

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JONATAS AXXEL CARVALHO MACHADO

**O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE
SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM**

**MANAUS
2026**

JONATAS AXXEL CARVALHO MACHADO
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE
SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Linha de pesquisa: Linha 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Cristina Conde Nogueira

Co-orientadora: Profa. Dra. Luciana de Lima Pereira

MANAUS
2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- M149p Machado, Jonatas Axxel Carvalho
O Programa Nacional de Alimentação Escolar no município de São
Gabriel da Cachoeira/AM / Jonatas Axxel Carvalho Machado. - 2026.
110 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Silvia Cristina Conde Nogueira.
Coorientador(a): Luciana de Lima Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.
1. pnae. 2. educação escolar indígena. 3. alimentação Escolar. 4. povos
indígenas. 5. política educacional. I. Nogueira, Silvia Cristina Conde. II.
Pereira, Luciana de Lima. III. Universidade Federal do Amazonas.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título
-

JONATAS AXXEL CARVALHO MACHADO

**O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE
SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas públicas educacionais

Data de defesa: 25/05/2026

Data de aprovação: 25/05/2026

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Cristina Conde Nogueira (Orientadora – UFAM)

Prof^ª. Dr^ª. Luciana de Lima Pereira (Presidente/Co-orientadora – UFAM)

Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza (Membro externo – UFPA)

Prof^ª. Dr^ª. Jonise Nunes Santos (Membro interno – UFAM)

Suplentes:

Prof. Dr^ª. Camila Ferreira da Silva (Membro interno – UFAM)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (Membro externo – UFPA)

*Dedico ao Rio Negro
aos seus filhos e filhas, cujas
existências, trajetórias, saberes e
resistências atravessam este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Os caminhos trilhados até a feitura desta dissertação estão cercados de pessoas, lugares e encontros que marcaram profundamente a minha trajetória, não apenas nos estudos, mas na vida.

Em primeiro lugar, agradeço, e muito, à minha família, que sempre fez de tudo para reunir as condições necessárias para que fosse possível estudar. Aos meus pais, Elizandra e Silvio (*in memoriam*), aos meus irmãos, David e Silvia, à Vovó Cecília, aos tios Pedro e Bené e à tia — talvez seja a primeira vez que me refiro a ela assim — Lucélia, que foram e são essenciais para alcançar o que foi realizado até aqui e para o que ainda virá.

Também agradeço imensamente, com muito amor e carinho, à Nayandra Marques, minha companheira de vida, que acompanhou todos os momentos vividos até aqui, compartilhando alegrias e tristezas. Você foi e é fundamental.

Aos meus amigos, que foram refúgio diante da intensidade que é a vida: Gabriele Silva, Ana Paula, Gabriel Freiras, Kássia Almeida, Kaio Almeida, Victor Alves, Monique Eleres, Marcelo Henrique, Matheus Quintelo, Victoria Scantbelruy, Tia Nega (Dona Léia) e Alice Petra.

Ao meu pequeno companheiro de análise, leitura e escrita dessa dissertação, Jorge. Durante dias, noites e madrugadas Jorge subia no encosto de pescoço da cadeira e me fazia uma companhia silenciosa que foi suporte em momentos importantes do processo de desenvolvimento desse trabalho. Mesmo deixando o nosso lar para morar no céu dos gatos com apenas 10 meses, foi o suficiente para nos fazer exalar amor. Te amamos para sempre. Salve, Jorge!

À minha querida orientadora, Prof^a Sílvia Conde, que guiou esse processo com muito carinho e acolhimento, tanto nas orientações quanto nos estudos em grupo. Ao Grupo de Pesquisa em Financiamento da Educação na Amazônia (FINEDAM) e aos seus integrantes, que foram importantíssimos para o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof^a Jonise Nunes, que é uma mãe. Agradeço por me oportunizar tantas experiências na pesquisa e na vida. As palavras não são suficientes para expressar a relevância e a sua importância para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa de Povos e Comunidades Tradicionais na Pan-Amazônia (NEPEPAM) e aos seus integrantes, pelos debates, conversas, projetos e pesquisas que foram essenciais para a construção deste trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa em Financiamento da Educação na Amazônia (FINEDAM) que foi altamente relevante no amadurecimento e no fazer coletivo dessa pesquisa.

Aos meus queridos amigos da pós-graduação, com quem dividi — e sigo dividindo — momentos de café, conversas e reflexões: Sílvia Carvalho, Pedro Trindade, Flávia Mota, Miriane Feitoza, Bianca Tribuzy, Sandra Fernandes e Alexandre Rodrigo.

À minha grande amiga, ouvinte de todas as horas e parceira para todas as situações, Flávia Eugênia. Sua contribuição para que esta pesquisa fosse possível foi gigantesca e imprescindível. É uma alegria caminhar ao seu lado.

À Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, e, principalmente, à Beatriz Castro, nutricionista do setor de alimentação escolar, que deu possibilidades de acesso a uma significativa parcela dos dados municipais de aquisição da alimentação escolar analisados nesta dissertação.

À Faculdade de Educação, minha morada acadêmica desde 2017, bem como aos trabalhadores terceirizados, aos Técnicos Administrativos em Educação e aos professores e professoras.

À FAPEAM e à CAPES, pelo fomento de bolsas de pesquisa, fundamentais para a manutenção das pesquisas e dos pesquisadores.

Ao município de São Gabriel da Cachoeira, meu lar, e a todos os povos do Alto Rio Negro. Que esta pesquisa possa contribuir com os parentes e as parentas.

Semelhante às artérias e veias de um ser humano, os rios e igarapés formadores da bacia do rio Negro transportam coisas e pessoas, conhecimentos e saberes, vida, desde os tempos míticos até hoje. Foi num tempo mítico, inclusive, através das viagens de anacondas ancestrais que os cursos dos rios que atualmente se entrelaçam na paisagem regional se formaram. A atual geografia do mundo reflete os caminhos percorridos pelos heróis míticos desde a foz do rio de Leite, principal rio desta Terra e que fica a leste do território atualmente ocupado pelos povos indígenas do alto rio Negro. Essa foz – às vezes identificada com a foz do rio Amazonas às vezes com a Baía de Guanabara – foi o ponto de partida para a viagem de grandes anacondas ou canoas. Nessa viagem rio acima, os ancestrais pararam e dançaram em inúmeros lugares, marcando na mitologia e na paisagem local o surgimento de diferentes gentes. Muitos desses eventos míticos têm a ver com a obtenção original de objetos e plantas rituais específicos de cada grupo. Essas viagens também povoaram a terra com pessoas e é a partir das rotas percorridas por gentes e anacondas que cada clã reconhece uma série de lugares como suas “casas do despertar”.

(Iubel, 2015, p. 33)

MACHADO, Jonatas Axxel Carvalho. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar no município de São Gabriel da Cachoeira/AM**. 2026. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2026.

RESUMO

Esta dissertação, produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), na linha de pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, analisa a materialização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em sua interface com a educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. Parte-se do pressuposto de que a execução da política ocorre de forma desigual e contraditória, condicionada por mediações institucionais, territoriais e socioculturais que tensionam a efetivação do direito à alimentação escolar diferenciada. A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético como marco epistêmico-teórico-metodológico, compreendendo o PNAE como expressão das relações entre políticas públicas, financiamento da educação e condições concretas de reprodução da vida em contextos amazônicos. Metodologicamente, adota abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental, incluindo a análise de microdados do Censo Escolar, repasses financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e registros administrativos municipais. Os resultados problematizam que, embora o programa apresente avanços normativos e ampliação do acesso, sua execução é marcada por limites estruturais relacionados à capacidade institucional, às condições logísticas e às especificidades territoriais. Identifica-se um descompasso entre financiamento e execução, bem como dificuldades na consolidação da agricultura familiar, apesar do crescimento recente da participação de produtores. A análise das aquisições revela a incorporação de alimentos regionais, indicando articulação com a cultura alimentar local, ainda que de forma instável e marcada por descontinuidades. Apresenta-se, ainda, uma contradição entre o reconhecimento normativo da diversidade e os critérios operacionais de financiamento, baseados na localização das escolas, que não contemplam plenamente a diversidade sociocultural dos estudantes. Conclui-se que a materialização do PNAE no município expressa as tensões entre a universalidade das políticas públicas e as particularidades dos contextos indígenas amazônicos, evidenciando a necessidade de maior adequação das políticas educacionais às realidades territoriais.

Palavras-chave: PNAE; educação escolar indígena; alimentação escolar; povos indígenas; política educacional; Amazônia.

MACHADO, Jonatas Axxel Carvalho. **The National School Feeding Program in the municipality of São Gabriel da Cachoeira/AM**. 2026. Dissertation (Master's in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Amazonas, Manaus, 2026.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Graduate Program in Education (PPGE/UFAM), in research line 1: Education, State and Society in the Amazon, analyzes the materialization of the Brazilian National School Feeding Program (PNAE) in its interface with Indigenous school education in the municipality of São Gabriel da Cachoeira, in the state of Amazonas. It is based on the assumption that the implementation of this policy occurs in an unequal and contradictory manner, conditioned by institutional, territorial, and sociocultural mediations that challenge the effective realization of the right to culturally appropriate school feeding. The study is grounded in historical-dialectical materialism as its epistemological, theoretical, and methodological framework, understanding the PNAE as an expression of the relationships between public policies, educational financing, and the concrete conditions of social reproduction in Amazonian contexts. Methodologically, it adopts a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research, including the analysis of School Census microdata, financial transfers from the National Fund for Educational Development (FNDE), and municipal administrative records. The findings indicate that, although the program presents normative advances and expanded access, its implementation is marked by structural limitations related to institutional capacity, logistical conditions, and territorial specificities. A mismatch is identified between financing and execution, as well as difficulties in consolidating family farming, despite the recent growth in the participation of producers. The analysis of procurement reveals the incorporation of regional foods, indicating an articulation with local food culture, although in an unstable and discontinuous manner. Furthermore, a contradiction is identified between the normative recognition of diversity and the operational criteria for funding allocation, based on the location of schools, which do not fully account for the sociocultural diversity of students. It is concluded that the materialization of the PNAE in the municipality reflects tensions between the universality of public policies and the particularities of Amazonian Indigenous contexts, highlighting the need for greater alignment of educational policies with territorial realities.

Keywords: PNAE; Indigenous school education; School feeding; Indigenous peoples; Educational policy; Amazon.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores per capita do PNAE entre 2011 e 2026	43
Tabela 2 - Aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar	90
Tabela 3 - Agricultores por gênero e ano	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre o PNAE por área de avaliação da CAPES	19
Quadro 2 - Teses e dissertações sobre o PNAE por região e estado	20
Quadro 3 - Teses e dissertações que investigam o PNAE em contextos amazônicos produzidos fora da Amazônia	22
Quadro 4 - Teses e dissertações que investigam o PNAE em contextos indígenas	23
Quadro 5 – Síntese da tríade metodológica objeto-problema-objetivo	29
Quadro 6 - Objetivos e procedimentos metodológicos.....	30
Quadro 7 - Comparativo da reformulação do processo de aquisição do PNAE no Amazonas	51
Quadro 8 - Repasses financeiros do FNDE 2011-2024	84
Quadro 9 - Execução financeira municipal de gêneros alimentícios 2013 – 2024.....	86
Quadro 10 - Execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Teses e dissertações sobre o PNAE por ano	19
Gráfico 2 - Matrículas por ano.....	79
Gráfico 3 - Escolas por ano.....	80
Gráfico 4 - Matrículas por ano e etapa.....	81
Gráfico 5 - Matrículas por localidade diferenciada	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gestão do PNAE na Descentralização	38
Figura 2 - Evolução do valor per capita do PNAE entre 2002 – 2010	42
Figura 3 - População indígena no Amazonas e em São Gabriel da Cachoeira	56
Figura 4 - Mapa das famílias linguísticas no território de São Gabriel da Cachoeira	57
Figura 5 - Mapa dos Territórios Etnoeducacionais do Estado do Amazonas.....	59
Figura 6 - Localização das missões salesianas no Rio Negro.....	69
Figura 7 - Aquisição da agricultura familiar no PNAE 2011-2022	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CATRAPOA – Comissão de Alimentos Tradicionais dos Povos do Amazonas

CATRAPOVOS – Comissão de Alimentos Tradicionais dos Povos

CECANE – Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar

CGPAN – Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição

CME – Campanha da Merenda Escolar

CNA – Comissão Nacional de Alimentos

CNME – Campanha Nacional da Merenda Escolar

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

DAP – Documento de Aptidão ao PRONAF

DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada

EEI – Educação Escolar Indígena

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISA – Instituto Socioambiental

MPF – Ministério Público Federal

NEPEPAM – Núcleo de Estudos e Pesquisas de Povos e Comunidades Tradicionais na Pan-Amazônia

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PIB – Produto Interno Bruto

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNEEI-TEE – Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento ao Agricultor Familiar

PRONAN – Plano Nacional de Alimentação e Nutrição

SAPS – Serviço de Alimentação da Previdência Social

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação do Estado do Amazonas

SEMEDI-SGC – Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TEE – Territórios Etnoeducacionais

TIRSS – Terra Indígena Raposa Serra do Sol

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PNAE E O DESAFIO DA DIVERSIDADE INDÍGENA.....	32
2.1 Alimentação escolar: antecedentes históricos.....	33
2.2 O direito à alimentação escolar	39
2.3 O direito à alimentação escolar específica e diferenciada	44
2.4 Entraves do atendimento do PNAE em contextos indígenas.....	47
3. SOCIEDADE, CULTURA E ALIMENTAÇÃO NO RIO NEGRO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E CONTRADIÇÕES NOS MODOS DE VIDA	54
3.1 Caracterizando São Gabriel da Cachoeira.....	55
3.2 Cosmologia, alimentação e as relações sociais no Alto Rio Negro	62
3.3 Do “ouro vermelho” às missões salesianas: processos de exploração e transformação sociocultural no Alto Rio Negro	66
3.4 O impacto das Missões Salesianas e da Educação Escolar na transformação social e cultural dos povos indígenas do Alto Rio Negro	70
3.5 Entre a cruz e o brasão: articulações e tensões entre salesianos e Estado no Rio Negro.....	74
4. A MATERIALIZAÇÃO DO PNAE EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA: ESTRUTURA EDUCACIONAL, FINANCIAMENTO E EXECUÇÃO DA POLÍTICA.....	77
4.1 A materialização do PNAE em São Gabriel da Cachoeira: estrutura educacional e condicionantes territoriais	77
4.2 A execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira.....	83
4.3 Aquisição de gêneros alimentícios no PNAE: diversidade, mediações e limites no contexto de São Gabriel da Cachoeira	89
4.4 O PNAE entre a norma e a realidade local	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) constitui-se como uma das mais antigas e abrangentes políticas públicas brasileiras, atuando na interseção entre educação e segurança alimentar e nutricional. Criado em 1955 como Campanha de Merenda Escola (CME), pelo Decreto Nº 37.106/1955, e atualmente coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa atende, de forma universal, estudantes da educação básica matriculados em escolas públicas, filantrópicas e comunitárias conveniadas com o poder público. A Lei Nº 11.947/2009 assegura que estudantes da educação básica das escolas públicas e filantrópicas sejam atendidos, durante a permanência na escola, com refeições que contribuam para seu desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e formação de hábitos alimentares.

A política se ancora no Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), inscrito na Constituição Federal de 1988 e regulamentado, no âmbito do programa, pela Lei nº 11.947/2009. Entre seus princípios e diretrizes, destacam-se: a obrigatoriedade de destinar, no mínimo, 45%¹ dos recursos repassados pelo FNDE à compra de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar; o respeito à cultura alimentar local; e a promoção de ações de educação alimentar e nutricional. O alcance do programa é expressivo: 40 milhões de estudantes, em todos os municípios brasileiros, são atendidos cotidianamente. Apesar desse caráter universal, a efetividade do PNAE depende de sua capacidade de dialogar com realidades regionais e socioculturais diversas.

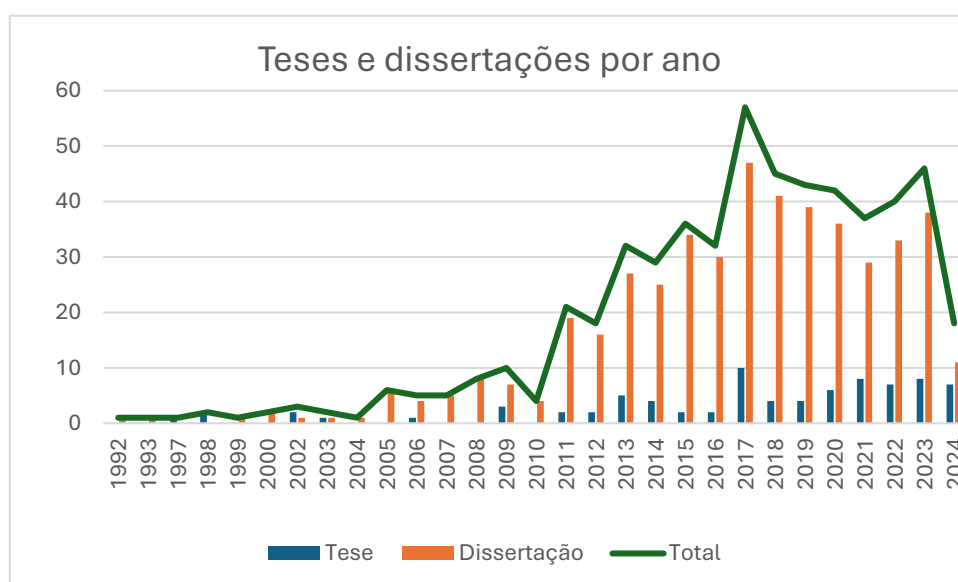
Quando implementado em municípios como São Gabriel da Cachoeira, o PNAE assume contornos singulares. A diversidade étnica, linguística e cultural, somada a condições geográficas peculiares e à predominância da população indígena, impõe desafios que extrapolam a simples execução administrativa. A política, nesse contexto, não se limita ao fornecimento de refeições, mas adentra o campo da adequação cultural, da logística de abastecimento em áreas remotas e da gestão compartilhada entre Estado e comunidades indígenas. A alimentação escolar torna-se, assim, um espaço de mediação entre diretrizes nacionais e modos de vida locais, revelando tensões, negociações e possibilidades na efetivação do direito à diferença.

A Lei nº 15.226/2025 alterou a Lei nº 11.947/2009, elevando de 30% para 45% o percentual mínimo de recursos destinados à aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar no âmbito do PNAE, percentual vigente a partir de 2026, substituindo o patamar anteriormente estabelecido desde 2009.

Essa tensão entre a universalidade do PNAE e contextos específicos de atendimento da alimentação escolar gerou uma indagação inicial de saber como a pós-graduação *Stricto Sensu* tem discutido o Programa nas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, esta pesquisa debruçou-se na tarefa de levantar e sistematizar dados que pudessem nos revelar indícios e aportes iniciais sobre a temática na pós-graduação, o que resultou no texto de Machado e Nogueira (2025) apresentado em Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O estudo encontra nos repositórios digitais trabalhos a partir do ano de 1992 até o ano de 2024, totalizando 541 produções. O gráfico a seguir ilustra o quantitativo de publicações por ano.

Gráfico 1 - Teses e dissertações sobre o PNAE por ano



Fonte: Machado e Nogueira (2025)

É possível perceber, a partir do gráfico de Machado e Nogueira (2025), uma expansão no quantitativo de pesquisas sobre este objeto na pós-graduação brasileira a partir de 2011. Inferimos que a promulgação da Lei Nº 11.947/2009 tenha impulsionado a investigação desse objeto ao tornar obrigatória a destinação de parte dos recursos do programa para aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar. Esta inferência torna-se mais consistente quando observamos as áreas de conhecimento que investigam o PNAE, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre o PNAE por área de avaliação da CAPES

Área de Avaliação da CAPES	Tese	Diss.	Tot.
----------------------------	------	-------	------

ADM. PÚBL. E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	4	42	46
ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA	0	1	1
BIODIVERSIDADE	0	3	3
CIÊNCIA DE ALIMENTOS	7	12	19
CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	0	12	12
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	10	18	28
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	3	19	22
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E TEOLOGIA	0	1	1
DIREITO	1	6	7
ECONOMIA	4	10	14
EDUCAÇÃO	4	47	51
ENFERMAGEM	0	1	1
ENGENHARIAS III	4	3	7
ENSINO	1	24	25
GEOGRAFIA	6	16	22
HISTÓRIA	1	1	2
INTERDISCIPLINAR	11	85	96
MEDICINA I	0	1	1
MEDICINA II	1	5	6
NUTRIÇÃO	4	92	96
PLAN. URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	2	26	28
SAÚDE COLETIVA	9	22	31
SERVIÇO SOCIAL	5	9	14
SOCIOLOGIA	2	6	8

Fonte: Machado e Nogueira (2025)

Das 24 áreas acima, destacam-se, por quantitativo de produção, a nutrição, a interdisciplinar e a educação. Destas três, as áreas de nutrição e educação apresentam produções durante toda a série histórica pesquisada, já a área interdisciplinar apresenta produções a partir do ano de 2011, justamente quando o gráfico anterior aponta um aumento nas produções. A inclusão da agricultura familiar no escopo do programa refletiu de forma significativa tanto para a diversificação dos produtos adquiridos pelo programa, quanto na produção do conhecimento.

Ao tratar das produções por região, o estudo retrata a divisão da seguinte maneira:

Quadro 2 - Teses e dissertações sobre o PNAE por região e estado

Região	UF	Tese	Diss.	Tot.	Som.
CO	DF	2	23	25	60

	GO	3	25	28	
	MS	0	4	4	
	MT	0	3	3	
NE	BA	1	29	30	101
	CE	2	14	16	
	MA	1	2	3	
	PB	2	16	18	
	PE	1	9	10	
	PI	0	3	3	
	RN	2	11	13	
	SE	0	8	8	
N	AM	0	1	1	21
	PA	3	11	14	
	RO	0	2	2	
	RR	0	1	1	
	TO	0	3	3	
SE	ES	0	5	5	235
	MG	8	54	62	
	RJ	10	46	56	
	SP	28	85	112	
S	PR	5	36	41	124
	RS	9	38	47	
	SC	1	35	36	

Fonte: Machado e Nogueira (2025).

