradas também por outros autores: *mbojapé*, *txipá* e *reviro*. Segundo a receita de uma jovem *mbya*, os três alimentos consistem na preparação de uma massa na qual se mistura farinha (de milho, de trigo ou uma combinação de ambas), água, sal e fermento. No caso do *mbojapé* e do *txipá* dos pedaços de massa são feitos discos para serem assados entre as cinzas da fogueira (*mbojapé*) ou fritos em óleo (*txipa*). Já para fazer o *reviro*, um pouco de óleo é despejado em uma panela funda, onde a massa é preparada mexendo-se a farinha até formar uma espécie de farofa. Eventualmente, mas em especial no caso do *reviro*, estas comidas podem ser servidas junto com outros alimentos, como ovo ou feijão, mas também podem ser consumidas sem acompanhamento, simplesmente com café. O *mbojapé* tem especial significado por ser um dos elementos fundamentais do ritual de nomeação, mas nesse caso é preparado com milho guarani.

Outros aspectos foram comentados na Cotinga como sendo característicos da alimentação guarani. Nossos interlocutores relataram que a carne de caça, por exemplo, deve sempre ser acompanhada com a mandioca do roçado, e nunca com outros alimentos como arroz e feijão.

Um dos aspectos que nos chamou a atenção em relação à alimentação na aldeia da Cotinga é a sua invisibilidade a olhos externos, o que contrasta com outros povos indígenas nos quais o oferecimento de alimentos aos visitantes é um costume significativo. Consideramos

que essa invisibilidade, que também é comentada por outros autores (TEMPASS, 2007, p. 189) se deve a vários fatores. Em primeiro lugar, os Mbya manifestam um *ethos* reservado frente aos não-indígenas, especialmente no que se refere aos costumes. Dessa forma, apenas depois de um tempo, quando certa confiança se estabeleceu, as pessoas se sentem à vontade para oferecer o alimento ou comer na frente de um não-indígena. Em segundo lugar, não há muita rigidez com relação à momentos pré-determinados para a refeição. A comida pode ser preparada em ocasiões pontuais ou ao longo do dia, paralelamente a outras atividades, e quando as pessoas estão com fome é servida e consumida conforme o desejo de cada um.

Por exemplo, em um determinado contexto observamos que havia um casal no quintal com várias crianças, cada um fazendo uma atividade diferente: a mãe trabalhava com artesanato, o pai estava deitado na rede e as crianças brincavam. Um dos meninos estava com um prato de arroz e feijão na mão, e enquanto comia, brincava com os outros meninos e interagia conosco. Em outra ocasião, quando chegamos em uma casa, a mulher estava terminando de preparar o *reviro*. Havia uma visitante, moradora de outra casa, sentada no pátio e também fomos convidados a nos sentar. Nesse momento, a dona da casa preparou ovo frito e ofereceu à visitante um prato de *reviro* com ovo. Após alguns minutos, nos foi oferecida a mesma preparação também servida ao marido deitado na rede que a dividiu com o filho. Mais tarde a mulher levou outro prato para dentro da casa, de onde vinham vozes de crianças e barulho de televisão.

Há determinados alimentos, como arroz e feijão, ou um “guisado” de frango, que são preparados, geralmente pelas mulheres, e ficam disponíveis para os membros da casa, que os consomem quando estão com fome. Outros alimentos, como *mbojapé* ou *txipa*, se preparam geralmente de manhã ou à tardezinha, mas também ao longo do dia quando as pessoas têm vontade de comer, e são repartidos entre os membros da casa que o desejarem ou com as visitas.

Em geral, as pessoas com as quais conversamos explicaram que de manhã, ao acordar, costumam tomar apenas chimarrão. Ao longo da manhã, é comum, especialmente entre as crianças, tomar café com bolacha ou *txipá*. Durante o dia, se faz uma refeição percebida como

“mais forte”, que, no entanto prescinde de um horário fixo. Ao que parece, esta refeição é realizada não ao meio-dia, segundo o costume brasileiro, e sim ao longo da tarde. Contudo, os Guarani afirmam que se evita comer à noite, especialmente as crianças, para quem está terminantemente proibido. Notamos que, em comparação com os não-indígenas, os Mbya parecem comer pouco, – não apenas por falta de alimentos, mas por um ideal de pessoa ao qual já fizemos referência anteriormente.