Observa-se uma concentração significativa de produções nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul. Em contrapartida, a região Norte apresenta o menor quantitativo de produções. Destaca-se, ainda, a ausência de produções acadêmicas provenientes dos estados do Acre e do Amapá,

uma vez que não foram identificadas produções em Programas de Pós-Graduação (PPG) dessas unidades federativas.

Além das 21 produções elencadas, desenvolvidas na região Norte e voltadas ao estudo do PNAE no contexto amazônico, identificaram-se outras 6 pesquisas, vinculadas a PPG de outras regiões do país, que investigam o PNAE em territórios amazônicos, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 3 - Teses e dissertações que investigam o PNAE em contextos amazônicos produzidos fora da Amazônia

Autor	Título	Ano	IES	PPG	UF
Zelandes Alberto Oliveira	Segurança alimentar nas escolas indígenas do centro Willimom da terra indígena Serra Raposa do Sol - RR	2013	Universidade de Brasília	Desenvolvimento Sustentável	DF
Ana Paula Gomes Tavares	Gestão de suprimentos: o controle de estoque de merenda escolar na Coordenadoria Distrital de Educação 4 do Amazonas a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação em Educação Pública	MG
Maria do Perpetuo Socorro Pereira Silva	Os paradigmas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Instituto Federal de Roraima (IFRR): realidades locais e perspectivas	2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Agrícola	RJ
Nikolas Raphael Gil Alcon Mendes	Análise do processo de reformulação do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas indígenas no Amazonas	2019	Escola Nacional de Administração Pública	Ciência Política e Relações Internacionais	DF
Manoel Ricardo Vilhena	O Programa Nacional De Alimentação Escolar (PNAE) no Amapá: fatores condicionantes e desafios para a implementação	2021	Universidade Federal de Viçosa	Extensão Rural	MG

Edelvar Vicente Rippel	Elaboração de um guia simplificado do PNAE: um estudo na região norte do estado do Tocantins	2021	Universidade de Brasília	Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação	DF
------------------------	--	------	--------------------------	---	----

Fonte: dados da BDTD e catálogo de teses e dissertações, sistematizados por Machado e Nogueira (2025)

Ao levantar esses dados pelo estado da arte percebemos a necessidade de mais investigações sobre o PNAE em interface aos aspectos específicos dos territórios amazônicos. Um fator que não aparece no estudo de Machado e Nogueira (2025), mas que destacamos aqui, é a relação do objeto de pesquisa com contextos indígenas. Acerca disso identificamos 9 produções entre 2013 e 2023, numa série histórica desde o ano de 1992.

Quadro 4 - Teses e dissertações que investigam o PNAE em contextos indígenas

Autor	Título	Ano	IES	PPG	UF
Karina Lavinia Pitta do Carmo Regis de Souza	O Programa Nacional de Alimentação Escolar em comunidades indígenas de Porto Seguro-BA: um estudo na perspectiva da segurança alimentar e nutricional	2013	Universidade Federal da Bahia	Ciência de Alimentos	BA
Zelandes Alberto Oliveira	Segurança alimentar nas escolas indígenas do centro Willimom da terra indígena Serra Raposa do Sol - RR	2013	Universidade de Brasília	Desenvolvimento Sustentável	DF
Nikolas Raphael Gil Alcon Mendes	Análise do processo de reformulação do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas indígenas no Amazonas	2019	Escola Nacional de Administração Pública	Governança e Desenvolvimento	DF

Murilo Has	O cenário da alimentação Kaingang enquanto patrimônio histórico e cultural: um estudo na conjuntura das políticas educacionais e interculturais indígenas no Paraná	2021	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Educação	PR
Renata da Cruz Gonçalves	A diversidade sociocultural no Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma etnografia da alimentação escolar indígena entre os Xavante de Parabubure, Mato Grosso	2012	Universidade Federal de Santa Catarina	Nutrição	SC
Mariana Werlang Girardi	Programas de alimentação escolar na América Latina: análise comparativa do atendimento a povos indígenas	2018	Universidade Federal de Santa Catarina	Nutrição	SC
Karen Cristina de Andrade Pereira	Influência do ambiente alimentar nos hábitos alimentares: contribuição de análise aos povos indígenas no Brasil	2021	Universidade Estadual de São Paulo	Agronegócio e Desenvolvimento	SP
Túlio Caio Binotti	Manejo territorial Hupd'äh e agrosociobiodiversidade: relações com políticas públicas de alimentação escolar e agroecologia	2023	Universidade de São Paulo	Ecologia Aplicada	SP
Rebeca Sakamoto Figueiredo	Avaliação da gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena ofertada no estado do Amazonas	2023	Universidade Federal do Amazonas	Ciências da Saúde	AM

Fonte: dados da BDTD e do Catálogo de teses e dissertações da capes, sistematizados pelo autor (2026)

Esses dados encaminham a relevância acadêmica dessa pesquisa para somar na produção do conhecimento em campos fundamentais, como a discussão da política em territórios amazônicos e em contextos indígenas. Assim, o município de São Gabriel da

Cachoeira apresenta delineamentos importantes para pensar e discutir a alimentação escolar em contextos específicos e diferenciados do território amazônico.

Para além da relevância acadêmica, esta pesquisa apresenta implicações sociais e educacionais significativas, uma vez que a alimentação escolar, em contextos indígenas, não se restringe ao atendimento de necessidades nutricionais, mas se articula à reprodução cultural, à autonomia dos povos e à garantia de direitos diferenciados. Ao analisar a materialização do PNAE em São Gabriel da Cachoeira, busca-se contribuir para o aprimoramento de políticas públicas que respeitem e incorporem as especificidades dos territórios indígenas, fortalecendo práticas educativas e alimentares alinhadas às realidades locais.

Ademais, a pesquisa se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), articulando-se à linha de pesquisa 1: Educação Estado e Sociedade na Amazônia, ao dialogar com as relações entre políticas públicas, educação e diversidade sociocultural no contexto amazônico.

Embora o crescimento das pesquisas sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) seja evidente, observa-se que grande parte dessas produções tem privilegiado abordagens voltadas aos aspectos nutricionais, à gestão do programa e à sua relação com a agricultura familiar. Ainda são incipientes os estudos que analisam a materialização dessa política em contextos indígenas amazônicos a partir de uma perspectiva crítica que considere as determinações históricas, sociais e culturais que atravessam esses territórios.

Esta pesquisa, nesse sentido, contribui ao campo da educação, assumindo como enfoque analítico a compreensão do PNAE em sua interface com a educação escolar indígena, tomando como central a tensão entre a universalidade das diretrizes da política pública e as especificidades dos contextos socioculturais amazônicos.

A definição deste locus de investigação atravessa um lado pessoal de quem faz a pesquisa. Aqui peço licença ao leitor para escrever em primeira pessoa. Sou nascido em São Gabriel da Cachoeira e vivi parte da minha infância intercalando minha moradia entre Manaus e São Gabriel, fato é que a maior parte das minhas lembranças de infância são de São Gabriel, de maneira que torna o município um lugar afetivo. Desde criança ouvia um pouco das histórias dos meus tios e da minha avó nos movimentos indígenas no âmbito das associações, da fundação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), a ocupação de cargos eletivos na câmara municipal, na FUNAI e diversos outros espaços que compõem a sociedade gabrielense.

Nesse contexto, eu me constituía sobretudo como observador e ouvinte. Sempre tive curiosidade em conhecer os distritos, comunidades e territórios que compõem o município, em

sua maioria acessíveis apenas por vias fluviais e aéreas. Na infância, essa experiência se limitava à imaginação, restringindo-se à vivência no centro urbano, entre a escola, a igreja e a praia.

Embora eu seja indígena Tukano e possuisse essa consciência desde cedo, não estava inserido nas mesmas dinâmicas vivenciadas por outras crianças indígenas da minha faixa etária. A partir de 2008, por questões familiares, passamos a residir definitivamente em Manaus, e São Gabriel da Cachoeira passou a se configurar sobretudo como um espaço de memória, condição que se manteve até o ano de 2022.

Em 2022 tive a alegria de voltar a São Gabriel depois de muitos anos por conta do Magistério Indígena, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira (SEMEDI-SGC), com a colaboração do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Povos e Comunidades Tradicionais na Pan-Amazônia (NEPEPAM). Em 2023, como professor do Magistério, conheci o Distrito de Taracúá que me colocou frente à amplitude de parte das dimensões territoriais do município. Também observei, no período em que estive no Distrito, que a base alimentar dos cursistas (que era a mesma alimentação dos professores) consistia em suco industrializado, bolachas, frango, arroz, macarrão, feijão e farinha.

Durante o trajeto de volta do Distrito para São Gabriel, e depois para Manaus, fiquei refletindo sobre esse aspecto que resultou no projeto para a seleção do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), consequentemente nesta dissertação. Já em 2024, por ocasião de um outro projeto em que o NEPEPAM estava colaborando, tive a alegria de conhecer o Distrito de Iauaretê, na divisa do Amazonas com a Colômbia. Nas duas vezes em que estive lá, pude ter uma outra experiência alimentar, à base de peixes, açaí, farinha, caça, algumas frutas, beiju, chibé, inclusive uma iguaria chamada *omã*, que é uma rã que aparece no período da piracema.

Esses cenários alimentares, a diversidade alimentar, bem como algumas discussões realizadas em ambos os territórios, instigaram o meu olhar como pesquisador e me trouxeram o seguinte questionamento: o que se oferece na alimentação escolar das escolas municipais em São Gabriel da Cachoeira?

Em um processo de pesquisa, no entanto, essas observações não podem ser compreendidas de forma isolada. Elas se inscrevem em um processo histórico mais amplo que atravessa a região do Rio Negro, no qual a sociabilidade local foi sendo gradativamente alterada por sucessivos contatos com a sociedade envolvente. A presença missionária, em especial das escolas salesianas a partir do século XX, desempenhou papel central nessa transformação, introduzindo padrões alimentares e práticas educativas distantes das referências culturais

indígenas (Silva, 2023). Essa influência externa levou à convivência desigual entre hábitos tradicionais e alimentos industrializados, moldando o panorama alimentar escolar que encontramos hoje. Portanto, compreender a alimentação escolar em São Gabriel da Cachoeira implica situá-la em uma trajetória histórica de tensões permanentes entre imposições externas e resistência cultural.

Desse modo, se fez necessário um olhar mais amplo para o PNAE, para São Gabriel e as tensões que envolvem a interseção entre uma política universalizada e contextos regionais específicos e diferenciados, sobretudo nos territórios amazônicos, onde Machado e Nogueira (2025) evidenciam uma lacuna de estudos.

Diante desse contexto, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: considerando que Censo do IBGE (2022) indica que no estado do Amazonas há a maior população indígena do país e que em São Gabriel da Cachoeira (AM) há o maior percentual dessa população em relação aos seus habitantes (93%), ainda, segundo Cabalzar e Ricardo (2006), concentram-se no município 23 etnias de 5 diferentes famílias linguísticas que se estendem pelo território formado por estradas terrestres e fluviais. Sendo o PNAE um dos maiores programas de alimentação do mundo (Girardi, 2018), como se materializa o Programa Nacional de Alimentação Escolar para a educação escolar indígena do município de São Gabriel da Cachoeira?

Assim, definimos como objetivo geral:

- Analisar a materialização do Programa Nacional de Alimentação Escolar em sua interface com a educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira (AM).

E como objetivos específicos:

- Analisar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no atendimento a escolas em contextos indígenas, a partir de sua trajetória histórico-normativa e das tensões entre a universalidade de suas diretrizes e as condições concretas de sua implementação nos territórios.

- Discutir o contexto alimentar de São Gabriel da Cachoeira em relação aos processos históricos, sociais e educacionais.

- Examinar a execução do PNAE considerando os aspectos de financiamento, as aquisições de gêneros alimentícios e as condições de sua materialização no território.

A fim de cumprir os objetivos estabelecidos, foi necessário trilhar um caminho teórico capaz de oferecer ferramentas para compreender a realidade em sua complexidade. Nesse sentido, o Materialismo Histórico-Dialético constituiu-se como marco teórico, epistemológico e metodológico deste estudo, orientando tanto a construção das categorias de análise quanto a

interpretação dos dados. A escolha desse referencial se justifica pela necessidade de compreender o PNAE em São Gabriel da Cachoeira não apenas como um programa administrativo ou logístico, mas como parte de um processo histórico mais amplo de contradições entre Estado, políticas públicas e povos indígenas.

Para que o objeto pudesse ser analisado em sua profundidade, fez-se necessário um movimento da aparência para a essência. Nesse sentido, não se tratou de considerar os fatos de forma isolada, mas de inseri-los no conjunto histórico-social que lhes dá sentido, pois, como observa Lukács, “[...] seria supérfluo se a manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente [...]” (2003, p. 75).

A categoria de totalidade, portanto, permite articular aparência e essência, evidenciando que os fenômenos se inserem em um movimento histórico mais amplo. Nessa direção, a concepção dialética de totalidade, embora à primeira vista possa parecer distanciada da realidade imediata ou mesmo pouco científica, constitui um método capaz de apreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento, assumindo, assim, centralidade como categoria fundamental para a compreensão do real (Lukács, 2003).

Essa articulação entre aparência e essência só se torna possível, contudo, por meio da categoria de mediação. Como assinala Lukács, é necessário “[...] destacar os fenômenos de sua forma dada como imediata, de encontrar as mediações pelas quais eles podem ser relacionados ao seu núcleo e à sua essência e nela compreendidos” (2003, p. 75). A mediação, nesse sentido, constitui o movimento do pensamento que conecta as partes ao todo, assegurando que a análise da realidade não permaneça na superficialidade do imediato, mas revele sua historicidade e contradições internas.

A categoria de contradição, por sua vez, constitui o fundamento dinâmico da dialética. Para Lukács (2003), compreender a sociedade capitalista implica reconhecer que sua estrutura está marcada por antagonismos internos, especialmente entre forças produtivas e relações de produção. Essas contradições não são simples falhas de conhecimento, mas “[...] pertencem, de maneira indissolúvel, à essência da própria realidade, à essência da sociedade capitalista” (2003, p. 79). Ao contrário, a teoria, enquanto conhecimento da totalidade, evidencia que tais contradições são necessárias e estruturantes dessa ordem social, revelando ao mesmo tempo as tendências que podem levar à sua superação. Nesse sentido, a contradição é o motor do processo histórico, pois mostra que cada forma social traz em si as sementes de sua negação e superação.

Essas três categorias (totalidade, mediação e contradição) foram mobilizadas ao longo desta pesquisa, orientando tanto a delimitação do problema quanto a análise do material

documental e bibliográfico. A totalidade possibilitou compreender o objeto em suas múltiplas camadas, articulando dimensões históricas, políticas, econômicas e culturais que atravessam a execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira. A mediação permitiu analisar a alimentação escolar como espaço em que políticas nacionais se encontram com práticas alimentares e culturais indígenas, revelando tensões e adaptações no cotidiano escolar. Já a contradição foi fundamental para evidenciar os conflitos entre a universalidade das diretrizes do programa e a necessidade de garantir especificidades locais, assim como entre a preservação de práticas alimentares tradicionais e a introdução de padrões externos ao território.

Para uma melhor compreensão da organização deste trabalho, apresentamos uma síntese da relação objeto-problema-objetivo geral.

Quadro 5 – Síntese da tríade metodológica objeto-problema-objetivo

Objeto	Problema	Objetivo Geral
O Programa Nacional de Alimentação Escolar em São Gabriel da Cachoeira	Como se materializa o Programa Nacional de Alimentação Escolar para a educação escolar indígena do município de São Gabriel da Cachoeira?	Analisar a materialização do Programa Nacional de Alimentação Escolar em sua interface com a educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira (AM).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

No que se refere aos procedimentos teórico-metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica possibilitou mapear e analisar a produção acadêmica relativa ao tema da alimentação escolar, das políticas públicas educacionais e da educação indígena, fornecendo as bases conceituais e históricas para a investigação. Já a pesquisa teórico-documental envolveu o exame de legislações, resoluções e demais normativas referentes ao Programa Nacional de Alimentação Escolar, tanto em nível nacional quanto em âmbito local, no município de São Gabriel da Cachoeira. No quadro a seguir demonstramos a articulação desses procedimentos com os objetivos específicos elencados na pesquisa.

O universo investigado compreende o conjunto de normativas, documentos institucionais e registros oficiais relacionados à execução do PNAE, tanto em âmbito nacional quanto no município de São Gabriel da Cachoeira. Foram considerados, como critérios de

seleção, documentos que tratam diretamente da operacionalização do programa, incluindo legislações, resoluções, diretrizes do FNDE e registros administrativos municipais referentes à aquisição e distribuição de gêneros alimentícios.

Quadro 6 - Objetivos e procedimentos metodológicos

Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos
Analisar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no atendimento a escolas em contextos indígenas, a partir de sua trajetória histórico-normativa e das tensões entre a universalidade de suas diretrizes e as condições concretas de sua implementação nos territórios.	Pesquisa bibliográfica e documental
Discutir o contexto alimentar de São Gabriel da Cachoeira em interface aos processos históricos, sociais e educacionais	Pesquisa bibliográfica
Caracterizar as aquisições de gêneros alimentícios no âmbito do PNAE e a destinação para as escolas municipais.	Pesquisa documental

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A articulação entre essas duas modalidades de investigação permitiu situar o objeto em uma perspectiva histórica e normativa, identificando avanços, limites e tensões que conformam a execução do programa em contextos indígenas, em cenário mais amplo e, também, na especificidade de São Gabriel da Cachoeira. Este percurso teórico-metodológico sustenta nossa análise e orientou todo o percurso investigativo da pesquisa, na definição do problema, dos objetivos e na sistematização dos resultados.

Por fim, esta dissertação está organizada em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A seção 2 discute a trajetória histórica do Programa Nacional de Alimentação Escolar e o desafio da diversidade indígena, abordando seus antecedentes, a consolidação do direito à alimentação escolar e os entraves à sua efetivação em contextos indígenas. A seção 3 analisa as relações entre sociedade, cultura, educação e alimentação no contexto do Rio Negro, evidenciando a centralidade do território e dos sistemas alimentares indígenas na compreensão das dinâmicas educacionais. A seção 4 examina a materialização do PNAE em São Gabriel da Cachoeira, articulando dados sobre a estrutura educacional, o

financiamento, a execução da política e a aquisição de gêneros alimentícios, culminando na análise das contradições entre a norma e a realidade local. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais achados da pesquisa, bem como suas contribuições, limites e possibilidades de desdobramento.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PNAE E O DESAFIO DA DIVERSIDADE INDÍGENA

Esta seção objetiva analisar a trajetória histórica do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e suas interfaces com o atendimento no contexto das escolas indígenas. Ao longo da seção, busca-se discutir que essa política, concebida em âmbito nacional e com caráter universal para os estudantes da educação básica, tem sido tensionada pela necessidade de reconhecer e incorporar a diversidade sociocultural, produtiva e alimentar dos povos indígenas. Essa análise se realiza a partir da perspectiva da totalidade, ao considerar o PNAE como parte de um conjunto mais amplo de políticas públicas; da mediação, ao examinar como normas e práticas interagem com demandas locais; e da contradição, ao evidenciar os conflitos entre a lógica uniformizadora estatal e a pluralidade cultural indígena.

A trajetória histórica revela a transição de um modelo assistencialista e centralizado, fortemente dependente de excedentes agrícolas internacionais e de cardápios padronizados, para um arranjo institucional que, ao menos no plano normativo, incorpora princípios de descentralização, participação social e valorização da produção local. Nesse percurso, destacam-se marcos legais e regulamentares que consolidam o PNAE como política de Estado, vinculada a dispositivos constitucionais e a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que assegura o direito à consulta e ao respeito às especificidades culturais de povos e comunidades tradicionais.

Ao mesmo tempo, o texto corrobora que a distância entre norma e prática permanece significativa. Estudos de caso e experiências concretas revelam entraves burocráticos, barreiras logísticas, insuficiência de diálogo intercultural e interpretações restritivas das regras sanitárias e fiscais, que acabam por inviabilizar a plena participação das comunidades indígenas na execução do programa. Esses obstáculos, longe de serem meramente operacionais, refletem uma tensão estrutural entre a lógica uniformizadora das políticas públicas e a pluralidade de modos de vida, sistemas produtivos e cosmologias alimentares presentes no território nacional.

Por fim, a seção apresenta experiências denominadas “inovadoras”, como o processo de reformulação do PNAE no estado do Amazonas, que evidenciam não apenas a viabilidade de arranjos institucionais mais sensíveis às realidades locais, mas também as contradições inerentes ao processo histórico de construção dessa política. Tais experiências emergem em meio a disputas sociais, institucionais e territoriais, nas quais se confrontam, de um lado, a

lógica normativa e uniformizadora do Estado e, de outro, as demandas por reconhecimento da diversidade sociocultural indígena. A partir de articulações interinstitucionais, flexibilizações normativas e maior protagonismo comunitário, essas iniciativas apontam possibilidades concretas de reconfiguração do programa, ainda que inscritas em limites estruturais que condicionam sua efetivação. Nesse sentido, o PNAE pode se constituir não apenas como instrumento de segurança alimentar, mas também como espaço de tensionamento e de afirmação da autonomia, da economia local e da cultura alimentar indígena.

Assim, esta parte da dissertação não se limita a descrever um conjunto de dispositivos legais ou procedimentos administrativos, mas propõe uma reflexão sobre a necessidade de repensar a universalidade das políticas públicas à luz da diversidade, reconhecendo que a efetividade do direito à alimentação escolar passa, necessariamente, pela escuta, pelo respeito e pela participação ativa dos povos indígenas na construção e na gestão das soluções que lhes dizem respeito.

Ao longo da seção, essas categorias não serão apenas mobilizadas como referência teórica, mas operacionalizadas na análise dos marcos históricos e normativos do programa, revelando como suas transformações expressam disputas, mediações e contradições próprias do processo de construção das políticas públicas no Brasil.

2.1 Alimentação escolar: antecedentes históricos

A fome no Brasil tem sido retratada sob diferentes perspectivas, inclusive na literatura, especialmente em obras que tematizam a precariedade das condições de vida no sertão nordestino, como *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, *A Fome*, de Rodolfo Teófilo, e *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Euclides da Cunha, por exemplo, ao narrar a Guerra de Canudos (1896-1897), descreve não apenas o conflito armado, mas também o ambiente físico e social que o sustentou, um sertão marcado pela escassez hídrica, pela instabilidade climática e por um quadro alimentar profundamente vulnerável.

Em sua obra, Cunha (2023) retrata um cenário no qual a sobrevivência depende de uma dieta restrita e repetitiva, baseada na farinha de mandioca, carne-seca, rapadura e café, com raras variações. Nos períodos de seca prolongada, o sertanejo recorre a expedientes extremos, como ferver couro velho para extrair algum sustento, consumir raízes bravas e cactos queimados, revelando a gravidade da insegurança alimentar na região. Ao apresentar essa paisagem de fome crônica e de precariedade alimentar, Euclides da Cunha (2023) não apenas documenta as condições de vida no sertão do final do século XIX, mas também lança luz sobre

um fenômeno social que persiste de diferentes formas na história brasileira: a fome como expressão de desigualdade, vulnerabilidade e negligência estrutural.

Esse retrato literário da fome no sertão antecede, em algumas décadas, os primeiros estudos sistematizados sobre o tema no Brasil. Diferentemente da visão naturalista da fome, e dos flagelos decorrentes dela, abordados pelos romancistas, Castro (2001) analisa a fome a partir de fenômenos sociais, econômicos e políticos, em contraponto à visão naturalizante atribuída apenas ao clima e à geografia. O autor afirma que

A alimentação do brasileiro tem-se revelado, à luz dos inquéritos sociais realizados, com qualidades nutritivas bem precárias, apresentando, nas diferentes regiões do país, padrões dietéticos mais ou menos incompletos e desarmônicos. Numas regiões, os erros e defeitos são mais graves e vive-se num estado de fome crônica; noutras, são mais discretos e tem-se a subnutrição. Procurando investigar as causas fundamentais dessa alimentação em regra tão defeituosa e que tem pesado tão duramente na evolução econômico-social do povo, chega-se à conclusão de que elas são mais produtos de fatores socioculturais do que de fatores de natureza geográfica (Castro, 2001, p. 34).

O estudo de Castro (2001) enfatiza que a fome no contexto brasileiro é efeito de um processo histórico de exploração colonial que tem se potencializado com a inaptidão do Estado Político de equilibrar os interesses privados e coletivos, a disputa “[...] entre os interesses nacionais e os dos monopólios estrangeiros interessados em nossa exploração de tipo colonial.” (p. 267). O autor salienta, ainda, que a expansão do capital estrangeiro no país ampliou uma extensa agricultura de produtos exportáveis resultando no sufocamento das agriculturas de subsistência, que tem a potencialidade da produção de alimentos que de fato contribuiriam para atenuar o problema da fome.

A interpretação de Castro (2001) permite compreender a fome não como fenômeno natural, mas como expressão das relações sociais de produção. Ao demonstrar que a precariedade alimentar brasileira está vinculada à concentração fundiária, à monocultura de exportação e à desigualdade social, o autor indica que a fome é produzida historicamente. Nessa direção, é possível compreender que, na lógica capitalista, a produção e a circulação dos alimentos não se organizam prioritariamente em função das necessidades humanas, mas dos interesses de acumulação e reprodução do capital.

Assim, mesmo diante da ampliação da capacidade produtiva, persistem contextos de fome e insegurança alimentar, uma vez que o acesso aos alimentos permanece condicionado pelas desigualdades de renda, pela concentração da riqueza e pelas formas desiguais de inserção dos sujeitos na estrutura produtiva. A fome, portanto, expressa uma das contradições centrais do capitalismo: a coexistência entre abundância produtiva e privação alimentar. Essa

interpretação articula-se diretamente à análise do PNAE enquanto política pública inserida em um contexto de desigualdades estruturais.

A publicação desse estudo, bem como a ampla divulgação, resultou em debates públicos e outros estudos que resultaram em ações do Estado brasileiro a partir da década de 1930. Vasconcelos (2005) indica que é apenas na ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) que o problema da fome começa a ser tratado a partir de políticas de Estado, “[...] ao longo do processo de transição do Estado liberal oligárquico para o Estado intervencionista burguês” (Vasconcelos, 2005, p. 440).

Nesse contexto, além da implementação do salário-mínimo, em 1940, destacam-se a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) e da Comissão Nacional de Alimentos (CNA). Ao analisar a implementação do salário-mínimo, Vasconcelos (2005) chama atenção para a contradição desse mecanismo, uma vez que, historicamente “[...] não tem sido suficiente nem para satisfazer as necessidades mínimas e individuais do trabalhador, uma vez que os seus reajustes foram fixados muito abaixo do custo de reprodução da força de trabalho.” (Vasconcelos, 2005, p. 441).

Quanto ao SAPS, o autor indica que possibilitou a criação de restaurantes populares em metrópoles, como Rio de Janeiro e São Paulo, que ofereciam uma alimentação equilibrada e com preço acessível aos trabalhadores urbanos, além de subsidiar a comercialização de alguns gêneros alimentícios a preço de custo.

O CNA, por sua vez, tinha o objetivo de assessorar o governo na formulação de políticas nacionais alimentares que, dentre várias medidas no campo da alimentação, resultou no primeiro Plano Nacional de Alimentação que indicava a formulação do Programa Nacional de Merenda Escolar no prazo de dois anos (Peixinho, 2011).

Em 1955 foi publicado o Decreto Nº 37.106/1955 (Brasil, 1955) que instituía a Campanha da Merenda Escolar (CME). A partir desse ato, que marca a gênese do PNAE, o governo brasileiro celebra convênios com diversos organismos internacionais que

Se encarregavam de distribuir leite em pó, margarina e cápsulas de vitaminas a crianças, nutrízes e gestantes e outras iniciativas de assistência infantil, como melhoria de hospitais, vacinas, campanha de educação e saúde para mães e outros. Outras organizações das Nações Unidas se encarregavam de escoar os excedentes agrícolas de países como Canadá e Estados Unidos para diversos países pobres, inclusive o Brasil (Peixinho, 2011, p. 39).

Peixinho (2011) complementa, ainda, que nesse período diversos programas americanos foram implementados para o atendimento de populações carentes e à alimentação

de crianças em idade escolar. Os gêneros alimentícios advindos destes programas eram destinados às “[...] escolas dos municípios e estados considerados mais carentes de recursos financeiros” (2011, p. 40).

Além de um mecanismo de escoamento de excedente de produção de uma cadeia agroindustrial em expansão, o capital estadunidense garantia a produção de novos mercados consumidores de produtos industrializados e a manutenção da influência geopolítica em diversas regiões, sobretudo, considerando todos os contextos geopolíticos do pós guerra (Silva, 2021).

Em 1956 o presidente Juscelino Kubitschek editou o Decreto Nº 39.007/1956 (Brasil, 1956) que muda a nomenclatura da CME para Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME) com o objetivo de centralizar, no Governo Federal, as aquisições e a distribuição da merenda escolar, até então assim denominada, e a criação de recursos orçamentários para a CNME.

Com a publicação do Decreto Nº 56.886/1965 (Brasil, 1965a), a CNME passa a ser denominada de Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), assim, marco que sinaliza a incorporação da educação alimentar entre as atribuições da política de alimentação escolar. No contexto da década de 1960, o governo enfrentava diversas dificuldades para garantir a alimentação escolar, visto que o atendimento alcançava apenas 28% dos 176 dias planejados (Silva, 2021). Com a instauração do governo militar e as relações estreitas desse governo com o setor agrícola, é criado o Crédito Rural (Brasil, 1965b) abrindo-se um canal institucional de comercialização favorável ao setor.

Com isso, a abertura de um canal institucional de comercialização surgiu como uma janela de oportunidades para o setor. Ademais, a estrutura centralizada de compras para a merenda escolar, além de desconsiderar a diversidade alimentar regional, favorecia o surgimento de cartéis, sem um controle da qualidade nutricional dos alimentos oferecidos aos alunos (Silva, 2021, p. 8)

Esse contexto marca a primeira fase institucional do PNAE, conforme indica Silva (2021). Nesse período da década de 1970, Abreu (2014) indica que com o fim do apoio externo na transferência de alimentos, o governo brasileiro inicia um processo de aquisição de alimentos no mercado interno. Assim, há a criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) e a posterior formulação do Plano Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) pelo Decreto Nº 72.034/1973 (Brasil, 1973).

O PRONAN vigorou até o ano de 1974, mas “[...] deve ser considerado um marco institucional importante por inserir de vez a temática da alimentação escolar como domínio de

intervenção governamental” (Silva, 2021, p. 8). A formulação e publicação do II PRONAN, pelo Decreto Nº 77.116/1976 (Brasil, 1976), demarca o estímulo a estudos e pesquisas para a melhoria das condições de alimentação e nutrição, e aos mercados e pequenos agricultores. Desse modo, o PRONAN ensaia os primeiros passos de superação das barreiras regionais, no entanto,

O desenho geral manteve a centralização das decisões sobre aquisição e distribuição de alimentos na União, e o controle do fornecimento dos produtos ficou por conta de grandes empresas do complexo agroindustrial. Em 1978 e 1979, apenas doze empresas forneceram para a CNME, sendo que a soma das quatro maiores respondeu por 55,6% e 70,4% do total das vendas, respectivamente, demonstrando o quão concentrado era o mercado. (Silva, 2021, p. 8).

Ao fim da vigência do II PRONAN, em 1979, o governo passa a adotar a nomenclatura atual, Programa Nacional de Alimentação Escolar, prevendo a oferta diária de alimentação escolar durante 180 dias letivos. Abreu (2014) afirma que a década de 70 não propiciou uma conjuntura política, recursos e iniciativas intersetoriais em relação à alimentação escolar. Sobre este período, Silva (2021) analisa que a transição do governo militar para a abertura democrática e a instabilidade econômica causou uma mobilização dos governos estaduais para o abastecimento da alimentação escolar, o que ocasionou o aprofundamento de desigualdades regionais. O autor comenta, ainda, que esses fatores prejudicaram a produção estatística sobre os custos e a cobertura do PNAE, acarretando vácuos sobre essa temática durante a década de 1980.

A chegada da década de 1990 marca o processo de reformulação das políticas públicas e do Estado brasileiro, sobretudo com o avanço das relações público-privadas no gerenciamento das políticas estatais. Nesse contexto,

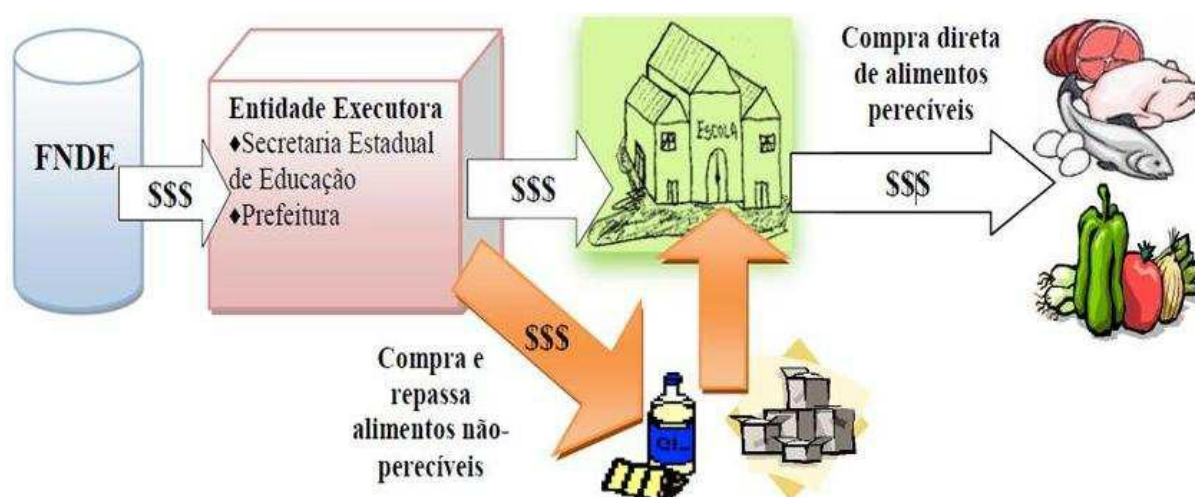
As relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitaram conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da Sociedade Civil, direcionadas à composição de novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital. Essas relações evidenciaram-se na maior presença de grupos privados na definição e execução de políticas públicas configurando o crescimento do chamado “terceiro setor”, representado por organizações e fundações empresariais. (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 24)

O que se observa no campo da política de alimentação escolar a partir disso é um movimento, no governo Collor (1990-1992), de fragilização do programa com a priorização do interesse dos produtores de alimentos formulados, como carne bovina processada e enlatada, leite desnatado e enriquecido, macarrão de milho, entre outros alimentos, que impediam o

processo de municipalização da política. Com a queda do presidente e a posse de Itamar Franco (1993-1994) um novo impulso é tomado frente à alimentação escolar com a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) (Silva, 2021).

Assim, a descentralização federativa do PNAE, conforme as atribuições estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), se sacramenta com a Lei Nº 8.913/1994 (Brasil, 1994), inaugurando um novo marco no PNAE. Além da descentralização financeira, a Lei exigiu a criação de Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) nos estados e municípios para que pudessem realizar o acompanhamento da aplicação dos recursos repassados. Peixinho (2011) indica que entre 1994-1998 os municípios que aderiam a descentralização foi de 1.532 para 4.134, por meio de convênios. A figura a seguir ilustra o funcionamento do PNAE no momento da legislação vigente até então.

Figura 1 - Gestão do PNAE na Descentralização



Fonte: Peixinho (2011, p. 47)

Peixinho (2011) argumenta que, com a descentralização — entendida como um novo modelo de gestão do programa —, surgiram diversos desafios que levaram à reedição da legislação em mais de trinta ocasiões, com vistas ao seu aprimoramento. Entre as medidas adotadas, destacam-se a utilização dos dados de matrícula do INEP, com base no Censo Escolar, para a definição do repasse per capita, bem como a realização de cursos de formação e capacitação dos Conselheiros de Alimentação Escolar.

Nesses processos de formação e aprimoramento, identificou-se a necessidade de debates mais amplos. Assim, Peixinho (2011) destaca uma preocupação na definição da Política, principalmente no cuidado de não centralizar o PNAE apenas na oferta da alimentação

escolar, mas consolidar as ações de educação alimentar e nutricional. Ainda, um dos principais debates era o avanço conceitual do Programa rompendo o cunho assistencialista e partir para a alimentação escolar enquanto um direito. Dentre os assuntos também debatidos na reformulação do PNAE foi inserção da agricultura familiar como um mercado de aquisição dos gêneros alimentícios da agricultura familiar, nesse sentido, Peixinho (2011) afirma que

Neste contexto especificamente foi importante a experiência desenvolvida pelo Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar do Paraná - CECANE-PR, que tinha como um dos seus produtos a articulação dos agricultores na região de Cascavel/PR), visando prepará-los para a venda dos produtos para o mercado institucional (educação), como também estimular a participação dos agricultores no Conselho de Alimentação Escolar. Outra importante contribuição nesta discussão foi trazida pela Diretoria de Gestão Empresarial da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), que contando com a experiência positiva do Programa de Aquisição dos Alimentos - PAA, instituído desde 2003, envidava esforços no sentido de convencer as prefeituras locais que tinham aderido ao PAA, que pudessem também comprar alimentos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar, durante a discussão sobre a inclusão no PL (Peixinho, 2011, p. 67).

Após a publicação da Medida Provisória Nº455/2009 (Brasil, 2009c) e, posteriormente, a sanção da Lei Nº 11.947/2009 (Brasil, 2009b), marca a atual fase do PNAE de descentralização desconcentrada, de acordo com Silva (2021). Desse modo, a nova legislação ampliou a descentralização na distribuição de competências operacionais entre os entes federativos e desconcentrada à medida que novos fornecedores são possíveis.

Esse percurso histórico demonstra que, desde sua origem, a alimentação escolar no Brasil esteve marcada por uma lógica centralizadora e por interesses econômicos externos, o que contribuiu para a consolidação de um modelo pouco sensível às diversidades regionais e culturais. Essa herança histórica constitui uma das bases das contradições que se manifestam, posteriormente, na implementação do PNAE em contextos indígenas.

2.2 O direito à alimentação escolar

Antes de 1988 o I PRONAN e o II PRONAN (Brasil, 1973; 1976) já ensaiavam, em determinados termos, o rompimento com o caráter estritamente assistencialista do PNAE, ao incluir processos educativos sobre alimentação e hábitos saudáveis no âmbito do programa, bem como ao prever a inserção de pequenos agricultores como fornecedores (Silva, 2021). No entanto, no período o país estava vivendo a Ditadura Militar (1964-1985), que após o fim do milagre econômico (1968-1973) o governo publica o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) na tentativa de financiar a indústria nacional para diminuir a dependência de produtos

importados, que ocasionou o aumento da dívida externa e da inflação brasileira, fatores que impediram o estabelecimento do PNAE com ações estruturadas e arcabouços normativos.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ao romper com as amarras do autoritarismo que marcaram o período entre 1964 e 1985, representa um marco legal e histórico fundamental ao direito à educação (art. 208) obrigando o Estado a garantir condições de acesso e permanência dos estudantes na escola. A alimentação, nesse sentido, é compreendida como um dos campos das condições de permanência. Vasconcelos (2005) afirma que no decorrer da década de 1990 o discurso da estabilização da economia nacional e da modernização do Estado causaram o esvaziamento e a extinção de diversos programas de alimentação e nutrição.

Além disso, esses programas também se tornaram alvo dos desvios de verbas públicas, de licitações duvidosas e de outros mecanismos ilícitos que caracterizaram a escandalosa corrupção instalada no interior daquele governo. Investigações da Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados (CPI da Fome) e auditorias do Tribunal de Contas da União (TCU) realizadas nesse período evidenciaram irregularidade no PNAE, no PSA, no PCA, no PNLCC e noutros programas (Vasconcelos, 2005, p. 447)

Ainda, chamava a atenção o número de 32 milhões de brasileiros em situação de fome ou pobreza extrema que estavam expostos a doenças nutricionais. Nesse contexto, foi lançado o Plano de Combate à Fome e à Miséria e, logo em seguida, por Decreto Presidencial de 26 de abril de 1993, instituiu-se o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), como ferramentas de implantação da Política Nacional de Segurança Alimentar. Composto por nove ministros de Estado e 21 representantes da sociedade civil, o órgão tinha como objetivo assessorar o governo na formulação e implementação de propostas voltadas à superação da fome e da miséria. Iniciava-se, nesse período, uma ação conjunta CONSEA/Ação da Cidadania desenvolvendo atividades emergenciais no combate à fome e à miséria (Vasconcelos, 2005).

Mesmo sendo articulado de maneira emergencial, esse movimento caracteriza a alimentação como uma questão de cidadania e dignidade humana. Ainda, o modelo desenvolvido tenta consolidar, de forma inicial, o controle social no âmbito das ações estatais representando um passo decisivo na transição do combate à fome para a formulação de estruturas estatais permanentes de segurança alimentar e nutricional.

Em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o CONSEA é desativado e é criado o Programa Comunidade Solidária, pelo Decreto Nº 1.366, de 12/01/95 (Brasil, 1995), que tinha um caráter de gerenciamento de ações, não de execução. Vasconcelos (2005) afirma que os programas de alimentação e nutrição que tiveram continuidade

no primeiro governo FHC (1995-1998) seguiam os mesmos moldes assistencialistas dos governos anteriores.

No segundo governo FHC (1999-2002) destaca-se a portaria Nº 710/1999 que aprova o Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, bem como a criação do Programa Nacional de Renda Mínima (bolsa alimentação) pela Medida Provisória Nº2.206/2001. Ambas as ações institucionais se concentravam na Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição (CGPAN). Vasconcelos (2005) destaca que ao longo do segundo governo FHC observa-se um grande esvaziamento das ações do Programa Comunidade Solidária e a concentração dos programas alimentares institucionais na CGPAN.

Peixinho (2011) afirma que no início dos anos 2000 era constatado que gradualmente as famílias estavam substituindo alimentos como feijão, arroz e hortaliças por bebidas e alimentos industrializados e menos nutritivos, gerando mais problemas de insegurança alimentar. Nesse contexto, com a eleição do Governo Lula (2003-2006), é instituído o Programa Fome Zero que integrou vários programas e políticas sociais, de transferência de renda, geração de emprego, dentre outras, com a finalidade de enfrentar as questões relativas à fome.

Diante dessa nova conjuntura proposta pelo Governo, o PNAE passa a ter um papel importante no Programa Fome Zero, uma vez que garante o direito à alimentação por meio da oferta das refeições e pelas ações de educação alimentar e nutricional a todos os escolares da pré-escola e fundamental, ou seja, 20% da população brasileira em 2003 e que, com certeza, as informações repassadas aos escolares, estende à família e à comunidade escolar (Peixinho, 2011, p. 57).

No conjunto dessas ações também é retomado o CONSEA, desativado em 1995, que teve papel fundamental para romper o viés assistencialista das políticas, avançando para o direito humano e à dignidade. Nesse sentido, o CONSEA articula a campanha pelo Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) introduzindo a alimentação escolar como direito social.

Ao mesmo tempo em que se ampliava o entendimento do direito à alimentação escolar, ampliava-se também a perspectiva do direito à educação. Esse processo não se deu de forma espontânea, mas foi impulsionado por mobilizações sociais de diferentes origens. No caso do ensino médio, por exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído em 1987 e integrado por entidades como a CNTE, a UNE e a ANPED, desempenhou papel decisivo na pressão pela ampliação da obrigatoriedade escolar e pela valorização dessa etapa como parte da educação básica, em contraposição a uma concepção tecnicista e restritiva (Cury, 2002; Gentili, 1995). De modo semelhante, os movimentos de mulheres e entidades de educadores

tiveram papel central na luta pela creche como direito da criança e dever do Estado (Campos, 2010; Rosemberg, 2010).

Nesse contexto, Emendas Constitucionais foram promulgadas com a finalidade de ampliar a oferta educacional, inicialmente com a universalização do ensino médio (Brasil, 1996) e a expansão do atendimento à educação infantil (Brasil, 2006). Com a ampliação da oferta educacional, a EC nº 59/2009 (Brasil, 2009a) estabeleceu que programas suplementares, como o da alimentação escolar, devem atender a todas as etapas da educação básica.