É interessante notar, ainda, que existe uma circulação intensa de alimentos dentro da aldeia. Quando numa casa falta comida, as pessoas pedem emprestados alimentos a outras famílias. Os princípios da partilha e da reciprocidade são aspectos fundamentais na vida social da Cotinga. Isso se reflete não apenas no empréstimo e troca de alimentos, como também nas visitas entre os membros da comunidade, motivadas, eventualmente, pelo desejo de ser recepcionado com algum alimento.

A alimentação escolar

Durante nossa permanência na aldeia, procuramos, na medida do possível, acompanhar desde a chegada dos gêneros até a distribuição dos alimentos às crianças, atentando às particularidades das práticas alimentares da escola, a forma como o alimento é preparado, como e onde é consumido, buscando compreender as relações entre a alimentação escolar e a alimentação habitual das crianças.

- Cardápio

A maior parte dos gêneros alimentícios que chega à escola é composta por alimentos básicos, havendo entre eles arroz, feijão preto, macarrão, enlatados – como milho e ervilha –, bolachas salgadas ou doces, leite integral UHT, achocolatado, bebida láctea, temperos, etc.; e gêneros alimentícios *in natura* como tomate, cebola, batata inglesa, batata doce, chuchu, cenoura, abóbora, beterraba, repolho, ovos, alface, espinafre. Observamos que o cardápio enviado pela nutricionista responsável pela alimentação escolar no município não é o mesmo preparado na aldeia. A professora e a merendeira, assumiram a tarefa

de manejar o cardápio de acordo com os alimentos disponíveis na escola e conforme as preferências manifestadas pelos escolares.

Os alimentos enviados semanalmente para a escola são calculados para a realização de 5 refeições salgadas (almoço) e 5 refeições doces (desjejum), sem ser incluído no cálculo dos gêneros o *per capita* para o lanche da tarde, já que, de acordo com a nutricionista da empresa responsável pela alimentação escolar da Cotinga, à tarde não teriam aulas ou o horário seria flexível. Entretanto, comprovamos durante as nossas idas a campo que todas as tarde tem aula na escola.

No desjejum é oferecido aos escolares leite ou bebida láctea com bolachas, pois há uma preocupação em não manter as crianças na sala de aula com fome, o que as deixaria agitadas e dificultaria o aprendizado segundo a opinião do professor *mbya*. Identificamos que apenas algumas crianças antes de saírem de casa tomam café da manhã. O lanche da tarde é composto por leite, bebida láctea, refresco, bolachas, pão caseiro, enfim o que estiver disponível na escola para o lanche.

A escolha do cardápio acontece diariamente de acordo com os alimentos disponíveis no estoque, e mediante o recebimento da carne. Nas ocasiões em que falta carne, uma outra opção de fonte protéica como ovos ou carne seca é introduzida no cardápio; noutras vezes é preparada uma quantidade maior de outro item. O ovo, no entanto, não é apreciado pelas crianças da comunidade, além do fato de ser considerado pelos *Mbya* um alimento inadequado para elas já que lhe é atribuído o caráter de estimulante sexual.

Depois do cardápio definido, as preparações ficam a cargo da merendeira, uma jovem *mbya*, que demonstra habilidade e grande disposição para a preparação da comida. Além de ser a responsável pelo preparo dos alimentos, ela se encarrega também da limpeza da cozinha e da escola. Todos os dias são servidos aos escolares o desjejum, o almoço para ambos os turnos e o lanche.

- A preparação das refeições

O desjejum é oferecido entre 7:30 e 8:00 horas. Após o desjejum, a merendeira limpa a cozinha e começa a organizar o almoço. Por volta de 9:30, o almoço começa a ser preparado. Os vegetais são cortados; o

feijão, quando presente no cardápio, vai para o fogo; e se houver mandioca, esta também começa a ser cozida.