A efeito disso, Peixinho (2011) observa um crescimento substancial no atendimento do PNAE, passando de 36.134.180 estudantes atendidos em 2003 para 46.895.988 atendidos em 2010. Financeiramente o repasse realizado em 2003 foi de R\$ 954.221.023,16, já em 2010 de R\$ 3.043.201.902,00. Entre 2002 e 2010, Peixinho (2011) apresenta os seguintes dados sobre o valor *per capita* do PNAE

Figura 2 - Evolução do valor per capita do PNAE entre 2002 – 2010

ANO	MODALIDADE DE ENSINO							
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	FUNDAMENTAL	INDÍGENA	QUILOMBOLA	MÉDIO	EJA	MAIS EDUCAÇÃO
2002	0,00	0,06	0,13	0,13	0,00	0,00	0,00	0,00
2003	0,18	0,13	0,13	0,34	0,00	0,00	0,00	0,00
2004	0,18	0,15	0,15	0,34	0,00	0,00	0,00	0,00
2005	0,18	0,18	0,18	0,34	0,34	0,00	0,00	0,00
2006	0,22	0,22	0,22	0,44	0,44	0,00	0,00	0,00
2007	0,22	0,22	0,22	0,44	0,44	0,00	0,00	0,00
2008	0,22	0,22	0,22	0,44	0,44	0,00	0,00	0,66
2009	0,22 0,44	0,22	0,22	0,44	0,44	0,00	0,00	0,66
2010	0,60	0,30	0,30	0,60	0,60	0,30	0,30	0,90

Fonte: COEFA/PNAE/FNDE/MEC

Fonte: Peixinho (2011, p. 83)

Observa-se no decorrer do período descrito na figura 2 não apenas os reajustes dos valores *per capita* como a inclusão da creche (2002), das escolas quilombolas (2004), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (2009) e do Mais Educação (2008). Percebe-se um aumento das possibilidades do atendimento da Alimentação Escolar para todos os públicos da Educação Básica. Com base nas resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE a partir de 2012 os dados dos valores *per capita* se dispõe da seguinte maneira

Tabela 1 - Valores per capita do PNAE entre 2011 e 2026

Ano	Creche	Pré Escola	Ensino Fundamental	Escolas Indígenas	Escolas Quilombolas.	Ensino Médio	EJA	Mais Educação	Tempo Integral	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral	Atendimento Educacional Especializado
2011	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,60	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,90	-	-	-
2012	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,60	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,90	-	-	-
2013	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,60	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,90	R\$ 1,00	-	R\$ 0,50
2014	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,60	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,90	R\$ 1,00	-	R\$ 0,50
2015	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,60	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,90	R\$ 1,00	-	R\$ 0,50
2016	R\$ 1,00	R\$ 0,50	R\$ 0,30	R\$ 0,60	R\$ 0,60	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,90	R\$ 1,00	-	R\$ 0,50
2017	R\$ 1,07	R\$ 0,53	R\$ 0,36	R\$ 0,64	R\$ 0,64	R\$ 0,36	R\$ 0,32	R\$ 1,07	R\$ 1,07	R\$ 2,00	R\$ 0,53
2018	R\$ 1,07	R\$ 0,53	R\$ 0,36	R\$ 0,64	R\$ 0,64	R\$ 0,36	R\$ 0,32	R\$ 1,07	R\$ 1,07	R\$ 2,00	R\$ 0,53
2019	R\$ 1,07	R\$ 0,53	R\$ 0,36	R\$ 0,64	R\$ 0,64	R\$ 0,36	R\$ 0,32	R\$ 1,07	R\$ 1,07	R\$ 2,00	R\$ 0,53
2020	R\$ 1,07	R\$ 0,53	R\$ 0,36	R\$ 0,64	R\$ 0,64	R\$ 0,36	R\$ 0,32	R\$ 1,07	R\$ 1,07	R\$ 2,00	R\$ 0,53
2021	R\$ 1,07	R\$ 0,53	R\$ 0,36	R\$ 0,64	R\$ 0,64	R\$ 0,36	R\$ 0,32	R\$ 1,07	R\$ 1,07	R\$ 2,00	R\$ 0,53
2022	R\$ 1,07	R\$ 0,53	R\$ 0,36	R\$ 0,64	R\$ 0,64	R\$ 0,36	R\$ 0,32	R\$ 1,07	R\$ 1,07	R\$ 2,00	R\$ 0,53
2023	R\$ 1,37	R\$ 0,72	R\$ 0,50	R\$ 0,86	R\$ 0,86	R\$ 0,50	R\$ 0,41	-	R\$ 1,37	R\$ 2,56	R\$ 0,68
2024	R\$ 1,37	R\$ 0,72	R\$ 0,50	R\$ 0,86	R\$ 0,86	R\$ 0,50	R\$ 0,41	-	R\$ 1,37	R\$ 2,56	R\$ 0,68
2025	R\$ 1,37	R\$ 0,72	R\$ 0,50	R\$ 0,86	R\$ 0,86	R\$ 0,50	R\$ 0,41	-	R\$ 1,37	R\$ 2,56	R\$ 0,68
2026	R\$ 1,57	R\$ 0,82	R\$ 0,57	R\$ 0,98	R\$ 0,98	R\$ 0,57	R\$ 0,57		R\$ 1,57	R\$ 2,93	R\$ 0,78

Fonte: Resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE

A evolução dos valores per capita do PNAE indica que o financiamento destinado à alimentação escolar tem sido progressivamente ampliado, ainda que de forma desigual diante das demandas reais impostas pela inflação dos alimentos, pela diversidade sociocultural e pelos desafios logísticos de regiões como a Amazônia. Esse movimento traduz a passagem da alimentação escolar de uma política assistencialista para a condição de direito universal, garantido constitucionalmente e consolidado pela Lei nº 11.947/2009 (Brasil, 2009c), estendendo, ainda, a partir de 2013, o atendimento aos estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A atualização normativa de 2026, além de promover novo reajuste dos valores, introduz uma alteração significativa ao ampliar a redação do atendimento diferenciado para escolas localizadas em áreas indígenas, remanescentes de quilombos e demais povos e comunidades tradicionais, sinalizando uma ampliação do reconhecimento da diversidade dos sujeitos atendidos pela política, fruto de lutas históricas pelo reconhecimento das especificidades da educação escolar indígena.

Além disso, observa-se que os avanços institucionais do PNAE ultrapassam o simples repasse financeiro, incorporando diretrizes como a obrigatoriedade da compra de, no mínimo, 30% dos gêneros da agricultura familiar, a promoção da educação alimentar e nutricional e o controle social exercido pelos Conselhos de Alimentação Escolar. Nesse sentido, os valores per capita se configuram não apenas como parâmetro técnico de financiamento, mas como expressão concreta do reconhecimento social e político da alimentação escolar como parte indissociável do direito à educação e da cidadania. A ampliação recente das categorias de atendimento diferenciado, ao incorporar a noção de povos e comunidades tradicionais, reforça esse movimento de reconhecimento, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de análises mais aprofundadas sobre a materialização desses critérios em contextos específicos.

Embora os avanços normativos consolidem o direito à alimentação escolar, é necessário compreender como esse direito se desdobra em contextos específicos, particularmente nas escolas indígenas.

2.3 O direito à alimentação escolar específica e diferenciada

A construção dos direitos se dá em contextos históricos, filosóficos e teóricos que norteiam os rumos de diferentes sociedades (Bobbio, 2004). Para o autor, não basta apenas proclamar o direito, deve-se criar mecanismos para protegê-lo e garanti-lo de

forma efetiva. Assim, por exemplo, assegurar “[...] o direito a não ser escravizado implica a eliminação do direito de possuir escravos, assim como o direito de não ser torturado implica a eliminação do direito de torturar” (Bobbio, 2004, p. 41). Nessa perspectiva, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, e obriga os países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU) a respeitá-los e incorporá-los em suas legislações internas.

O movimento internacional de reconhecimento e proteção dos direitos humanos também alcançou os povos indígenas e tribais. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou, em 1957, a Convenção nº 107, que, embora representasse um marco inicial, estava marcada por uma perspectiva integracionista, na medida em que buscava a incorporação dos povos indígenas às sociedades nacionais. Com o avanço das lutas sociais e o fortalecimento do debate sobre os direitos à diferença, à autodeterminação e às formas próprias de organização cultural, essa perspectiva foi amplamente criticada. Nesse contexto, a OIT revisou o documento e aprovou, em 1989, a Convenção nº 169, que reconhece o direito dos povos indígenas à manutenção e ao fortalecimento de suas culturas, tradições, formas próprias de organização social, cultural e educacional, além de instituir o direito à consulta prévia, livre e informada em decisões que lhes digam respeito.

A adoção da Convenção 169 coincide com o período de abertura democrática no Brasil e os debates que culminaram na Constituição Federal de 1988, a qual consolidou um marco jurídico favorável aos povos indígenas. Contudo, como alerta Bobbio (2004), os direitos não são conquistas definitivas: exigem vigilância permanente frente a ameaças e retrocessos.

Anjos (2021) observa que a postura do Estado brasileiro em relação à Convenção tem sido ambígua e, por vezes, contraditória.

Cabe ressaltar que a postura brasileira em relação ao cumprimento do documento internacional em questão não é absolutamente exemplo para estado algum: um ano após a consolidação no ordenamento jurídico nacional, uma associação profissional, especificamente, o Sindicato de Engenheiros do Distrito Federal (SENGE/DF), lançou uma reclamação no Conselho de Administração da OIT frente ao descumprimento brasileiro de diversos artigos da Convenção n. 169 por conta da promulgação da Lei 11.284/06 (gestão de florestas públicas para a produção sustentável), cuja qual não contou com a consulta prévia e sequer a participação indígena para a feitura de seus termos. Por consequência, o Conselho de Administração da OIT, entendeu, em sua manifestação não-vinculativa ao Estado (recomendação), que o Brasil havia, de fato, desrespeitado os artigos da Convenção n. 169, uma vez que observou-se a não adoção de medidas necessárias à implementação das consultas prévias

aos povos indígenas, uma vez que a lei em referência traria impacto em suas terras tradicionais (Anjos, 2021, p. 496).

Outros episódios reforçam essa tensão entre o Estado brasileiro e os direitos indígenas previstos na Convenção nº 169, como a instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no Rio Xingu; os conflitos em torno da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima; e os recentes debates no Supremo Tribunal Federal acerca da tese do Marco Temporal. Esses casos demonstram que, mesmo após a ratificação da Convenção 169 e a proteção constitucional assegurada aos povos indígenas, persiste a dificuldade em consolidar, na prática, mecanismos de consulta e participação efetiva nas políticas públicas e nas decisões estatais que impactam seus territórios e modos de vida.

Nesse cenário, a Convenção nº 169 da OIT não apenas reafirma os direitos territoriais, culturais e políticos dos povos indígenas, como também constitui um marco normativo essencial para fundamentar a reivindicação de políticas públicas que respeitem suas especificidades. O princípio da consulta prévia, livre e informada e o direito à autodeterminação estabelecem que os povos indígenas devem participar da formulação, implementação e monitoramento de programas que incidem diretamente em seus modos de vida. Tal prerrogativa, quando articulada ao campo da educação, alcança também o direito à alimentação escolar, uma vez que o alimento, para os povos indígenas, transcende a função nutricional e se enraíza em dimensões identitárias, cosmológicas e territoriais.

No Brasil, esse debate se materializa no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que, a partir da década de 2000, passa a incorporar em suas normativas, como demonstram as Resoluções do FNDE de nº 38/2009, nº 26/2013 e nº 6/2020, diretrizes específicas para o atendimento em escolas indígenas, reconhecendo a necessidade de assegurar uma alimentação escolar diferenciada, em consonância com os valores, práticas e sistemas alimentares próprios de cada povo. Assim, a efetivação da Convenção 169, em interface com a Constituição de 1988 e a legislação nacional, projeta-se como base incontornável para compreender a alimentação escolar indígena não apenas como política compensatória, mas como direito fundamental culturalmente situado.

Apesar dos avanços normativos e institucionais que consolidaram o reconhecimento da diversidade cultural como eixo estruturante do PNAE, a efetivação desse direito ainda encontra barreiras significativas no cotidiano das escolas indígenas. A etnografia de Gonçalves (2012), realizada junto aos Xavante de Parabubure (MT), é

reveladora nesse aspecto: embora os marcos legais do programa determinem o respeito à cultura alimentar indígena, na prática os gestores e profissionais locais frequentemente interpretam essas particularidades como obstáculos à execução da política. O resultado é a manutenção de cardápios padronizados, baseados em gêneros alimentícios externos ao universo cultural indígena, em detrimento dos alimentos tradicionais.

Essas tensões explicitam que a distância entre o direito formalmente reconhecido e sua efetividade não se restringe ao financiamento ou à abrangência do atendimento, mas envolve dimensões socioculturais, logísticas e políticas. A valorização da diversidade cultural, prevista na legislação, não se traduz automaticamente em práticas cotidianas nas cozinhas escolares, nas compras públicas ou na formação de merendeiras e gestores. É justamente nesse hiato entre norma e realidade que se situam os principais entraves da política, os quais serão analisados na próxima seção.

2.4 Entraves do atendimento do PNAE em contextos indígenas

O PNAE, dentre os Programas de Alimentação Escolar (PAE) de outros países, analisados por Girardi (2018), figura como um dos maiores do mundo em relação ao número de beneficiários da alimentação escolar. Do ponto de vista normativo, a autora afirma que os povos indígenas estão inseridos na maioria dos programas analisados, mas sem aprofundar a necessidade de observar as questões de diferença entre os grupos étnicos. Nos países contemplados pela pesquisa comparativa realizada por Girardi (2018), observa-se uma pior situação de saúde e nutrição das populações indígenas em relação à sociedade geral. Assim, justifica-se um olhar ao PNAE em relação ao atendimento, bem como seus desafios, em contextos indígenas.

Alguns estudos (Gonçalves, 2012; Oliveira, 2013; Souza, 2013) relatam sobre o atendimento da alimentação escolar em contextos indígenas um breve período após a promulgação da Lei Nº 11.947/2009. Oliveira (2013), por exemplo, em pesquisa realizada em Roraima, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS), relata que existe uma dificuldade institucional de acesso dos indígenas aos programas institucionais de venda de alimentos, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o PNAE.

Particularmente no município de Uiramutã não existe uma infraestrutura mínima necessária à emissão da DAP, pois para que possa ser emitida a DAP a instituição pública responsável por este atendimento (secretaria estadual de agricultura) não oferece nenhuma estrutura como: computador, sinal de

internet, estrutura predial, pessoal capacitado, tendo em vista que a efetivação destas políticas depende destes equipamentos (Oliveira, 2013, p. 68).²

O estudo relata ainda um baixo, ou nenhum, conhecimento por parte das escolas e comunidades das possibilidades de venda de gêneros alimentícios para a alimentação escolar. Assim, o desconhecimento da política pública apresenta-se como um fator de entrave. Ainda, não é costume cultural desses povos, bem como a maioria dos povos indígenas, a produção alimentícia em larga escala, de modo que se faz necessário um processo de apropriação dos mecanismos de produção e venda dos gêneros alimentícios.

Como exemplo podemos citar o caso de um produtor indígena da TIRSS que na ânsia de se apropriar do recurso oriundo da comercialização de seu produto, comercializou toda a sua roça para a CONAB e que depois não tinha mais como conseguir alimentação para a sua família (Oliveira, 2013, p. 67).

Ainda em relação a institucionalização do PNAE, Souza (2013), em estudo realizado em Porto Seguro-BA, observa a insuficiência de acompanhamento da gestão municipal em relação às comunidades indígenas, fazendo com que as avaliações realizadas não sejam condizentes com a realidade apresentada, assim traduzindo a “[...] inoperância administrativa e inexpressivo controle social” (Souza, 2013, p. 97). O estudo, ao mesmo tempo que reafirma a importância da alimentação escolar como fundamental na promoção da saúde e da aprendizagem, apresenta limitações do Programa, como “[...] na logística de abastecimento, aspectos estruturais e de higiene” (Souza, 2013, p. 97).

Gonçalves (2012), em estudo realizado com os Xavantes no Mato Grosso, destaca que a diversidade cultural na alimentação escolar representa um desafio para os interlocutores não indígenas que operacionalizam o Programa em contextos locais.

As falas dos não indígenas sobre os Xavante extrapolavam a visão sobre a partilha de alimentos na escola, por exemplo, e se estendiam para demais aspectos da vida Xavante fora do espaço escolar. Não havia o reconhecimento da legitimidade do modelo de organização nativa, o qual não se baseava no acúmulo de capital e outros bens, primando pela reciprocidade entre as famílias e pelas decisões tomadas coletivamente dentro da comunidade (Gonçalves, 2012, p. 142).

A autora argumenta que mesmo com os avanços gerados na incorporação do reconhecimento da diversidade cultural no âmbito do PNAE, existem lacunas que

² O DAP (Documento de Aptidão Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) é um instrumento que identifica e reconhece os beneficiários do Programa

[...] não instrumentalizam minimamente os profissionais para operar tal proposta em suas localidades. O caso Xavánte parece revelar grandes limitações de ordem prática. Os problemas enfrentados pela gestão municipal não comprometem apenas as diretrizes oficiais relacionadas ao respeito à cultural [sic] Xavánte, como também as diretrizes e princípios de caráter nutricional, relacionadas à variedade alimentar e ainda à compra de alimentos da produção local, o que constitui [sic] parte fundamental das propostas do PNAE, fazendo com que as lacunas percebidas no exame dos documentos ganhassem especial proporção na realidade (Gonçalves, 2012, p. 144).

No estudo de Gonçalves (2012) é possível observar diversas dinâmicas institucionais e culturais que geram entraves no atendimento da alimentação escolar que apontam para a necessidade de revisão das normativas do PNAE com vistas a atender as escolas em contextos indígenas.

É necessária ainda, uma flexibilidade burocrática que permita a compra da produção local indígena para a alimentação escolar, com um olhar para o respeito à dinâmica de produção dos interessados. Tal fato poderia também interagir com a logística de entrega de alimentação para as escolas, reduzindo o tempo entre uma entrega e outra, de acordo com a disponibilidade de cada fornecedor local. Lembrando que cada localidade apresenta suas particularidades, as estratégias devem ser repensadas a partir de cada caso específico (Gonçalves, 2012, p. 153).

Nesse sentido, a autora aponta para um cenário que viria a ser reformulado alguns anos depois, por intermédio do Ministério Público Federal, conforme investigado por Mendes (2019). O processo de reformulação do PNAE ocorre diante do reconhecimento de um descompasso entre a universalidade das regras sanitárias e burocráticas nos modos de produzir, conservar e preparar alimentos, e o que de fato se apresenta como possibilidade nas comunidades e escolas indígenas.

Isso porque tal aparato regulamentar não reconhece os conhecimentos associados aos sistemas agroextrativistas indígenas e aos modos de conservação e preparo alimentar localmente empregados. Além de invisibilizar modos de fazer e conhecer outros que não o técnico-científico e jurídico – linguagens predominantes nas modernas burocracias estatais – também opera como reproduzidor de desigualdade no acesso desses grupos sociais aos mercados institucionais existentes, como o PNAE (Mendes, 2019, p. 91).

O estopim político-administrativo para a reformulação foi a reivindicação Yanomami. Na narrativa do autor, “[...] a denúncia yanomami foi o evento responsável por romper a barreira institucional que impedia o problema da alimentação escolar ser tratado pelo executivo federal e estadual, fazendo-a reverberar na pauta governamental” (Mendes, 2019, p. 91). Em síntese, o estudo demonstra que havia forte insatisfação com

os gêneros alimentícios enviados pelo Estado para a alimentação escolar, sobretudo produtos industrializados, como enlatados.

Em paralelo, o Procurador do 5º Ofício do Ministério Público Federal (MPF) descreve o quadro encontrado nas visitas: “[...] a gente via a situação de caos na merenda escolar [...] vi que não chegava, e se chegava, chegava coisa tipo, suco em pó, enlatado [...] na maioria das vezes, nem chegava, nem tinha mesmo” (Mendes, 2019, p. 95).

A convergência de atores institucionais possibilitou a criação de um arranjo de governança que teve início como Grupo de Trabalho e, a partir da publicação das Notas Técnicas nº 01/2017/ADAF/SFA-AM/MPF-AM e nº 03/2017/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI, consolidou-se como a Comissão de Alimentos Tradicionais dos Povos do Amazonas (CATRAPOA). Essas notas foram decisivas porque flexibilizaram entraves de ordem sanitária e agropecuária que historicamente inviabilizavam a compra de alimentos produzidos nas comunidades indígenas.

A partir delas, a Comissão passou a operar como arena intergovernamental e intersetorial, articulando órgãos federais, estaduais e municipais, bem como lideranças indígenas e organizações de apoio. Nesse arranjo, o Ministério Público Federal assumiu o papel de mediador e articulador central, promovendo o diálogo entre diferentes instâncias do Estado, enquanto a Coordenação-Geral do PNAE reconheceu que a manutenção desse espaço de diálogo, com efetiva participação da sociedade civil, configurava-se como a principal estratégia para superar os entraves institucionais (Mendes, 2019).

Do ponto de vista de instrumentos, a reformulação do PNAE no Amazonas se apoiou principalmente em duas inovações: as Notas Técnicas de 2017, que flexibilizaram entraves sanitários e agropecuários, e a construção de uma chamada pública específica voltada à produção indígena. Como observa Mendes (2019, p.117), tratou-se de um “processo quase artesão” de articulação, capaz de adequar o Programa aos contextos culturais locais e dispensar exigências incompatíveis com a realidade das comunidades. Esse movimento reposicionou a logística e os cardápios, permitindo que as próprias escolas definissem as compras conforme os costumes alimentares.

Apesar de problemas de coordenação e restrições orçamentárias, os resultados começaram a aparecer, sendo reconhecidos como experiência inovadora com potencial de expansão nacional. A inclusão dos municípios, que concentram a maior parte das matrículas indígenas, deu tração ao processo a partir de 2019, consolidando o arranjo interinstitucional com o MPF como mediador. Em síntese, a reformulação demonstrou

que a abertura de exceções regulatórias e a criação de instrumentos adaptados são condições para efetivar o direito à alimentação diferenciada em contextos indígenas.