Basicamente, os cardápios são compostos por arroz, carne e alguma guarnição, como vegetais refogados, purês de batata e/ou mandioca, saladas cruas ou cozidas e, se houver disponibilidade de alimentos para sobremesa, o sagu ou frutas – principalmente maçã e banana para o preparo da salada de frutas. A criatividade da merendeira promove uma variedade no preparo da comida. O arroz pode ser preparado puro ou misturado a legumes como cenoura, milho ou ervilha. Desta forma, segundo a merendeira, além de se diversificar o preparo, o arroz fica colorido e reflete em boa aceitação por parte das crianças. As carnes podem ser preparadas cozidas, refogadas com legumes ou fritas em imersão, principalmente em se tratando de frango. Quando são cozidas ou refogadas, são utilizados como tempero o sal, a cebola, o tomate, e o tempero completo, podendo ser acrescentado a elas, extrato de tomate, fazendo uma carne de panela com molho, que normalmente é servida com purês ou polenta. Quanto aos vegetais, estes são utilizados tanto para saladas quanto para refogados. Os vegetais que fazem parte dos hábitos alimentares da comunidade, como a mandioca ou a abóbora, são apreciados pelas crianças; outros, entretanto, especialmente a beterraba, o espinafre e a cenoura, não têm boa aceitação. Há algumas crianças que os consomem sem muito problema, mesmo se não os apreciam, enquanto outras deixam os legumes no prato. A salada crua, normalmente de alface ou repolho, mesmo não sendo grande sucesso, é consumida com menos problema. A ingestão desses vegetais é uma das principais diferenças da alimentação escolar em relação às práticas alimentares *mbya*. Contudo, segundo nos informaram na escola, já habituadas, algumas crianças pedem “uma saladinha”. Registramos como exemplos de cardápio para refeição salgada: i) Arroz com milho (enlatado) e Carne de panela; ii) Arroz, macarrão com molho de tomates e Salada de cebola, Sagu; iii) Arroz, Carne moída com batata inglesa e Salada de tomate, Refresco de uva e maçã; iiiii) Arroz, Feijão preto, Batata inglesa com molho de tomate, Salada de frutas; iiiiii) Sassami de frango frito, Arroz colorido (milho enlatado e cenoura), Mandioca frita e Salada de repolho com tomate; iiiiii) Arroz, Polenta, Salsicha acebolada, Carne moída com

cenoura, cebola e tomate. No desjejum, o leite com achocolatado e bolachas é bastante comum, e como exemplo de lanche da tarde é freqüente o pão caseiro com abóbora e refresco de uva.

As preparações escolhidas para comporem o cardápio variam conforme a disponibilidade dos gêneros alimentícios existentes na escola. E à medida que os dias da semana vão passando, as refeições se tornam mais deficientes em alimentos frescos, como verduras.

Um dos fatos que chamou nossa atenção com relação ao preparo das refeições relaciona-se à merendeira, uma jovem índia de 16 anos muito habilidosa na cozinha que prepara as refeições todos os dias sem atrasos, além de higienizar o local depois das refeições, conforme lhe fora exigido pela Secretaria de Educação como condição para trabalhar como merendeira. O que nos interessa ressaltar é que, mesmo utilizando alimentos, receitas e técnicas de preparo “de branco” para fazer a merenda escolar, ela mantém alguns aspectos das práticas culinárias *mbya*. Ela explica, por exemplo, que as crianças não gostam de comida muito temperada, cheia de alho, de cebola ou de sal, de forma que estes temperos devem ser utilizados com cautela. Igualmente, ela procura fazer, quando é possível, alguma comida típica *mbya*, como *reviro* com feijão.

- A dinâmica das refeições

O número de refeições servidas na escola gira em torno de 26 no almoço, 16 no desjejum e 13 no lanche da tarde, incluindo-se no almoço as refeições dos professores e da merendeira. O cálculo realizado pela empresa terceirizada fornece em média 90 refeições/dia, considerando-se 26 refeições completas (desjejum e almoço), mais 70 repetições, que são calculadas com um *per capita* inferior ao usado no cálculo das refeições completas.

O almoço é servido entre 11:30 e 12:00 horas para a turma da manhã. As crianças formam uma fila, dos menores para os maiores e sem tumultos vão recebendo o prato servido pela merendeira ou pela professora. Os pratos são compostos individualmente para cada criança, considerando-se critérios como a quantidade de alimentos – a quantidade servida depende da idade da criança, ou de se ela costuma comer muito ou pouco. Evidentemente há alimentos, como as saladas

ou verduras, que são menos apreciados e embora a professora incentive seu consumo, sempre pergunta a cada criança antes de servir, se quer ou não. É possível perceber que a professora e a merendeira conhecem o gosto de cada criança, e essas perguntas são feitas especialmente àquelas que costumam ter maior rejeição em relação a esses alimentos.

Depois de receber o prato, cada criança se dirige ao lugar que lhe agrada para almoçar. Muitos deles almoçam juntos, sentados ao redor de uma mesa grande na sala de aula desativada. Outros vão para o lado de fora da escola, sentam-se no chão e almoçam sozinhos ou em companhia de colegas ou dos irmãos menores. Algumas crianças pequenas, ainda não escolarizadas, também consomem a refeição. Observamos que aos pequenos da mesma família é servido um único prato de comida e as crianças dividem repetindo se desejarem. A mesma dinâmica de repetição acontece com todas as crianças. Na maioria das vezes, a comida preparada é suficiente para que todos se alimentem e em geral, as crianças consomem tudo o que é servido.

O almoço torna-se um momento de descontração, no qual as crianças conversam, falam do que gostam de comer e ainda trocam alimentos entre si. Quando alguém despreza um tipo de comida, sobretudo a carne, outra criança a transfere para seu prato para comer sem constrangimento. Depois que acabaram de comer, cada um pega seu prato e leva até a pia da cozinha, onde recebe a sobremesa. Após a sobremesa saem da escola para brincar ou vão direto para suas casas.

- Preferência de alimentos e hábitos alimentares

A atividade realizada com os escolares foi uma forma que encontramos de poder estabelecer as relações entre a alimentação consumida na escola e a alimentação habitual das crianças nas casas, com a finalidade de analisarmos, através das observações de caráter qualitativo, as concordâncias e discordâncias na alimentação com os aspectos culturais do grupo. Procuramos focar a atividade através do registro dos alimentos consumidos, tanto na escola quanto em casa, e quais as preferências.

Levando em conta a limitação dos dados, o contexto de levantamento e o procedimento – pois são fruto de uma atividade pontual na escola e não de um levantamento sistemático de informações

por longo período – há alguns aspectos que gostaríamos de ressaltar. Com relação aos alimentos consumidos em casa e na escola, se verifica o seguinte:

i) há determinados alimentos que têm uma importante presença tanto no âmbito doméstico quanto no escolar, notadamente o arroz, o feijão e a galinha/frango¹¹, ovo e macarrão, mandioca, banana;

ii) existem alimentos próprios da alimentação escolar que não são consumidos nos lares Mbya, entre os quais podemos diferenciar três tipos: verduras (beterraba, cenoura, tomate, alface), frutas (goiaba, laranja), e alguns alimentos industrializados (bolacha, salsicha, achocolatado, suco, leite);

iii) há ainda os alimentos típicos da alimentação *mbya* que não são nunca consumidos na escola, destacando-se dois tipos: determinados produtos da roça (batata doce, milho, abacaxi); e formas de preparo tradicionais (*mbojapé, txipá, reviro*)¹².

As informações revelam também que a escola não é a única fonte de introdução de “alimentos do branco”. Entre os alimentos que as crianças citaram como freqüentes no âmbito doméstico aparecem também, embora marginalmente, alguns itens como refrigerante, batata frita e café. De qualquer forma, notamos que os alimentos industrializados não são os únicos adquiridos pelos Mbya no comércio de Paranaguá. A este respeito, se destacam também as frutas, como a

¹¹ O uso diferencial dos termos “frango” e “galinha” para referir-se ao mesmo alimento tem relação com as diferentes formas como ele é apresentado em ambos os contextos: cortado em pedaços e congelado na escola (daí o uso de “frango”); animal criado na aldeia no âmbito doméstico (daí o uso do termo “galinha”).

¹² Lembremos que conforme informações da “merendeira”, ocasionalmente, ela prepara *reviro* para as crianças na escola. De qualquer forma, este não é um alimento que as crianças associam à comida escolar.

maçã e a uva.