Sintetizando as análises de Mendes (2019) acerca de todo esse processo de reformulação, é possível compreender o cenário da alimentação escolar no Amazonas, no que diz respeito ao processo de aquisição, da seguinte maneira:

Quadro 7 - Comparativo da reformulação do processo de aquisição do PNAE no Amazonas

ASPECTOS	ANTES DA REFORMULAÇÃO	DEPOIS DA REFORMULAÇÃO
Modelo de compra	Predomínio do processo licitatório convencional, com fornecedores distantes; pouca ou nenhuma compra da produção indígena local.	Implementação da chamada pública específica para compra direta de produtores indígenas, priorizando alimentos regionais.
Adequação cultural da alimentação	Cardápios padronizados para todo o estado/município, sem considerar hábitos alimentares indígenas; predominância de industrializados e ultraprocessados.	Cardápios adaptados aos hábitos alimentares locais, com participação de nutricionistas sensibilizados e diálogo com comunidades.
Logística e entrega	Entregas esporádicas (às vezes 1–2 vezes por semestre); transporte fluvial caro e demorado; alimentos vindos de longe	Redução de distâncias com compras locais; menor custo logístico; maior regularidade de entrega
Participação indígena	Baixa participação nos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) por barreiras logísticas e preconceito; pouca voz na definição de cardápios.	Inclusão de representantes indígenas no GT (CATRAPOA) e maior diálogo intersetorial; comunidades participam da definição de soluções
Coordenação institucional	Fragmentação entre FNDE, MEC, SEDUC, municípios, FUNAI e órgãos de ATER; ausência de arena intergovernamental específica	Criação do GT coordenado pelo MPF (CATRAPOA) como arena intergovernamental para articular entes federativos e sociedade civil
Barreiras legais e sanitárias	Exigências de nota fiscal, inspeção sanitária e padrões incompatíveis com modos de produção tradicionais; falta de assistência técnica.	Publicação de Notas Técnicas flexibilizando exigências sanitárias/agropecuárias para produtos indígenas; apoio técnico via parcerias
Impacto Socioeconômico	Recursos do PNAE não geravam renda local; atravessadores ficavam com parte do lucro; comunidades pouco beneficiadas economicamente	Compra direta gera renda para famílias indígenas; fortalecimento da economia local e da soberania alimentar

Visão de política pública	Alimentação escolar tratada como fornecimento genérico, sem perspectiva de direito culturalmente diferenciado.	Alimentação escolar como direito humano e instrumento de etnodesenvolvimento e bem viver.
----------------------------------	--	---

Fonte: Formulado pelo autor, com base em Mendes (2019)

A reformulação do PNAE no Amazonas, materializada na instituição da CATRAPOA e na posterior criação da CATRAPOVOS, deve ser compreendida não como um avanço linear, mas como expressão das contradições que atravessam a política de alimentação escolar. Trata-se de um processo resultante de pressões sociais e institucionais, no qual demandas dos povos indígenas tensionam a forma estatal e suas normas universalizantes. Nesse sentido, os arranjos institucionais construídos evidenciam possibilidades concretas de incorporação da diversidade sociocultural e produtiva indígena, ainda que condicionadas por limites estruturais e pelas formas de regulação próprias do Estado. Assim, mais do que demonstrar que soluções normativas são possíveis, esse processo revela que tais soluções emergem de disputas e mediações, nas quais a participação ativa das comunidades se constitui como elemento fundamental para tensionar e reconfigurar a política pública.

O modelo de compra, por exemplo, manifesta a superação parcial da lógica uniformizadora central, marcada por licitações convencionais e fornecedores distantes, permitindo a priorização da produção indígena local, conforme discutido na seção sobre autonomia produtiva e direito à alimentação diferenciada. A adequação cultural do projeto dialoga diretamente com a análise da influência dos cardápios padronizados e industrializados sobre as práticas alimentares tradicionais, mostrando como a participação de nutricionistas e diálogo com comunidades possibilitam mediações sensíveis às especificidades culturais.

As dimensões de logística, participação indígena e coordenação institucional reforçam a necessidade de intersetorialidade e de espaços de mediação, como a CATRAPOA, abordados anteriormente como exemplos concretos da capacidade do Estado de transformar políticas universais em direitos efetivos em contextos específicos. Finalmente, os impactos socioeconômicos e a visão de política pública sintetizam os efeitos potenciais da reformulação: não apenas a garantia do direito à alimentação escolar, mas também a promoção de soberania alimentar, fortalecimento da economia local e valorização cultural, manifestando a centralidade da participação indígena e do respeito

à diversidade como elementos estruturantes para a efetivação de políticas públicas inclusivas.

No entanto, como adverte Binotti (2023), tais conquistas ainda são insuficientes se não forem acompanhadas por uma articulação mais profunda com os sistemas agrícolas indígenas, que não podem ser reduzidos apenas a fornecedores de gêneros alimentícios. Esses sistemas representam formas próprias de manejo da biodiversidade, de organização comunitária e de produção de alimentos enraizadas em cosmologias e territorialidades específicas.

Para Binotti (2023), a efetividade de políticas públicas em contextos indígenas depende justamente da capacidade de estabelecer diálogos horizontais com essas práticas agrícolas tradicionais, valorizando seus modos de produção e incorporando-os como referência central para a formulação e execução das ações estatais. Isso significa reconhecer que a alimentação escolar não deve estar desconectada de outras políticas públicas voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar, à gestão territorial e ambiental, à saúde e à educação escolar indígena.

3. SOCIEDADE, CULTURA E ALIMENTAÇÃO NO RIO NEGRO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E CONTRADIÇÕES NOS MODOS DE VIDA

Esta seção tem como objetivo analisar os sistemas alimentares indígenas no contexto do Rio Negro, compreendendo-os como parte constitutiva das relações sociais, culturais e territoriais que configuram a vida dos povos indígenas de São Gabriel da Cachoeira. Localizado no extremo Noroeste Amazônico, o município destaca-se pela coexistência de 23 etnias, compondo um espaço linguístico, cultural, político e religioso extremamente plural, que reflete os modos de viver e a organização social dos povos indígenas (Cabalzar; Ricardo, 2006).

O objetivo é apreender os sistemas alimentares indígenas, articulados ao território, à diversidade e à cosmologia, como um dos motores que reproduzem a sociedade e os sujeitos indígenas. As cosmologias indígenas, profundamente enraizadas na observação e no respeito ao ambiente natural, orientam não apenas o manejo dos recursos, mas também a própria definição do que se considera alimento. Esses saberes tradicionais, transmitidos de geração em geração, são fundamentais para a manutenção da segurança alimentar e nutricional, além de constituírem parte essencial da identidade cultural. A dinâmica territorial, marcada por movimentos migratórios, casamentos interétnicos e ocupação coletiva das terras, reforça a interdependência entre diferentes grupos e a circulação de produtos, técnicas e conhecimentos alimentares.

Entretanto, os modos de vida e os sistemas alimentares indígenas de São Gabriel da Cachoeira sofreram profundas transformações com o contato histórico com a sociedade envolvente. O período colonial, seguido pelo sistema de aviamento e pela implantação das missões religiosas, especialmente as salesianas, intensificou a presença do Estado e da Igreja na região, promovendo deslocamentos forçados, criação de aldeamentos e reorganização das dinâmicas de ocupação e uso da terra (Meira, 2018). Além disso, houve a imposição de modelos escolares eurocêntricos, voltados à uniformização cultural e linguística, frequentemente em detrimento das tradições locais. No campo alimentar, tais intervenções alteraram hábitos e referências, com a introdução de alimentos industrializados, novas técnicas de produção agrícola e padrões alimentares externos, promovendo uma reconfiguração gradual das dietas tradicionais.

A partir das categorias de totalidade, mediação e contradição, próprias do Materialismo Histórico-Dialético, e em diálogo com Lukács (2003), compreendemos os sistemas alimentares indígenas como parte inseparável de uma totalidade social

historicamente produzida, na qual dimensões culturais, econômicas, políticas e territoriais se articulam de maneira dinâmica. Nessa perspectiva, cada prática alimentar, técnica de manejo e saber tradicional relaciona-se a um conjunto mais amplo de relações sociais e não pode ser analisado de forma isolada ou fragmentada.

As relações de contato com comerciantes, missionários e outros agentes externos atuaram como mediações de transformações profundas nos modos de produzir, consumir e transmitir conhecimentos alimentares tradicionais. Desse modo, as contradições emergem na tensão entre a manutenção dos modos de vida e organização social indígenas e a imposição de padrões externos de consumo, produção e sociabilidade. Assim, compreender a alimentação indígena a partir dessas categorias permite apreender sociedade e cultura como processos históricos em permanente movimento, atravessados por disputas, continuidades e mudanças.

Nesse sentido, busca-se destacar como esses sistemas são historicamente produzidos e transformados, a partir das mediações estabelecidas com a sociedade envolvente, revelando contradições entre a manutenção dos modos de vida tradicionais e as pressões externas que incidem sobre o território.

3.1 Caracterizando São Gabriel da Cachoeira

Parte-se do pressuposto de que os sistemas alimentares indígenas não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que se constituem como expressão das relações sociais, cosmológicas e territoriais dos povos do Rio Negro. Assim, sua transformação ao longo do tempo não decorre de mudanças naturais ou espontâneas, mas de processos históricos marcados por relações de poder, imposições externas e reconfigurações culturais.

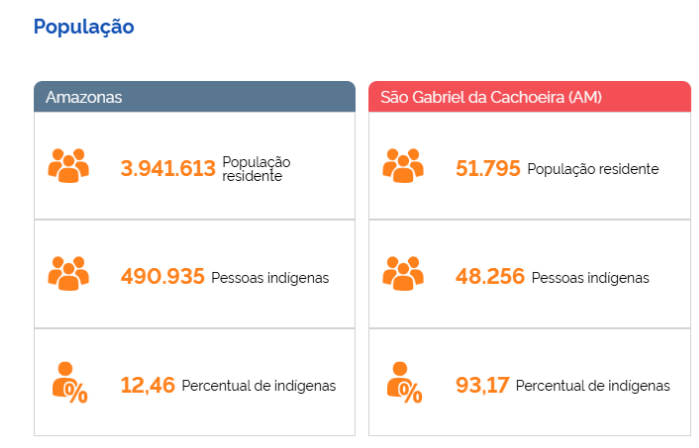
Localizado no extremo noroeste do estado do Amazonas, na região conhecida como "Cabeça do Cachorro", São Gabriel da Cachoeira é o terceiro maior município do Brasil em extensão territorial, com cerca de 109 mil km² (IBGE, 2022). Banhado pelo Rio Negro e fazendo fronteira com a Colômbia e a Venezuela, o município está inserido em uma região de floresta tropical densa, com clima quente e úmido durante todo o ano. Sua posição geográfica estratégica e sua vasta biodiversidade convivem com uma complexa realidade social e cultural.

O retrato populacional do município revela, de mesmo modo, a amplitude da diversidade sociocultural frente a já complexa realidade amazônica e brasileira. O censo do IBGE de 2022 registrou 1.694.836 pessoas indígenas, frente a população brasileira

total de 203.080.756. Na região Norte é onde registra-se a maior população de indígenas, com 753.780 habitantes, sendo o estado do Amazonas a Unidade da Federação que mais concentra habitantes indígenas (490.935), não só na região Norte, como no Brasil³.

Na capital do Amazonas, Manaus, residem 71.691 indígenas, o que representa 3,47% da população. Já o segundo município onde mais habitam indígenas no estado do Amazonas é São Gabriel da Cachoeira, com 48.256, que representa 93,17% de sua população. (IBGE, 2022). Esses números apontam para uma diversidade cultural, linguística e social que permeia o território do município, como já indicado anteriormente.

Figura 3 - População indígena no Amazonas e em São Gabriel da Cachoeira



Fonte: IBGE (2022).

Esses dados não apenas demonstram a diversidade demográfica do município, mas indicam que a alimentação, nesse contexto, não pode ser tratada como prática homogênea, uma vez que se insere em múltiplos sistemas culturais e linguísticos, cada qual com suas próprias formas de produção, circulação e consumo de alimentos.

O retrato populacional do município é acompanhado do indicador étnico e linguístico. Dados do Instituto Socioambiental (ISA), que há décadas tem atuado com os povos indígenas do Rio Negro, acumulando, registrando e sistematizando os conhecimentos dos povos da região, indica que no estado do Amazonas existem 68 povos, dos quais 23 deles estão situados em São Gabriel da Cachoeira. Esses povos pertencem a cinco troncos linguísticos diferentes, a saber: Tukano oriental, Aruak, Yanomani, Nadahup e Tupi (Cabalar; Ricardo, 2006).

³ Dados obtidos a partir do Panorama de Indicadores do Censo do IBGE, disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=1303809>

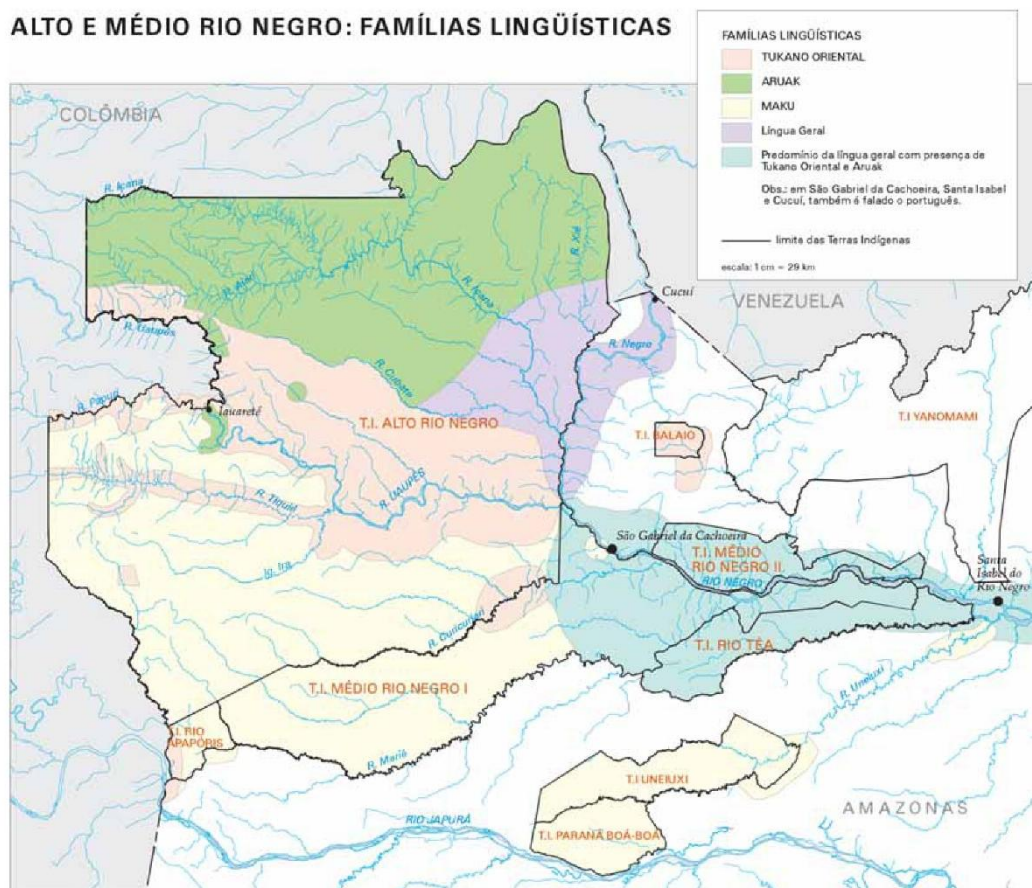
Na dimensão territorial, observa-se que a ocupação do espaço no Alto Rio Negro está profundamente articulada às dinâmicas linguísticas e às relações interétnicas estabelecidas historicamente entre os povos da região. A dinâmica matrimonial no Rio Negro, ao longo de séculos, estruturou formas de organização territorial marcadas pela circulação linguística, por vínculos de parentesco e por referenciais sociais e cosmológicos, reforçando o caráter multiétnico da região.

Santos (2022) explica que, no rio Negro, a relação entre língua e matrimônio está associada à exogamia linguística e à residência patrilocal, práticas sociais que contribuem para o caráter multiétnico da região. Nesse sistema, os homens tradicionalmente se casam com mulheres falantes de outras línguas indígenas, fazendo com que os filhos cresçam em contextos multilíngues, dominando ou compreendendo diferentes idiomas indígenas, além do português e, em alguns casos, do espanhol. Essa dinâmica evidencia que as relações familiares e territoriais no Alto Rio Negro estão profundamente articuladas à circulação de saberes, identidades e formas de sociabilidade entre diferentes povos indígenas.

A figura a seguir ilustra a distribuição territorial dos povos indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira, bem como os limites das Terras Indígenas demarcadas, permitindo visualizar a relação entre diversidade étnico-linguística e organização territorial na região.

Figura 4 - Mapa das famílias linguísticas no território de São Gabriel da Cachoeira

ALTO E MÉDIO RIO NEGRO: FAMÍLIAS LINGÜÍSTICAS



Fonte: Mapas temáticos (Cabalzar; Ricardo, 2006).

Para além dos números demográficos, São Gabriel da Cachoeira pulsa essa diversidade no cotidiano, nas ruas do centro urbano, nos rios, nas roças e nas comunidades espalhadas ao longo do território e das calhas. Além da língua portuguesa, o município reconheceu como línguas cooficiais o Nheengatu, Tukano e Baniwa, por lei municipal em 2002, bem como a língua Yanomami em 2017 (Santos, 2022).

Esses aspectos territoriais se articulam fortemente com os princípios da Educação Escolar Indígena (EEI), no sentido de que deve haver uma interligação entre interculturalidade, controle social e sustentabilidade. Assim, a compreensão da Política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE) torna-se fundamental para compreender a organização das políticas educacionais em contextos indígenas.

No âmbito do Decreto nº 6.861/2009, que estabelece diretrizes para a educação escolar indígena, os Territórios Etnoeducacionais foram propostos como uma forma de reorganizar a oferta educacional a partir das dinâmicas territoriais, socioculturais e linguísticas dos povos indígenas. Entre 2009 e 2011, foram pactuados apenas 25 dos 41

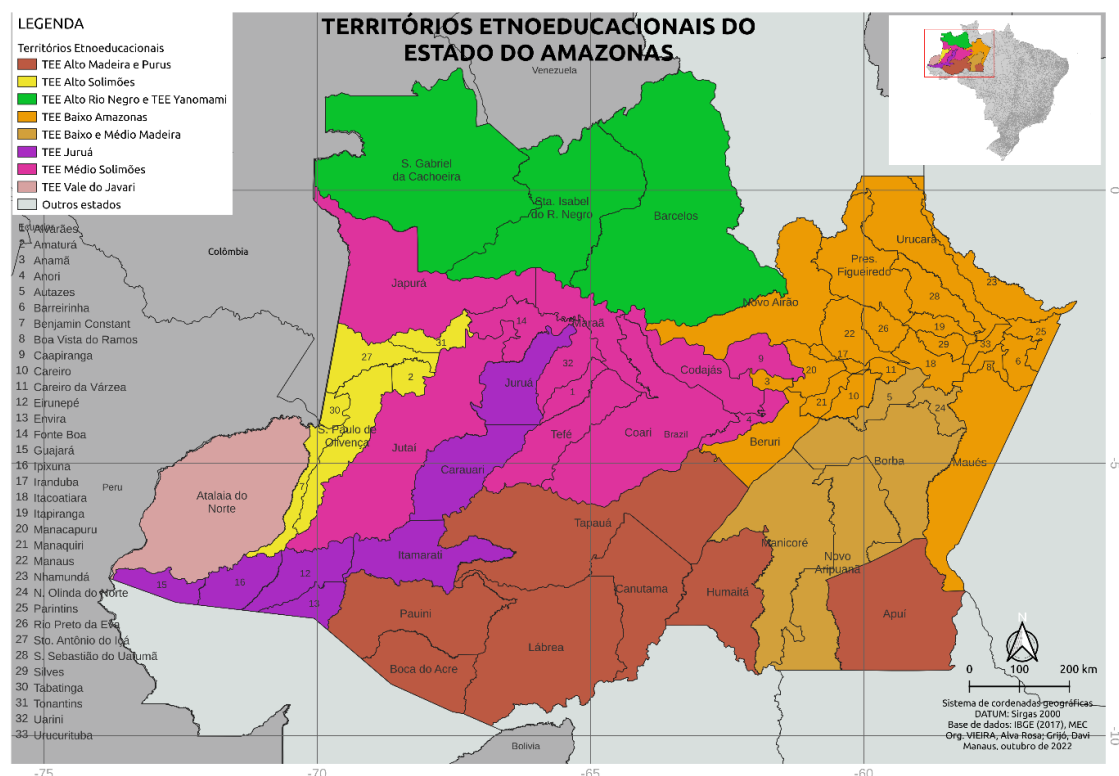
territórios previstos, sendo a política posteriormente descontinuada no âmbito do Ministério da Educação. Baniwa (2019, p. 161) afirma que

Desde 2011, por ocasião das mudanças na direção do MEC e da Secadi, a política foi paralisada no âmbito do MEC (coordenador e indutor da política) sem previsão de retomada ou mesmo certeza desta possibilidade. O movimento indígena continua permanentemente cobrando a retomada da política para dar continuidade à implantação dos TEE ainda não criados e pactuados e para retomar, aperfeiçoar e consolidar os que já foram pactuados. Nos estados aonde TEE foram criados, como Amazonas, Mato Grosso do Sul e Bahia, os povos indígenas continuam se apropriando da política e dos Planos de Ação pactuados e assinados como referência para suas lutas reivindicatórias.

A política foi retomada apenas em 2025, por meio da Portaria MEC nº 539, de 24 de julho de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE). Essa retomada é resultado de uma luta histórica dos movimentos indígenas e revela um processo lento de institucionalização de uma política pública tensionada entre as demandas dos povos indígenas e a burocracia estatal.