Com relação às comidas consideradas preferidas pelas crianças, cabe destacar a predominância das frutas confirmando a informação apreendida por meio de conversas informais sobre a aquisição de frutas na cidade que não são cultivadas na roça. As frutas fazem parte tanto da alimentação no âmbito doméstico, quanto da alimentação servida na escola. Foram lembrados espontaneamente a uva e a salada de fruta, o *reviro*, batata frita, macarrão com tomate. A presença de produtos industrializados nesta categoria de "comidas preferidas" é menos representativa e, devemos considerar, ainda, que as referências a "bolo" e "chocolate" não correspondem às crianças indígenas, senão a crianças não-indígenas¹³. Guloseimas, como balas, doces, não apareceram nos desenhos e registros das crianças indígenas, exceto o refrigerante que apareceu uma vez.

Em se tratando de alimentos menos apreciados encontramos, sobretudo, as saladas, que são de introdução recente segundo depoimentos, e cuja presença na aldeia se dá, prioritariamente, por meio da alimentação escolar, dentre as quais destacamos a beterraba, alface e cenoura. De maneira geral, os alimentos que as crianças referem não gostar fazem parte das refeições servidas na escola.

Uma questão relevante é referente à não apreciação pelos escolares das carnes, especificamente de boi. Na Cotinga algumas famílias têm criação de galinhas, que são utilizadas tanto para consumo quanto para a venda, mas a carne de boi, presente na escola pelo menos três vezes na semana, não parece relevante na alimentação cotidiana. As pessoas da aldeia não gostam muito desse tipo de carne, preferindo o frango e o peixe. Embutidos, como salsichas, são apreciados pelas crianças, mas não são significativos na alimentação em casa.

Apesar da alimentação escolar diferir da alimentação consumida em casa e apresentar antagonismos em relação aos aspectos cosmológicos do grupo, de forma geral há boa aceitação das crianças na alimentação servida na escola. Existem ainda algumas semelhanças nos produtos habitualmente consumidos em ambos os lugares dado que a alimentação *mbya*, atualmente depende de produtos não produzidos na

¹³ Há três crianças não-indígenas, filhos de pescadores moradores na ilha, que estão matriculados na escola. As respostas dessas crianças sugerem hábitos alimentares diferentes das crianças indígenas.

aldeia. Por fim, cabe destacar o esforço da comunidade e da merendeira indígena em oferecer alimentos às crianças que não estejam muito distantes das suas práticas alimentares concretas e cosmológicas. Através de pequenos ajustes é introduzido no contexto escolar o jeito de cozinhar *mbya* marcado por técnicas específicas da sua cozinha, pela medida do tempero e na introdução de algumas preparações tradicionais.

- Aspectos nutricionais da alimentação escolar

Através das observações e registros feitos em campo, pôde-se aferir o valor da refeição oferecida aos escolares *mbya* e fazer uma estimativa da ingestão de nutrientes comparando-os com as recomendações preconizadas pelo PNAE. No entanto, destaca-se a dificuldade na aplicação dos instrumentos de pesquisa de consumo alimentar, seja Recordatório Alimentar ou Frequência de Consumo, para populações indígenas. Desta forma optou-se pela construção de método específico de análise quali-quantitativa do consumo através da observação sistemática e entrevista durante o porcionamento e consumo para tentar estabelecer as quantidades fidedignas que eram servidas e consumidas.

Em relação aos cardápios, tarefa assumida pela professora e a merendeira indígena, avalia-se como adequado na suficiência dos gêneros disponíveis na escola, apresentando preparações que fornecem energia, proteínas, fibras, minerais e vitaminas, através da possibilidade de inclusão de vegetais, verduras e frutas. Normalmente as preparações servidas aos escolares tendem a ser variadas, coloridas e suficientes em quantidade, sempre atentando para as dificuldades encontradas para o preparo das refeições na escola, como falta de equipamentos, principalmente pela ausência de energia elétrica, atrasos nas entregas, e, às vezes, insuficiência de alimentos.

A Resolução nº 38/2009 estabelece que a alimentação escolar oferecida em escolas indígenas deve suprir 30% das necessidades nutricionais diárias dos alunos matriculados, estabelecendo os valores de energia e proteína. Para crianças com idade entre 6 e 10 anos deve-se ofertar, em média, 550 Kcal e 14 g de proteína, e para crianças entre 11 e 15 anos, a recomendação é de 650 kcal e 20,6g de proteína

(BRASIL, 2009). Na escola da Cotinga, através do cálculo *per capita* de macronutrientes das refeições servidas constatamos que os valores nutricionais estabelecidos na lei são atendidos, havendo uma pequena variação conforme a disponibilidade de alimentos na despensa. Mesmo assim, considerando-se quatro dias de avaliação consecutiva, a média de consumo de energia/escolar foi de 573,5 Kcal e referente à proteínas/escolar foi de 20g.

A maior parte da energia é proveniente do arroz com feijão, alimentos bem aceitos pelos escolares, que também é consumido nas casas. Com relação ao leite, responsável em grande parte pelas proteínas da alimentação escolar, sabe-se que não é um alimento tradicional guarani, não fazendo parte da alimentação habitual nas casas, mas está presente na alimentação escolar, através de bebidas lácteas ou leite com achocolatado, sendo consumido pelos escolares sem queixas. Do ponto de vista biológico, a proteína consumida pelos escolares é uma proteína de boa qualidade nutricional e Alto Valor Biológico, provenientes em sua maioria das carnes e do leite.

Considerações finais

Políticas públicas de qualquer natureza, quando executadas em áreas indígenas, representam impactos materiais e simbólicos importantes para a cultura nativa. Nesta perspectiva, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) também apresenta conseqüências de signo diverso na vida da comunidade indígena. De um lado, traz um benefício importante na medida em que contribui à melhoria dos níveis de nutrição das crianças em um contexto onde os recursos alimentares não são abundantes; de outro, entretanto, constitui um canal de introdução de elementos estranhos ao sistema nativo. As práticas alimentares não têm apenas uma dimensão nutricional, mas para os Mbya remetem fundamentalmente às noções de pessoa e de corpo e à relação destes com sua divindade.

Os membros da comunidade da Cotinga fazem, de forma geral, uma avaliação positiva da alimentação servida na escola, considerando que mantém as crianças sem fome e que, quando bem alimentadas ou

saciadas, elas têm um bom desempenho na escola. Nas conversas e comentários, transparece, entretanto, certa reserva em relação à alimentação escolar na medida em que, obviamente, é classificada como “comida de branco”. Se em função da precariedade das atuais condições de vida, os Mbya precisam recorrer a esse tipo de comida, e é inegável que, especialmente as crianças, sentem-se atraídas por alguns itens, isso não quer dizer que a considerem melhor que a sua alimentação tradicional.

Da mesma forma que em relação a outros aspectos de sua cultura, os Mbya se mostram reticentes e resistentes frente aos novos alimentos. E de certo modo as preferências alimentares pelos sabores da culinária Mbya e o desejo de consumo da sua comida tradicional revelam, outrossim, a memória alimentar coletiva e a manifestação da sua identidade.

Para os Mbya da Ilha da Cotinga a escola e a alimentação escolar são percebidas como eventos circunstanciais ocasionados pelas relações de contato com a sociedade envolvente. A alimentação escolar é considerada um assunto comunitário na Ilha da Cotinga na medida em que ela diz respeito ao bem-estar das crianças. A esse respeito, a comunidade assume um papel ativo na implementação do PNAE que se manifesta, por exemplo, pelas negociações dos Mbya pela adequação da comida servida às crianças às formas alimentares nativas. Ainda, é importante destacar que a alimentação escolar não é percebida unicamente como uma política pública da qual se beneficiam. Há uma apropriação por parte da comunidade dessa política, que é assumida também como uma responsabilidade própria, e não apenas como algo recebido de fora e a ser, simplesmente, usufruído. Ela foi incorporada à lógica de trocas e reciprocidade que rege as relações sociais no interior da comunidade. Quando, por problemas logísticos ou de outra natureza, a empresa responsável não fez a entrega dos gêneros alimentícios na escola, os Mbya se encarregaram de repor alimentos para que não faltassem as refeições escolares sem exigir que, posteriormente, eles fossem repostos aos doadores.