Vieira (2023) destaca que no Amazonas existem nove TEE que dividem os 62 municípios. São Gabriel da Cachoeira localiza-se no TEE Alto Rio Negro e Yanomami, conforme a figura a seguir.

Figura 5 - Mapa dos Territórios Etnoeducacionais do Estado do Amazonas



Fonte: (Vieira, 2023, p. 83)

No campo dos indicadores educacionais o município apresenta desafios que são postos na perspectiva da escolarização. A taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos gira em torno de 96,08%, conforme dados do Censo de 2022 (IBGE, 2022). Em 2024, o município registrou 19.589 matrículas na educação básica, sendo 18.479 distribuídos nas redes municipal e estadual (INEP, 2025). Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicam médias de 4,6 nos anos iniciais e 4,0 nos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2023), abaixo das referências nacionais registradas para o período, que alcançaram 6,0 nos anos iniciais e 5,0 nos anos finais, sendo que a meta nacional prevista para esta última etapa era de 5,5. Apenas 43% da população adulta concluiu o ensino fundamental e somente 4,38% possuem ensino superior completo, refletindo as limitações de acesso e permanência na educação formal (Atlas Brasil, 2013)

O processo de escolarização indígena em São Gabriel da Cachoeira envolve mais do que o acesso físico às unidades escolares. Trata-se de um processo de tensão entre as diretrizes e legislações nacionais, como para a formação de professores indígenas em suas línguas, o currículo escolar, a metodologia, a língua de ensino, e os contextos específicos

do município. Desse modo, São Gabriel é anunciado como uma localidade de desafios singulares para a construção e implementação das políticas educacionais.

A infraestrutura urbana também é precária. Apenas 11% da população tem acesso ao esgotamento sanitário adequado, o que compromete a saúde pública e o meio ambiente (IBGE, 2024). A mortalidade infantil é alta, registrando 30,95 óbitos por mil nascidos vivos em 2022, valor acima da média nacional (IBGE, 2022). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,609, considerado médio, mas revela um contexto de vulnerabilidade e desigualdade (Atlas Brasil, 2013). A renda média mensal dos 10% com a maior renda é de R\$ 2.438, valor abaixo da média nacional, enquanto 53,2% da população vive com até meio salário-mínimo por mês (IBGE, 2022). A desigualdade é acentuada: os 10% mais ricos ganham até 201 vezes mais do que os 40% mais pobres (Atlas Brasil, 2013).

No campo econômico, São Gabriel da Cachoeira tem seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita estimado em R\$ 8.995,21, com base econômica centrada na agricultura de subsistência, pesca e extrativismo. Em 2023, o município arrecadou cerca de R\$ 199,7 milhões em receitas e teve R\$ 189,6 milhões em despesas, expressando uma gestão financeira razoavelmente equilibrada (São Gabriel da Cachoeira, 2024).

A caracterização do território demonstra que as políticas públicas implementadas em São Gabriel da Cachoeira não incidem sobre um espaço homogêneo ou neutro, mas sobre uma realidade historicamente marcada pela diversidade étnica, pelas disputas territoriais, pelas desigualdades socioeconômicas e pelas múltiplas formas de resistência dos povos indígenas. Nesse contexto, a complexidade sociocultural e territorial do município tensiona permanentemente os modelos universalizantes formulados pelo Estado brasileiro, cuja lógica administrativa frequentemente desconsidera as especificidades históricas, linguísticas e cosmológicas dos povos do Alto Rio Negro.

As dificuldades estruturais relacionadas ao acesso, à infraestrutura, à renda e à escolarização não podem ser compreendidas como obstáculos isolados ou meramente técnicos, mas como expressão das contradições produzidas pela inserção desigual da Amazônia e dos povos indígenas na dinâmica econômica e política nacional. Desse modo, qualquer política educacional ou social desenvolvida no município passa a exigir mediações institucionais capazes de dialogar com as formas próprias de organização territorial e social existentes na região, sob o risco de reproduzir práticas de padronização que historicamente invisibilizam as realidades indígenas.

3.2 Cosmologia, alimentação e as relações sociais no Alto Rio Negro

Os primeiros registros históricos conhecidos na região do Alto Rio Negro se dão a partir do Século XVI com as expedições de Francisco Orellana e Pérez de Quesada em busca do “El dorado”, com as descrições de indígenas da região pelo padre Cristobal de Acuña, da Companhia de Jesus e do contato entre brancos e indígenas a partir de 1730, quando se registram as primeiras explorações e comércio de escravos indígenas na região (Piedade, 1997).

A ocupação humana na região, no entanto, remonta centenas de anos antes do contato com os primeiros não indígenas. O complexo sistema das redes de intercâmbio entre os povos da região, que envolvem matrimônios, objetos e instrumentos sagrados, as narrativas míticas e conhecimentos tradicionais, aludem pelo menos 2.000 a 2.500 anos antes da chegada dos europeus (Neves, 2006).

Fluxos migratórios de grupos, como os Proto-Tukano, por exemplo, que se dividiram em Oriental e Ocidental, influenciaram séculos de transformações e estabelecimento de línguas, práticas culturais e organização social no Rio Negro. Nesse sentido, as construções políticas, culturais, cosmológicas, sociais e alimentares são resultado de um amplo processo histórico de interações com uma gama diversa de povos, ocasionando em um sistema pluriétnico, multilíngue e abrangente (Sarmiento, 2019).

A alimentação, advinda dos rios, roças e florestas, faz parte desse processo de construção territorial, cultural e social ao passo que a produção alimentícia não apenas sustenta o corpo, mas sustenta a produção e a reprodução dos sujeitos, da cosmologia e da própria sociabilidade.

Na relação de reprodução e produção dos sujeitos percebe-se que o trabalho na produção alimentar, bem como em outros aspectos da vida cotidiana, é dividido socialmente entre trabalho de homens e trabalho de mulheres. A este aspecto Barreto (2021, p. 16) narra que

As tarefas também eram diferenciadas pelo gênero (ou sexo), ou seja, nós éramos orientados a realizar tarefas consideradas especificamente de homens. Jamais podíamos estar envolvidos com as tarefas de mulheres, nem podíamos nos aproximarmos dos artefatos de trabalho exclusivamente das mulheres, como aqueles de processamento de produtos de derivados de mandioca. Meus pais diziam que, se um homem se envolvesse nos afazeres especificamente das mulheres, o corpo podia ser atingido por certas doenças. Da mesma maneira com as mulheres, se elas tocassem nos instrumentos de trabalho e nos artefatos exclusivamente masculinos, o corpo poderia desenvolver certas doenças. Não me lembro exatamente a quais doenças eles se referiam, só sei que cumpríamos aquelas orientações e proibições na medida em que eles diziam que isso era para garantir a qualidade de vida para a fase adulta.

Ao analisar a música dos Ye'pâ-masa⁴ Piedade (1997) argumenta que as relações entre masculino e feminino não podem ser compreendidas a partir de uma lógica simples de dominação e submissão. O autor demonstra que, embora existam hierarquizações e atribuições distintas de prestígio social, os universos masculino e feminino articulam-se por meio de relações de complementaridade, nas quais ambos desempenham funções fundamentais na sustentação da vida ritual, social e cosmológica. Dessa forma, as diferenças entre homens e mulheres integram uma dinâmica relacional em que os distintos saberes, práticas e linguagens se conectam na reprodução da coletividade.

Esse equilíbrio presente no campo ritual-musical, orientado pela cosmologia, expressa também formas de organização social e cultural que articulam permanências e transformações no cotidiano coletivo. Nesse contexto, os universos masculino e feminino constituem-se de maneira complementar, sustentados por saberes, práticas e linguagens específicas, acessadas e transmitidas por meio de experiências sociais distintas. Assim, homens e mulheres ocupam posições diferenciadas na produção e reprodução da vida social, sem que essas relações possam ser compreendidas apenas a partir de uma lógica linear de dominação e submissão.

Barreto (2023, p. 154) destaca ainda que os conhecimentos femininos constituem um universo próprio, atravessado por linguagens, práticas e saberes específicos relacionados ao corpo, à gestação, ao ciclo menstrual, ao parto, ao casamento e ao trabalho, cuja transmissão ocorre prioritariamente entre mulheres:

Além de termos as linguagens dos homens, os discursos proferidos somente homens, a mulher tem sua própria linguagem de seu universo, sobretudo, quanto a gestação, a primeira menstruação, o ciclo menstrual, o resguardo ao pós-parto, para casamento, para festa e o trabalho. Estes itens densos são sigilosos para os homens. O universo feminino é o complexo para os homens. Quem deve saber bem as coisas da mulher é a mulher e, não homem. De mulher para mulher é mais fácil de falar sem constrangimento as coisas de mulher. Quando o homem fala do mundo feminino sempre é constrangedor para mulheres ou vice-versa. [...] A transmissão das coisas de mulher vai além de gênero da masculinidade.

Assim, a divisão social do trabalho articula a produção e a reprodução da sociabilidade a partir das bases cosmológicas que organizam a vida coletiva, uma vez que o conhecimento se constitui e se expressa na prática social. Esses processos históricos atravessam relações sociais concretas, nas quais crianças, jovens e adultos participam ativamente da produção da vida material e simbólica. Os meninos, nas brincadeiras de

⁴ Povo pertencente à família linguística Tukano Oriental, comumente chamados de Tukano. Localizam-se, em sua imensa maioria, na região do Alto Rio Negro.

flechar e caçar, e as meninas, nos caminhos das roças com os aturás, experimentam e apreendem o mundo em interação com os adultos, incorporando saberes, técnicas e valores socialmente produzidos. Desse modo, a produção alimentícia configura-se como dimensão formativa da vida social, mediando simultaneamente a produção do alimento, a construção dos conhecimentos e a reprodução das formas de organização social dos povos indígenas.

As brincadeiras infantis constroem o ser gente para ser gente com outros. Pois é, as atividades infantis preparam os novos ciclos, em idade infantil e juvenil, para o futuro, tanto no sentido da superação para passar pelos rituais, como a formação do caráter e a personalidade da pessoa (Barreto, 2023, p. 164).

A cosmologia é um campo central na cultura indígena, que direciona todos os campos da vida, inclusive as questões alimentares, ao indicar alimentos adequados e não adequados, benéficos e maléficos. Nesse sentido, Barreto (2021, p. 16) comenta que

Na alimentação também meus pais tinham muito cuidado, não nos deixavam alimentar demasiadamente de carne de caça, pois diziam que o corpo ficava contaminado por preguiça e sono. De igual modo, não nos permitiam comer assado, moqueado, pois diziam que o “corpo queimava” com o calor do alimento, sobretudo uma parte do cérebro chamada de witôda, uma parte importante para o equilíbrio da pessoa. Os alimentos à base de peixe passavam pelos mesmos processos de cuidados e restrições: era proibido ou restrito alimentar-se de peixes gordurosos, de grande porte, assados ou moqueados. O argumento era que tais peixes poderiam causar volume ao corpo, uma doença chamada de wisise. Seus indicadores eram a salivação excessiva durante o sono, o desejo de comer terra, sonolência, preguiça, sintomas de desequilíbrio do corpo.

A relação alimentação-saúde é amplamente retratada a partir das narrativas que sustentam como as práticas alimentares contribuem para a manutenção do equilíbrio do corpo. Considerando a diversidade de povos existentes na região do Alto Rio Negro, com a complexidade envolvida a partir do processo de exogamia, é um trabalho amplo destacar a relação particular de cada etnia com o eixo cosmologia-alimentação-saúde. O que se pode afirmar com clareza é que um conjunto de narrativas, independentemente de sua origem étnica, geram marcadores que indicam a necessidade de processos xamânicos⁵ na produção e no consumo de alimentos.

⁵ Os processos xamânicos não se referem a superstições, ou crenças primitivas. Viveiros de Castro (2002) discute, no capítulo “O mármore e a murta: a inconstância da alma selvagem” que o xamanismo estrutura uma visão de mundo que é social, político, material e espiritual amplamente articulados.

O agente mediador entre o mundo cosmológico e o mundo terrestre é chamado de Kumú⁶, em Tukano, sendo o Bahsese⁷ um procedimento não apenas para a cura, mas para a purificação de alimentos impuros que poderiam causar doenças e diversos outros males. São esses especialistas indígenas, detentores de grande parte do conhecimento sobre a origem do mundo e das narrativas que regem as relações sociais e os hábitos alimentares. A cosmologia, sustentada por essas narrativas, constitui um alicerce que orienta as práticas sociais, inclusive aquelas relacionadas à saúde, articulando dimensões simbólicas e materiais da vida coletiva.

No aspecto da sociabilidade a alimentação permeia campos fundamentais no processo de construção das sociedades rionegrinas, nos Dabucuris⁸, nas relações de trocas, de presentes e no comércio. Os Dabucuris são ritos/festas tradicionais que remetem às narrativas de criação do mundo, com diferentes versões para cada povo do Alto Rio Negro (Cohen, 2016). Nesses espaços são realizados oferecimento de frutas do mato, pescado e trocas de bens artesanais, permeados por caxiri, entre grupos étnicos e clãs diversos (Barros, 2012).

A alimentação, assim, permeia campos sociais que ultrapassa a dimensão de prover nutrientes ao corpo, articula questões sociais e cosmológicas que fundamentam práticas sociais que fortalecem a sociabilidade entre os povos da região. Em tempos em que o dinheiro não circulava em contextos não urbanos, os produtos alimentícios eram a principal moeda de troca e de oferta de presentes. Nesse sentido,

Todo excedente, porém – peixes, caça, frutas – é utilizado para empreender a mais antiga forma de relação comercial ao longo dos rios amazônicos: o escambo. Pode-se afirmar que, excluindo-se os núcleos urbanos, não circula moeda no Alto Rio Negro. Assim, quando os barcos de comerciantes passam, levando os produtos industrializados eleitos como de primeira necessidade – sabão, sal, pilha, fósforo, açúcar, fumo, cachaça e roupas – todos os chamados das pessoas da margem são atendidos. O comerciante, dono do barco, então repete a rotina de avaliar e apreciar o produto oferecido, realizando a troca [...] (Weigel, 2000, p. 23).

⁶ Traduzindo para uma linguagem mais próxima de nossa realidade, esses especialistas dos conhecimentos indígenas são chamados comumente de curandeiros, benzedeiros, xamãs ou congêneres (Barreto, 2021).

⁷ Conjunto de procedimentos da medicina indígena que auxiliam no reequilíbrio do corpo, da mente e do espírito (Barreto, 2021).

⁸ Esta terminologia, assim como tantas outras, podem ser encontradas escritas e faladas com outras variações. Esta, por exemplo, pode ser encontrada escrita e falada como Dabacuri, em outros contextos. A partir das experiências vividas no magistério indígena, em projetos educacionais no Rio Negro e na própria vivência com a minha avó, Cecília Machado, opto por utilizar Dabucuri no decorrer deste trabalho, uma vez que é a terminologia que observei ser utilizada nos contextos em que convivi e convivo.

A produção alimentícia também tem espaço fundamental no campo afetivo e comunitário. Barreto (2021) relata que antes de sua ida para o internato salesiano, houve uma visita para a comunidade dos parentes de sua mãe que se localizava próxima à fronteira do Brasil com a Colômbia.

Os “bancos tukano” e os peixes moqueados, do ponto de vista dos outros grupos, representavam o estilo específico de vida dos yepamahsã. Assim, presentear com o banco e distribuir peixes foi como estender os bens mais preciosos da vida dos yepamahsã aos parentes afins, os cunhados. [...] No momento da partida, minha mãe ganhou de presente carne de caça em grande quantidade. Meu pai ganhou muito patu e duas canoas pequenas para a pesca e uma grande para as longas viagens. Além de tudo isso, voltamos com muita polpa de buriti. Quando chegamos em casa, meus pais distribuíram a carne de caça e a polpa para as famílias da comunidade. Esta era uma atitude esperada pelas pessoas de quem voltasse de uma visita aos seus afins (sogros e cunhados). (Barreto, 2021, p. 23,24).

O autor aponta a produção alimentícia como um campo importante na compreensão da construção societária no Alto Rio Negro. As relações comerciais e da troca de alimentos são aspectos que fortalecem as relações interétnicas que dão uma profundidade de que a produção alimentar se estabelece enquanto um processo coletivo e comunitário.

3.3 Do “ouro vermelho” às missões salesianas: processos de exploração e transformação sociocultural no Alto Rio Negro

Mesmo que os primeiros registros da região do Alto Rio Negro remontem ao século XVI, foi ao longo do século XVII que o contato entre os povos indígenas e os agentes coloniais se intensificou de maneira mais sistemática, acompanhando a expansão das ações da colonização sobre a Amazônia. Embora a historiografia brasileira frequentemente destaque processos de dominação dos povos indígenas, as estratégias de submissão e controle assumiram dinâmicas, intensidades e formas distintas em cada contexto histórico, condicionadas pelas especificidades sociais, políticas e territoriais da região (Weigel, 2000).

Ao chegarem na Amazônia os europeus, portugueses, holandeses e espanhóis, se deparam com o cenário da existência de guerras intertribais que como resultados geravam prisioneiros que eram utilizados para os mais diversos fins, desde a escravidão até em rituais antropofágicos. Wrigth (2018) comenta que existia uma hierarquia estabelecida, a partir das tradições Aruak, que substanciava o poder dos Manao, e outros povos, sobre

povos de outras etnias. Os holandeses, assim, em busca de mão de obra, trocavam produtos, como machados e facas, por grupos de “servos”.

Essa rede de comércio, segundo o autor, que se estendia do Alto Rio Negro até o Solimões, travou uma intensa luta armada com os portugueses que, em 1669, construíram o Forte de São José da Barra do Rio Negro (atual Manaus). Ao derrotarem os Manao, posteriormente os Mayapena, os portugueses tomam posse, quase que monopolizado, de um imenso campo para as tentativas de exploração da mão de obra (Santos; Lima, 2025).

Com a demanda crescente de mão de obra, muito por conta de doenças que devastavam as populações locais, esse contexto propiciou estratégias que possibilitaram a instauração de processos, como as tropas de resgate e as guerras justas, no domínio e exploração dos povos no Alto Rio Negro.

Desse modo, durante os séculos XVII e XVIII, na Amazônia, o que se observa então é a corrida pelo “ouro vermelho”, expressão usada pelo padre Antônio Vieira, referindo-se à exploração do trabalho indígena pelos colonos que, na visão jesuítica, usavam a sua força até extrair-lhes das veias a última gota de sangue. Para Vieira, a Amazônia era uma mina de obtenção desse ouro (Weigel, 2000, p. 82).

As tropas de resgate desempenhavam um papel central na incorporação da mão de obra indígena, promovendo o deslocamento forçado de comunidades para aldeamentos estrategicamente localizados às margens dos rios e próximos aos domínios dos colonos. Esses aldeamentos eram frequentemente organizados por meio dos chamados Descimentos, conduzidos principalmente por missionários, que buscavam reunir e controlar os povos indígenas em espaços sob influência colonial. As guerras justas, por sua vez, caracterizavam-se como um processo extremamente violento contra povos que não submetiam-se ao processo de descimento e eram enquadrados como incestuosos e canibais, práticas condenadas pela igreja e pela coroa (Ramos, 2004)

Além de militares e missionários, colonos comerciantes do Maranhão e do Pará, principalmente, também participavam desses processos de incursão na exploração da mão de obra indígena. Após as reformas pombalinas os missionários, carmelitas e jesuítas, majoritariamente, perdem o controle dos aldeamentos que passam a ser coordenados por colonos civis e militares, resultando na criação de Diretórios. Assim

As aldeias mais prósperas foram elevadas à categoria de povoados ou de vilas, recebendo um nome português, muitas vezes o de um santo. A lei pombalina queria colocar um fim à escravidão e promover a assimilação dos índios à sociedade colonial. O Marquês de Pombal queria dar aos índios os mesmos direitos dos europeus, mas logo entendeu que os colonos dependiam, para

sobreviver, do trabalho indígena, tanto para a agricultura como para a extração das drogas de sertão. Instituiu um sistema de trabalho segundo o qual uma parte dos homens de boa saúde trabalharia vários meses por ano na construção de casas nas vilas coloniais, ao passo que os outros cuidariam das plantações. Mas esse sistema de regulação do trabalho não foi respeitado e os índios continuaram sendo explorados pelos colonos. Centenas deles foram levados para as vilas coloniais durante esse período (Cabalzar; Ricardo, 2006, p. 80).

Foi nesse contexto que começou a ser construído o Forte de São Gabriel, em 1761, estrutura que posteriormente daria origem ao município de São Gabriel da Cachoeira (Alves, 2007). Nesse mesmo período, o sistema de aviamento passou a se estabelecer de maneira mais consistente na região. Desde sua origem, esse sistema estruturou-se como uma rede de relações hierárquicas entre patrões e fregueses, provocando deslocamentos forçados de indígenas, além de contribuir para a disseminação de doenças, mortes, fugas e o surgimento de alianças comerciais. O aviamento instituiu laços de poder, dependência e compadrio, ao mesmo tempo em que produziu formas de resistência entre os envolvidos. Adaptando-se às condições ecológicas do Noroeste Amazônico, acabou transformando o território e as formas de convivência social. Muitos dos elementos instituídos por esse sistema ainda permanecem nas dinâmicas sociais atuais, coexistindo com práticas tradicionais dos povos indígenas (Meira, 2018).

Desse modo, a dinâmica da comensalidade, das trocas interétnicas e das dádivas, vai concomitantemente sendo substituído pelo sistema das dívidas. Weigel (2000) argumenta esse período marca um profundo sofrimento, marcado tanto pelas epidemias quanto pela intensa violência causada pela exploração da força de trabalho. A questão da violência não é possível de ser tratada adequadamente nesse texto, tanto pela profundidade quanto pela longevidade das crueldades praticadas nesse período. Koch-Grünberg (2005), Meira (2018) e Nimuendajú (2015) se aprofundam nesses processos extremamente violentos que permearam o contato entre indígenas e não indígenas por mais de 3 séculos.

O contexto apresentado muda significativamente um cenário social construído ao longo dos séculos pelos povos do Rio Negro. O processo colonizador implicou no apagamento de vários espaços e práticas, inclusive da produção alimentícia, mesmo assim, no interior desse mundo colonial foi possível a ressignificação e a construção de novos espaços onde essas práticas puderam resistir de algum modo (Chambouleyron; Arenz; Melo, 2020).