Por fim, destacamos que o PNAE tem impacto importante no estado de nutrição das crianças tendo em vista que atende 30% das necessidades de energia e proteína para uma população que tem sofrido

as conseqüências dramáticas da falta de terras adequadas para a manutenção da sua sociedade e cultura. Contudo, se apresenta como um desafio para os gestores de desenvolver políticas diferenciadas que incorporem os aspectos sócio-culturais específicos e a premissa de que uma alimentação adequada às necessidades nutricionais não pode prescindir da adequação aos sistemas simbólicos nativos. Para tanto, duas vias são fundamentais: o desenvolvimento de estudos que produzam um conhecimento sobre a realidade sócio-cultural e as circunstâncias históricas em que se insere a ação pública, com o objetivo de subsidiar e informar esta última; e, a participação da comunidade indígena na concepção e desenvolvimento dessa política, promovendo processos de discussão e negociação entre a comunidade e os poderes públicos.

Referências bibliográficas

AMEZCUA, Manuel; TORO, Alberto Gálvez. Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. **Revista Española de Salud Pública**, Madrid, v. 76, n. 5, p. 423-436, set./out. 2002. Disponível em: <http://www.index-f.com/cuali/ANALISIS.pdf> . Acesso em: 29 nov. 2010.

ASSIS, Valéria de; GARLET, Ivori José. Análise sobre as populações Guaraní contemporâneas: demografia, espacialidade e questões fundiárias. **Revista de Índias**, Madrid, v. 64, n. 230, p. 35-54, 2004. Disponível em: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/409/477> . Acesso em: 29 nov. 2010.

BONAMIGO, Zélia Maria. **A Economia dos Mbya-Guaranis**: trocas entre homens e entre deuses e homens na Ilha da Cotíngia em Paranaguá-PR. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná, [2006]. Disponível em: <http://www.antropologiasocial.ufpr.br/dissertacoes/35.pdf> . Acesso em: 29 de nov. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

_____. **Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009**: estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação. Brasília: Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação, 2009.

CARIA, Telmo. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: _____. (Org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2005. p. 9-20.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal: o profetismo tupi-guarani**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1978.

FELIPIM, Adriana Perez. **O sistema agrícola guarani mbyá e seus cultivares de milho: um estudo de caso na aldeia Guarani da Ilha do Cardoso, município de Cananéia, SP**. 2001. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) – Universidade de São Paulo, [2001]. Disponível em: http://www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/guarani_milho.pdf . Acesso em: 29 nov. 2010.

GASTALDO, Denise et al. Qualitative health research in Ibero-America: the current state of the science. **Journal of Transcultural Nursing**, Londres, v.13, p. 90-108, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68. Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc8.pdf> . Acesso em: 29 nov. 2010.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: território mbya à beira do oceano**. São Paulo: UNESP, 2007.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global. 2001.

MACHADO MAHER, Terezinha. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MELLO, Flávia Cristina de. **Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: entre deuses e animais - xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani**. 2006. 298 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) –Universidade Federal de Santa Catarina, [2006].

MENÉNDEZ, Eduardo. De la reflexión metodológica a las prácticas de investigación. **Relaciones**, Michoacán, v. 22, n. 88, p. 121-163, 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/137/13708805.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2010.

PEIRANO, Mariza G. S. A favor da etnografia. **Série Antropologia**, Brasília, n. 130, p. 1-21, 1992. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie130empdf.pdf> . Acesso em:

29 nov. 2010.

PINHEIRO, Ana B.V. et al. **Tabela para avaliação de consumo alimentar em medidas caseiras**. 5.ed. Sao Paulo: Atheneu, 2005.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora UNESP/ISA/NuTI, 2007.

POULAIN, Jean-Pierre; PROENÇA, Rossana Pacheco. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. **Revista de Nutrição**, v. 16, n. 3, p. 145-156, 2003.

TAYLOR, Steven; BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 2000.

TEMPASS, Martín César. **Orerémbiú: a relação das práticas alimentares e seus significados com a identidade étnica e a cosmologia guarani**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul, [2005]. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000511444&loc=2006&l=3519e0d5be28fde3> . Acesso em: 29 nov. 2010.

_____. O belo discreto: a estética alimentar Mbyá-guarani. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 170-194, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/viewFile/2567/1568> . Acesso em: 29 nov. 2010.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola**. Rio Branco: EDUFAC, 2006.