Em síntese, a história do contato no Alto Rio Negro pode ser destacada por seis momentos históricos fundamentais, segundo Wright (1988), a saber: 1) O tempo da

escravidão (1737 – 1755), caracterizado, principalmente, pelas tropas de resgate e o tráfico privado que penetrava os territórios; 2) O tempo dos Descimentos (1761 – 1790) quando as instituições coloniais se estabelecem, as fronteiras portuguesas e espanholas vão sendo delimitadas e há uma significativa redução populacional por deslocamento forçado, epidemias e desorganização social; 3) O tempo da Nova Colônia (1800 – 1850) onde as relações entre o governo colonial e os indígenas limitam-se na exploração da mão de obra e na produção agrícola/artesanal ao Serviço Real; 4) O tempo do Novo Estado (1851 – 1860) marcado por lançamentos de programas de civilização e catequização dos indígenas no Amazonas, reativando os Diretórios de Índios que visava o reassentamento de indígenas em novas aldeias; 5) O tempo da Borracha (1870 – primeiras décadas do século XX); e, por fim, 6) O tempo das missões (1914 –) que é marcado pelo estabelecimento da missão salesiana no Rio Negro.

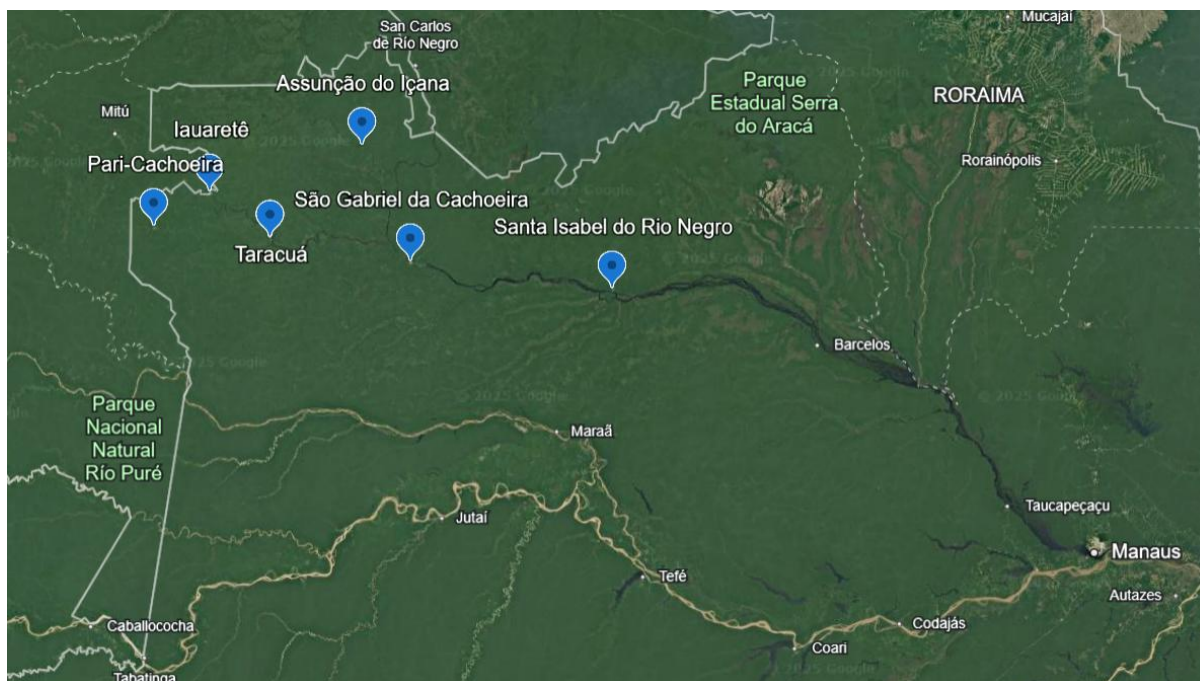
Mesmo que extremamente intolerantes, os missionários representaram uma barreira à ação abusiva e exploratória de comerciantes, militares e negociantes colombianos, uma vez que os missionários seriam mais toleráveis, nesse sentido, “[...] o índio na missão não está debaixo de tiranos, mas somente de tutores” (Nimuendajú, 2015, p. 84).

Cabalzar e Ricardo (2006) contextualizam o estabelecimento da missão a partir do seguinte relato.

Em 1908, o Bispo de Manaus, Dom Frederico Costa, realizou sua viagem pastoral ao alto rio Negro e Uaupés. Em Taracá, os índios pediram-lhe: - “ajuda-nos ou esses homens vão acabar com a gente!” -, referindo-se não somente aos membros da família Albuquerque e aos comerciantes brasileiros ou colombianos que saqueavam as aldeias indígenas, levando mulheres e crianças como escravos, como também aos militares das bases de Cucuí, Marabitanas e São Gabriel, que organizavam contra os índios várias expedições punitivas, sem que sequer soubessem claramente o motivo delas. A viagem de Dom Frederico Costa no alto rio Negro foi a origem da criação da Prefeitura Apostólica do Rio Negro em São Gabriel da Cachoeira. A decisão foi tomada pelo Papa Pio X, em 1914, que também atribuiu à Congregação Salesiana de Dom João Bosco a responsabilidade pela catequese dos índios (Cabalzar; Ricardo, 2006, p. 92).

Gradativamente os Salesianos de Dom Bosco vão se consolidando no Rio Negro, inicialmente em São Gabriel (1914), Taracá (1923), Iauaretê (1929), Pari-Cachoeira (1940), Santa Isabel (1942) e Assunção do Içana (1942) (Cabalzar; Ricardo, 2006).

Figura 6 - Localização das missões salesianas no Rio Negro



Fonte: Produzido pelo autor (2026), com base em imagens do *Google Earth*.

Esse período marca o início da educação escolar em São Gabriel da Cachoeira baseado na “[...] truculência da chegada, do anseio em batizá-los e em destruir todos os sinais da diferença. A perseverança em erguer os centros missionários, no esforço de levar as crianças de suas casas para serem educadas nos internatos da Missão” (Cabalzar; Ricardo, 2006, p. 95).

3.4 O impacto das Missões Salesianas e da Educação Escolar na transformação social e cultural dos povos indígenas do Alto Rio Negro

A implantação da educação escolar em São Gabriel da Cachoeira pelos missionários salesianos teve início no início do século XX, como parte de uma estratégia do Estado brasileiro e da Igreja Católica para integrar os povos indígenas à sociedade nacional (Costa, 2012). Os salesianos fundaram colégios internos impondo uma educação disciplinar, religiosa e em língua portuguesa. Essa escolarização visava “civilizar” e cristianizar as crianças, rompendo com suas línguas e culturas tradicionais. Embora tenha oferecido acesso à alfabetização, a ação salesiana contribuiu para a desestruturação de identidades indígenas, impondo valores eurocêntricos e deslegitimando saberes locais (Cabalzar; Ricardo, 2006).

Chambouleyron; Arenz; Melo (2020) indicam que mesmo sob intensa repressão do tempo dos padrões no período colonial, que implicou em apagamentos sociais e culturais, havia espaços para construção ou reelaboração das práticas tradicionais indígenas. A partir do estabelecimento da Missão Salesiana, essas possibilidades foram sendo desarticuladas e desestimuladas tanto pela escola quanto pela igreja. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se buscava estabelecer novos comportamentos entre crianças e jovens, desestruturava-se todo um complexo social, cosmológico e cultural construído por séculos. Uma das razões que tornou esse processo possível foi o fato de que, ao chegarem à região, então dominada pelo terror, os missionários encontraram um ambiente favorável (Nimuendajú, 2015).

Uma das primeiras mudanças impostas pelos Salesianos foi a reorganização territorial, convencendo, ou forçando, a concentração populacional em torno das missões, que também foram denominados de núcleos de civilização (Weigel, 2000).

Os salesianos também insistiram muito, e acabaram tendo êxito, em convencer os índios a abandonarem suas malocas e a se estabelecerem em povoados compostos de casas separadas para cada família, sob os falsos pretextos de promiscuidade sexual e falta de higiene. A destruição da maloca era, aliás, um dos pontos principais do programa de “civilização” e integração, na sociedade nacional, dos índios do alto rio Negro. Desestimularam também os índios Tukano e Baniwa a praticar os rituais de iniciação masculina, conhecidos na região como rituais de Jurupari. Empreenderam campanhas de difamação e de ridicularização das atividades dos pajés locais, proibiram o consumo de bebidas alucinógenas, tiraram das malocas indígenas enfeites e instrumentos de música cerimoniais. Um exemplo disto é o acervo atual do museu salesiano de Manaus, que inclusive detém várias flautas de Jurupari (Cabalzar; Ricardo, 2006, p. 96).

Essa nova estruturação social possibilitou uma rigorosa fiscalização da vida, o que destruiu, em efeito cascata, também os modos de produção das roças. Isso ocasionou uma maior dependência dos produtos industrializados que circulavam nos rios através dos regatões, que só adentravam com autorização dos missionários, e na dependência da própria igreja que se transformara na única infraestrutura assistencial aos indígenas. Nimuendajú (2015) indica que esses indígenas, por possuírem uma cultura bastante desenvolvida, por si só, necessitariam muito pouco da civilização moderna, de modo que seriam autossuficientes.

Se não fosse a cada instante roubada, ele viveriam não só fartamente como exportariam ainda mantimentos; eles são economicamente muito diferentes de certos outros índios que a fome e a miséria obrigam a procurar um patrão civilizado que lhes dê que comer. Mas o que estes índios precisavam com a maior urgência seria uma regeneração moral pelo reerguimento da sua

consciência individual e racial, sentimentos estes que foram espezinhados pelos civilizados, até se apagar a sua última centelha. A tutela das missões jamais produziu em parte alguma este efeito; antes pelo contrário (Nimuendajú, 2015, p. 86) [sic].

Se no campo da vida cotidiana fortes mudanças eram impostas, no campo escolar, entre crianças e jovens, a vida cotidiana também sofreu intensas transformações no interior dos internatos. O estabelecimento da educação formal, baseado em um modelo eurocêntrico, tradicional e na rigidez disciplinar, apresentou aos jovens indígenas um contexto estranho ao habitual. Dentre esses contextos diferentes é possível observar uma mudança nos hábitos alimentares, como destaca o trecho a seguir:

Na primeira semana, eu ainda gostei da comida, mas não gostei da atitude de colegas meus, porque a agressividade era enorme. Os maiores sempre avançavam na comida dos outros. [...]. Era uma falta de consideração muito grande. Como nós não tínhamos voz para se queixar diretamente ao irmão, o jeito era derramar o pranto. Passamos muito tempo desse jeito. Pior ainda quando o pai trazia comida para o filho, que os maiores sempre ficavam de olho nele. Assim que o pai se afastava ou então quando o menino começava a andar no meio dos outros, eles tomavam tudo que era do menino. Então não houve educação. A não ser uma tática de ser valente ou uma tática de sobreviver dentro de uma miséria tão profunda (Tukano, 2012, p. 51).

O internato, nesse sentido, é um marcador de uma profunda mudança social na vida de jovens que outrora conviviam comunitariamente, onde a partilha e a reciprocidade eram pilares das práticas sociais e cosmológicas, que fundamentava a organização do trabalho, das relações sociais e da economia, de modo que tornava a existência, ao mesmo tempo individual, coletiva. O novo colonialismo, importado pelos Salesianos através da Igreja e da escola, propõe a produção de outros sujeitos a partir de uma questão societária, não comunitária.

A esta diferenciação Chauí (2008) destaca que na comunidade existe o marcador da indivisão, onde os sujeitos estão em relações que não são intermediadas por instituições e, ainda, o sentimento de unidade. A sociedade é a total contraposição da comunidade, a autora afirma que:

Ora, o mundo moderno desconhece a comunidade: o modo de produção capitalista dá origem à sociedade, cuja marca primeira é a existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos. Sociedade significa isolamento, fragmentação ou atomização de seus membros, forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem se relacionar, tornar-se sócios. [...]. Se a comunidade se percebe regida pelo princípio da indivisão, a sociedade não pode evitar que seu princípio seja a divisão interna. Essa divisão não é um acidente, algo produzido pela maldade de alguns e que poderia ser corrigida, mas é divisão originária (Chauí, 2008, p. 58)

A alimentação, que era uma das garantias – além de lobbys com lideranças comunitárias e famílias que eram mais estimadas aos missionários – que os Salesianos utilizavam para convencer as famílias a deixarem seus filhos irem para os Internatos, também era um modo de castigar.

Em 1973 veio mais outro choque, não somente para mim (Tuyuka), mas para todos os alunos internos de todas as etnias: Tukano, Desano, Barasano etc. O sofrimento era para todos, pois não podíamos mais falar as línguas indígenas, nem tukano, somente a língua portuguesa (três anos). Nós não sabíamos falar o português! Como vamos falar? Se alguém falasse alguma palavra em língua indígena, já recebia castigo. Os castigos mais comuns eram ficar sem almoço, sem a janta, sem o mingau da manhã, rachar/carregar lenha na hora do almoço, na hora da janta etc. Se falássemos a língua indígena de noite, ficávamos em pé ao lado da rede. Se falássemos durante o tempo dos trabalhos, o castigo era ficar mais tempo enquanto outros iam embora. Se fosse durante o tempo de estudo, ficar em pé para estudar. Se o nosso pai chegasse no dia de nosso castigo, não podíamos nem conversar com o pai e nem receber aquilo que ele trazia, geralmente era comida (peixe, carne...). Este castigo foi mais pesado. Assim nos ensinaram a falar a língua portuguesa, símbolo do ‘progresso’ e da ‘civilização’. Neste contexto quem aprendia a falar o português já se considerava ‘branco’ e quem não aprendia, era considerado ‘índio’! Nós fomos incorporando essa mentalidade, até o ponto de acreditar que o estudo e a língua portuguesa nos tornariam ‘brancos’ (deixaríamos de sermos índios) (Rezende, 2007, p. 168).

Além desses processos delineados, as missões salesianas atuaram fortemente na reconfiguração dos sistemas alimentares e dos ambientes alimentares. Dos sistemas alimentares é possível observar o abandono de determinados alimentos por serem considerados comidas de “selvagens”.

A farinha e os beijos foram trazidos até aqui como marcadores sociais para se pensar as relações entre os povos do noroeste amazônico ao longo do tempo. No entanto, podemos estender a reflexão para outros alimentos que foram sendo abandonados, esquecidos e, em alguns casos, até mesmo xingados, diante da “vergonha” que passaram a provocar em decorrência da associação à “selvageria”, “comida de bicho”, “atraso cultural”, e assim por diante. Os relatos de Higino Tenorio sobre a produção de goma mencionados anteriormente reforçam o conteúdo dos mitos dessano e tukano de origem da roça: antigamente, seus parentes consumiam tubérculos do mato – como yepabiroá, ihpisa e uahpe – sobre os quais passou-se a ter vergonha de comer e falar a respeito. Até mesmo as narrativas sobre eles no âmbito da alimentação foram sendo soterradas nos diálogos estabelecidos com os brancos, e o consumo desses alimentos passou a ser restrito aos Hupda e aos Yuhupdeh, os povos da floresta no sistema rionegrino (Silva, 2023, p. 390).

Em paralelo a este processo de apagamento alimentar, no âmbito das missões salesianas novos alimentos eram inseridos nos jovens paladares, como bolachas, pães,

salsichas, diversos alimentos enlatados, arroz, macarrão, dentre outros alimentos industrializados.

O consumo desses alimentos historicamente está associado à instalação das missões salesianas que objetivavam a transformação cultural dos povos em diversos aspectos. Desde a derrubada das malocas, o uso de vestimentas, a imposição da Língua Geral ou do Português até a adoção de um novo hábito alimentar fazia parte do projeto civilizador que atravessou os povos do Rio Negro. Há diferentes relatos sobre a dificuldade inicial de adaptação dos ronegrinos aos alimentos oferecidos pelos padres aos alunos dos internatos (Oliveira, 2016; Andrello, 2006; Higino Tenório, comunicação pessoal, 2018), mas que resultaram ao longo do tempo em adaptação do paladar. Os relatos indígenas sobre esse período marcante de transformação indicam que o consumo dos alimentos dos brancos (conserva, arroz, feijão, macarrão, etc) produzem corpos de brancos (pehkasã), por vezes, causando doenças desconhecidas (Silva, 2023, p. 146).

Ao passar dos tempos essas transformações foram sendo cada vez mais incorporadas nos ambientes alimentares das comunidades e famílias ronegrinas, principalmente aos que viviam as margens dos rios e igarapés. Esse processo pode ser compreendido como mediação histórica que reconfigura práticas alimentares, introduzindo novos padrões de consumo que entram em contradição com os sistemas tradicionais.

3.5 Entre a cruz e o brasão: articulações e tensões entre salesianos e Estado no Rio Negro

Mesmo com o total apoio que obtiveram da Santa Sé no processo “civilizatório” no Rio Negro pelos Salesianos, só foi possível a manutenção da missão por décadas com o amplo apoio do Estado brasileiro. A atuação salesiana articulava seus interesses políticos, religiosos e territoriais em acordos com os governos e as elites locais, com a utilização da mão de obra indígena na construção de suas infraestruturas. No caso do Amazonas

Os salesianos pressionaram o governador do Estado para que ele eliminasse as restrições que, porventura, a assembleia legislativa viesse a incluir na legislação sobre a concessão de terras para as Missões do Rio Negro. A reivindicação salesiana junto ao governo estadual era de que a concessão de terras fosse “absoluta” pelo fato de que, na ótica salesiana, por um lado, a doação de terras em caráter definitivo se harmonizaria melhor com “os direitos adquiridos pelas Missões” e, por outro, evitaria que as instabilidades da política amazonense dificultassem a autonomia e a estabilidade da ação missionária. (Costa, 2014, p. 60).

No processo de estabelecerem-se hegemonicamente no Rio Negro, os salesianos enfrentam uma disputa sociopolítica com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Os embates entre os salesianos e o SPI expressavam uma disputa por controle político, territorial e ideológico sobre as populações indígenas. Embora ambos compartilhassem o objetivo de integrar os indígenas à sociedade nacional, divergiam quanto aos métodos e à esfera de influência: o SPI operava sob a lógica estatal e positivista da tutela, controlando terras e impondo políticas administrativas, enquanto os salesianos buscavam a conversão religiosa e a reconfiguração cultural por meio da catequese e da educação missionária. Essa rivalidade gerava conflitos pela autoridade legítima sobre as comunidades e pelo acesso aos recursos financeiros e territórios, sendo percebida e, em certos casos, explorada estrategicamente pelos próprios indígenas para ampliar suas margens de autonomia frente a ambas as instituições (Costa, 2014).

A primeira metade do século XX que marca o estabelecimento territorial da missão, também é marcado por uma série de mudanças no cenário internacional e nacional. Com o fim da segunda guerra a geopolítica mundial tem as atenções voltadas às fronteiras, que elevam o papel das missões na região de fronteira no Rio Negro, e a necessidade de reconhecimento das escolas salesianas pelos sistemas educacionais com a promulgação da Lei Nº 4.024/1961 (Brasil, 1961).

Desse modo, mais do que nunca, os salesianos articularam-se com o Estado e os seus agentes para a manutenção e ampliação de suas atuações com os povos indígenas, principalmente na educação. Esse aspecto ao ser juntado com o fato da baixa taxa de escolarização, principalmente na Amazônia, fez com que a atuação educacional salesiana tivesse atenção do Estado, principalmente no financiamento.

Diante desse quadro, o Estado se limitava a delegar, legitimar, assegurar e conceder subvenções financeiras para a ação da Igreja junto às populações ribeirinhas e aos povos indígenas como forma de compensar a ausência de políticas públicas por parte da gestão direta das esferas federativas (União, Estado e Municípios) (Costa, 2017, p. 167).

Costa (2017) relata, ainda, que com a oficialização das unidades escolares salesianas foram realizados convênios entre a Prelazia do Rio Negro e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM) que davam a prerrogativa dos salesianos de indicarem a orientação pedagógica, diretores, professores e demais funcionários das escolas, já ao sistema educacional caberia a manutenção das infraestruturas escolares, do mobiliário, nomeações e contratações. Esse sistema esteve em pleno vigor até o fim da

década de 1980. A partir da década de 80 o Estado toma para si o direcionamento das orientações pedagógicas, muito pela pressão do crescente movimento indígena nas calhas dos rios.

Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, os salesianos registravam cerca de 60 escolas em todo o Rio Negro, número significativamente superior às quatro unidades existentes nos anos 1950 (Costa, 2017). Contudo, o início da década de 1980 também marcou o processo de desfinanciamento estatal da educação salesiana e a consolidação do sistema municipal de educação em São Gabriel da Cachoeira. Esse movimento resultou no fechamento de diversas escolas e desencadeou intensos deslocamentos populacionais, levando inúmeras famílias a migrarem para localidades mais próximas das missões, como Taracuá, Pari-Cachoeira e Iauaretê, além do próprio perímetro urbano do município (Cabalzar, 2012).

Ao passo que a missão salesiana tinha menos protagonismo e vai remodelando suas ações para os povos indígenas, o Estado também remodela os projetos de defesa nacional nas fronteiras amazônicas, sobretudo com a implementação do Projeto Calha Norte e a expansão do capital privado na exploração de minério em terras indígenas. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), observa-se uma grande omissão do Estado frente aos direitos coletivos indígenas, como a demarcação das terras, em interface com a exploração da mão de obra, dos recursos naturais, abusos sexuais e violências diversas resultadas dos garimpos (Costa, 2012).

Diante dos numerosos avanços contra os direitos dos povos indígenas, e a necessidade de uma unidade política, é fundada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) que hoje representa as associações de diversos segmentos sociais indígenas, das diversas calhas de rio e regiões. A partir dessa organização os povos do Rio Negro puderam constituir uma unidade política que viabiliza cobrar o Estado pelo cumprimento dos direitos estabelecidos na Constituição.

4. A MATERIALIZAÇÃO DO PNAE EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA: ESTRUTURA EDUCACIONAL, FINANCIAMENTO E EXECUÇÃO DA POLÍTICA

Esta seção tem como objetivo analisar a materialização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no município de São Gabriel da Cachoeira, a partir da articulação entre dados sobre a estrutura educacional, financiamento e execução da política. Busca-se compreender como as diretrizes nacionais do programa se concretizam no território, explicitando mediações, limites e contradições presentes no atendimento às escolas, especialmente em contextos indígenas.

A análise fundamenta-se em dados provenientes do Censo Escolar, documentos institucionais e registros administrativos, articulados ao referencial do materialismo histórico-dialético, permitindo apreender o fenômeno para além de sua aparência imediata.

Inicialmente, apresenta-se uma caracterização da educação básica no município, com o intuito de situar o contexto em que a política se desenvolve, destacando aspectos relacionados à organização da rede, ao número de escolas e às especificidades territoriais. Em seguida, examina-se a execução do PNAE a partir dos dados de repasse do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dos investimentos municipais e da participação da agricultura familiar, demonstrando as dinâmicas financeiras que sustentam a política.

Na sequência, a seção dedica-se à caracterização das aquisições realizadas no âmbito do programa, com ênfase na diversidade dos gêneros alimentícios, no perfil dos fornecedores e na distribuição territorial das compras, permitindo compreender como a política se concretiza no cotidiano das escolas e das comunidades.

Por fim, a análise avança para uma síntese interpretativa, na qual se discutem as contradições entre a normatividade do PNAE e sua execução no contexto amazônico e indígena, articulando financiamento, território e organização da produção. Dessa forma, busca-se expressar que a implementação da política é atravessada por mediações que condicionam sua efetividade, revelando tensões entre o previsto e o realizado.

4.1 A materialização do PNAE em São Gabriel da Cachoeira: estrutura educacional e condicionantes territoriais

Parte-se da hipótese de que a materialização do PNAE em São Gabriel da Cachoeira ocorre de forma desigual e contraditória, marcada por limites estruturais, logísticos e institucionais que tensionam a efetivação do direito à alimentação escolar diferenciada nos contextos indígenas.

A educação básica em São Gabriel da Cachoeira se organiza a partir de uma configuração territorial e sociocultural singular, marcada pela expressiva presença de povos indígenas e pela dispersão das comunidades ao longo das calhas dos rios e de áreas de difícil acesso. Nesse contexto, a rede municipal de ensino se estrutura entre espaços urbanos e Terras Indígenas, conformando um arranjo educacional que tensiona modelos homogêneos de oferta e funcionamento da educação básica no país. Essa realidade destaca que a organização da educação, nesse território, não pode ser compreendida dissociada das dinâmicas geográficas, culturais e históricas que a constituem.

Santos (2000) argumenta que o território deve ser entendido como a articulação inseparável entre os elementos materiais que o compõem e as práticas sociais que nele se desenvolvem, formando uma totalidade dinâmica, o que implica reconhecer que políticas públicas só ganham sentido quando articuladas às práticas sociais e às formas de vida que lhes dão materialidade. Nesse sentido, a implementação de políticas públicas como o PNAE não ocorre em um espaço neutro, mas em territórios marcados por desigualdades históricas e por formas específicas de organização social, o que impõe limites e reconfigurações à sua materialização.

Do mesmo modo, Oliveira (2012) destaca que os povos indígenas constroem territorialidades específicas, definidas por formas próprias de habitar, utilizar e atribuir sentidos ao espaço, o que expressa sua relação histórica e cultural com o território, demandando que a escola dialogue com essas formas de organização social.

Essa configuração imprime características próprias à organização das escolas, à distribuição das matrículas e às formas de acesso à educação, exigindo uma análise que considere as especificidades do território. Para explicitar empiricamente essas determinações, são analisados, a seguir, dados da rede municipal de ensino, considerando a evolução das matrículas, o número de escolas, a distribuição por etapas e a localização das unidades escolares. Os dados foram sistematizados a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP), organizados em séries temporais e analisados por meio da construção de gráficos, possibilitando identificar padrões e tendências na organização da rede de ensino.

Gráfico 2 - Matrículas por ano



Fonte: Microdados do censo escolar 2021-2025, sistematizados pelo autor (2026).

Inicialmente, o Gráfico 2 apresenta a evolução do número total de matrículas na educação básica em São Gabriel da Cachoeira entre 2021 e 2025. Observa-se um crescimento contínuo no período, passando de 9.840 matrículas em 2021 para 11.161 em 2025. Esse aumento progressivo indica uma ampliação da demanda por educação básica no município, podendo estar associado tanto a dinâmicas demográficas quanto à ampliação do acesso à escola em diferentes territórios.

O crescimento contínuo das matrículas expressa a ampliação do acesso à educação básica no município. No entanto, quando analisado em articulação com as condições territoriais e institucionais, esse aumento revela uma contradição: a expansão do acesso não é necessariamente acompanhada pela ampliação das condições materiais de atendimento, o que tensiona a efetividade do direito à educação e, consequentemente, das políticas que se realizam no espaço escolar, como o PNAE.

Gráfico 3 - Escolas por ano



Fonte: Microdados do censo escolar 2021-2025, sistematizado pelo autor (2026).

Em contraste com o aumento das matrículas, o Gráfico 3 apresenta uma redução no número de escolas no município ao longo do mesmo período, passando de 214 unidades em 2021 para 192 em 2025. Essa diminuição pode sugerir um movimento de reconfiguração da rede de ensino, possivelmente relacionado à nucleação escolar, à reorganização administrativa ou às dificuldades de manutenção de unidades em áreas de difícil acesso. Sob a perspectiva da contradição, a redução do número de escolas em paralelo ao crescimento das matrículas revela a tensão entre a ampliação formal do direito à educação e as condições materiais de sua efetivação em territórios marcados por grandes distâncias geográficas e limitações estruturais. Assim, o aumento do acesso escolar não elimina os desafios territoriais, mas reorganiza as formas pelas quais eles se manifestam no cotidiano da rede de ensino.

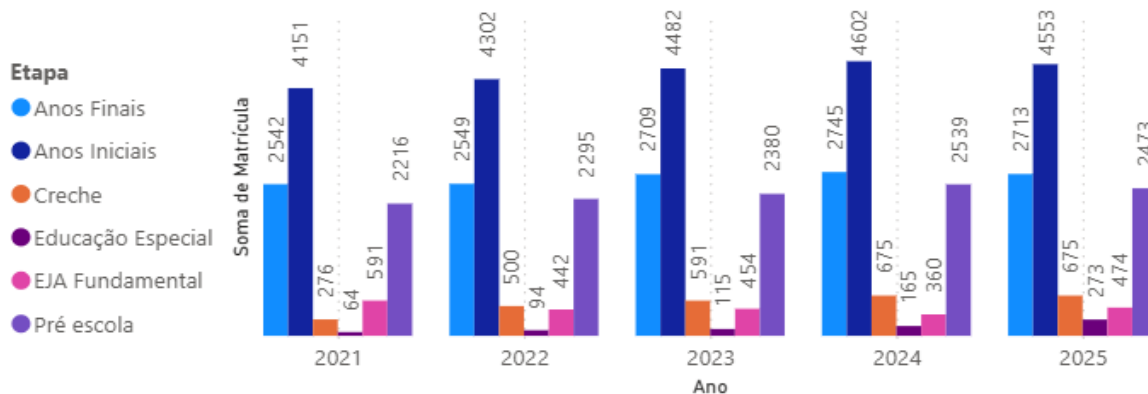
A combinação entre aumento de matrículas e redução do número de escolas aponta para um cenário de possível concentração de estudantes em menos unidades, o que pode implicar desafios adicionais em termos de infraestrutura, deslocamento e condições de ensino, especialmente em um território marcado por grandes distâncias e limitações logísticas.

Essa tendência revela um processo de reorganização da rede que, embora possa responder a demandas administrativas, intensifica desafios territoriais, especialmente em regiões de difícil acesso. Tal cenário impacta diretamente a logística de implementação

do PNAE, uma vez que a concentração de estudantes em menos unidades não elimina, mas reorganiza os custos e as dificuldades de abastecimento.

Gráfico 4 - Matrículas por ano e etapa

Soma de Matrícula por Ano e Etapa



Fonte: Microdados do censo escolar 2021-2025, sistematizado pelo autor (2026).

Nesse sentido, o Gráfico 3 apresenta a distribuição das matrículas por etapa da educação básica ao longo dos anos analisados. Observa-se a predominância dos anos iniciais do ensino fundamental, que concentram a maior parte das matrículas em todo o período, seguidos pelos anos finais. As demais etapas, como educação infantil (creche e pré-escola), educação especial e EJA, apresentam números significativamente menores, ainda que com variações ao longo dos anos.

A centralidade dos anos iniciais indica a forte presença de estudantes nas etapas obrigatórias da educação básica, ao mesmo tempo em que revela possíveis limitações na oferta ou no acesso às demais etapas, especialmente aquelas que demandam maior estrutura ou continuidade dos estudos. Esse cenário pode refletir tanto aspectos demográficos quanto desafios relacionados à permanência escolar e à progressão dos estudantes ao longo da trajetória educacional.

A distribuição das matrículas por etapa, quando articulada às características territoriais do município, aponta para a necessidade de políticas educacionais que considerem não apenas o acesso inicial, mas também a continuidade e a diversidade das trajetórias escolares.

Gráfico 5 - Matrículas por localidade diferenciada



Fonte: Microdados do censo escolar 2021-2025, sistematizados pelo autor.

Complementando essa análise, o Gráfico 5 apresenta a distribuição das matrículas segundo a localização diferenciada, distinguindo entre escolas situadas em terras indígenas e aquelas localizadas fora desses territórios. Observa-se que, ao longo de todo o período, a maior parte das matrículas está concentrada em escolas situadas em terras indígenas, ainda que se verifique um crescimento gradual das matrículas em áreas não classificadas como localização diferenciada.

Esse dado desvela a centralidade da educação escolar indígena no município, indicando que a rede de ensino atende majoritariamente populações indígenas. Ao mesmo tempo, o crescimento das matrículas fora de terras indígenas pode sinalizar transformações nas dinâmicas de ocupação do território, processos de urbanização ou deslocamento populacional.

Tal configuração reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e incorporem as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas, uma vez que a garantia do direito à educação, nesses contextos, não se limita ao acesso, mas envolve a oferta de uma educação diferenciada e contextualizada.

A partir dos dados apresentados, observa-se que a educação básica municipal em São Gabriel da Cachoeira é marcada por uma forte relação entre território, diversidade sociocultural e organização da oferta educacional. O aumento das matrículas, associado à redução do número de escolas, a predominância dos anos iniciais e a concentração da oferta em territórios indígenas materializa um cenário complexo, no qual a expansão do acesso ocorre em meio a desafios estruturais e logísticos significativos.

Além disso, as matrículas de estudantes indígenas não se concentram exclusivamente nos territórios de localização diferenciada, uma vez que esses estudantes

constituem maioria absoluta também entre as matrículas registradas na sede do município. Esse aspecto é relevante porque evidencia a amplitude e a densidade da diversidade sociocultural que atravessa toda a oferta da educação básica em São Gabriel da Cachoeira, não se restringindo à rede municipal nem aos territórios formalmente classificados como diferenciados.

Tal cenário evidencia uma importante mediação entre territorialidade indígena e organização institucional da educação escolar, uma vez que a presença indígena extrapola os limites administrativos das áreas classificadas como localização diferenciada. Sob essa perspectiva, a política educacional opera sobre categorias territoriais que nem sempre correspondem à complexidade concreta dos sujeitos atendidos, produzindo tensões entre reconhecimento institucional e realidade sociocultural.

Nesse contexto, a organização da rede de ensino revela não apenas aspectos quantitativos, mas também elementos qualitativos fundamentais para a compreensão das condições em que se efetiva o direito à educação no município. Tais características assumem particular relevância quando se observa a implementação de políticas públicas que dependem diretamente da estrutura escolar e das condições territoriais, como é o caso da alimentação escolar.

Desse modo, a materialização de políticas públicas como o PNAE ocorre em um território marcado por múltiplas determinações, nas quais aspectos logísticos, culturais, institucionais e socioterritoriais se entrelaçam. Assim, compreender a organização da rede de ensino torna-se fundamental para analisar como a alimentação escolar se efetiva na prática, revelando limites, mediações e contradições que serão aprofundados nas seções seguintes.

Em São Gabriel da Cachoeira, tais mediações assumem particular complexidade porque a alimentação escolar se realiza em um território marcado por distintas práticas alimentares indígenas, profundamente vinculadas aos rios, às roças, às florestas e aos modos coletivos de produção da vida. Desse modo, a organização da rede de ensino não condiciona apenas aspectos logísticos da política, mas interfere diretamente nas possibilidades de oferta de uma alimentação escolar que dialogue com os sistemas alimentares locais e com as especificidades socioculturais dos sujeitos atendidos.

4.2 A execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira

A análise da execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira exige a compreensão de sua inserção no conjunto das políticas públicas educacionais,

particularmente no campo do financiamento da educação. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o PNAE não pode ser compreendido isoladamente, mas como parte de uma totalidade mais ampla, que articula financiamento público, dinâmicas territoriais e condições concretas de reprodução da vida nas comunidades atendidas.

Sob a perspectiva do método teórico-metodológico escolhido nesta dissertação, o materialismo histórico-dialético, a execução do PNAE é apreendida como mediação entre a política nacional e a realidade local, expressando contradições entre normativas legais, capacidade institucional e condições materiais de implementação.

O PNAE uma política pública de alimentação escolar que possui financiamento federal suplementar, operacionalizada por meio de transferências automáticas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos entes federados. Todavia, tais recursos possuem caráter suplementar, não sendo suficientes, por si só, para assegurar a plena execução da alimentação escolar.

A partir dessa perspectiva, são analisados, a seguir, dados relativos aos repasses federais, à execução financeira municipal e à inserção da agricultura familiar no programa, buscando traduzir como esses elementos se articulam na materialização da política no território.

Nesse sentido, apresenta-se a seguir a evolução dos repasses do FNDE ao município de São Gabriel da Cachoeira a partir de 2011 até 2024.

Quadro 8 - Repasses financeiros do FNDE 2011-2024

Ano	Repasso
2011	R\$ 1.149.720,00
2012	R\$ 1.119.384,00
2013	R\$ 233.472,00
2014	Sem dados
2015	R\$ 1.238.280,00
2016	R\$ 1.070.154,00
2017	R\$ 1.245.280,00
2018	R\$ 1.259.284,00
2019	R\$ 1.283.012,00
2020	R\$ 1.269.807,00
2021	R\$ 1.269.807,00
2022	R\$ 725.697,00
2023	R\$ 1.658.667,80
2024	R\$ 2.042.825,00

Fonte: Repasses financeiros por Unidade Executora (FNDE).

A relativa estabilidade dos repasses ao longo de grande parte da série histórica indica que o financiamento federal do PNAE não acompanha, necessariamente, as transformações na demanda educacional, no crescimento das matrículas e nas condições territoriais do município. Entre 2011 e 2021, com exceção de 2013, os valores oscilaram em torno de pouco mais de um milhão de reais anuais, revelando um padrão de financiamento relativamente estagnado diante dos elevados custos logísticos impostos pela realidade amazônica e pelas especificidades do atendimento em comunidades indígenas e ribeirinhas dispersas pelo território. Tal cenário explicita uma limitação estrutural da política, uma vez que os valores per capita definidos nacionalmente tendem a desconsiderar as desigualdades territoriais e os diferentes custos de operacionalização do programa em municípios como São Gabriel da Cachoeira.

Em contextos como o de São Gabriel da Cachoeira, esses limites tornam-se ainda mais evidentes porque o custo da alimentação escolar não se restringe à aquisição de gêneros alimentícios, envolvendo também as condições concretas de transporte, armazenamento e circulação dos alimentos em comunidades dispersas territorialmente. Além disso, a própria diversidade alimentar dos povos indígenas tensiona modelos padronizados de composição dos cardápios escolares

Além disso, a própria ausência de dados referentes ao ano de 2014 revela fragilidades nos mecanismos de transparência e sistematização das informações públicas sobre a execução financeira do programa. Ainda que não seja possível afirmar, a partir dos dados disponíveis, a inexistência de repasses naquele período, a lacuna documental evidencia limites no acompanhamento histórico da política e nas formas de registro institucional do financiamento educacional. De maneira semelhante, a brusca redução registrada em 2013 e, posteriormente, em 2022, destoa da tendência geral da série histórica e sugere a necessidade de problematizar possíveis discontinuidades administrativas, inconsistências nos registros ou alterações nos critérios de transferência dos recursos.

Observa-se, por outro lado, um incremento mais expressivo nos repasses a partir de 2023, alcançando em 2024 o maior valor da série histórica. Esse aumento pode estar relacionado aos reajustes dos valores per capita promovidos nacionalmente após um longo período de congelamento, bem como à ampliação do atendimento educacional no município. Ainda assim, os dados indicam que a execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira não pode ser compreendida apenas a partir do volume de recursos transferidos,

mas como resultado de múltiplas mediações institucionais, territoriais e políticas que condicionam a efetivação da alimentação escolar no contexto amazônico e indígena.

A análise da execução da alimentação escolar demanda o deslocamento do olhar do repasse para a execução efetiva dos recursos. Isso implica considerar não apenas os valores transferidos pelo FNDE, mas também os investimentos realizados pelo próprio município.

Quadro 9 - Execução financeira municipal de gêneros alimentícios 2013 – 2024

Ano	PNAE	Municipal	Total
2013	R\$ 478.154,25	R\$ 377.067,60	R\$ 855.221,85
2014	0	R\$ 81.464,05	R\$ 81.464,05
2015	-	-	-
2016	-	-	-
2017	R\$ 375.092,79	R\$ 1.058.124,33	R\$ 1.433.217,12
2018	R\$ 114.318,56	R\$ 1.196.160,35	R\$ 1.310.478,91
2019	R\$ 917.904,44	R\$ 1.311.478,37	R\$ 2.229.382,81
2020	-	-	-
2021	R\$ 1.277.914,98	R\$ 1.524.378,23	R\$ 2.802.293,21
2022	R\$ 1.179.105,53	R\$ 2.438.046,20	R\$ 3.617.151,73
2023	R\$ 464.112,68	R\$ 2.023.868,31	R\$ 2.487.980,99
2024	R\$ 464.112,68	R\$ 2.023.868,31	R\$ 2.487.980,99

Fonte: Balanço anual comparativo da despesa autorizada com a despesa realizada, disponível em: <https://transparenciamunicipalaam.org.br/p/sao-gabriel-da-cachoeira/t/informacoes-financeiras>.

Os dados indicam que a execução na rubrica de gêneros alimentícios apresenta maior incidência de recursos vinculados ao orçamento municipal. Tal fenômeno, entretanto, não deve ser interpretado como uma maior capacidade de financiamento por parte do município em termos absolutos, uma vez que os repasses federais são expressivos no conjunto do financiamento da política.

O que se observa, na realidade, é um descompasso entre o volume de recursos transferidos pelo FNDE e sua materialização na execução direta da alimentação escolar. Em outras palavras, os recursos federais não se convertem integralmente em execução na rubrica analisada, enquanto os recursos municipais apresentam maior incidência direta nessa dimensão.

Essa dinâmica anuncia uma importante mediação no interior da política: a execução do PNAE depende não apenas do volume de recursos disponíveis, mas das

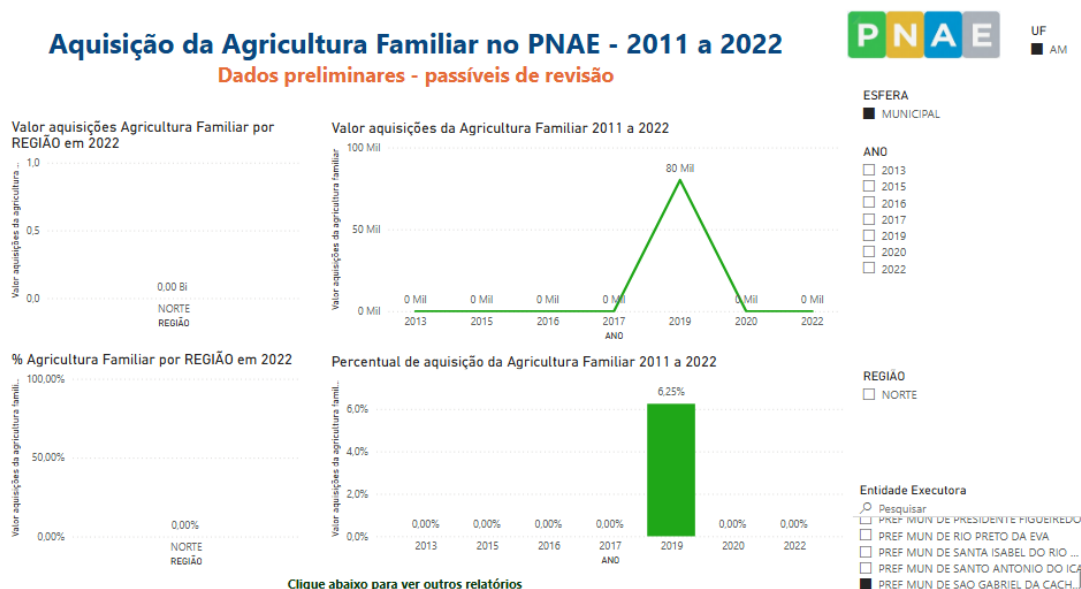
condições institucionais, administrativas e operacionais que viabilizam sua aplicação concreta.

Sob a categoria da contradição, tal cenário expressa a tensão entre o caráter universal da política, que pressupõe sua implementação homogênea, e as condições desiguais de sua realização nos diferentes territórios.

Gomes (2024) enfatiza que a descentralização dos recursos para a educação básica foi uma importante estratégia a fim de alcançar segmentos sociais que são marcados por profundas assimetrias. Entretanto, a eficácia desses programas de recursos descentralizados depende de uma estrutura econômica e administrativa local dos entes federados para a execução transparente desses recursos.

A obrigatoriedade de destinação mínima de 30% dos recursos do PNAE para a agricultura familiar constitui um dos principais mecanismos de articulação entre política educacional, desenvolvimento local e segurança alimentar. Os dados de aquisição da agricultura familiar no PNAE indicam um baixo nível de aderência para a agricultura familiar do município.

Figura 7 - Aquisição da agricultura familiar no PNAE 2011-2022



Fonte: FNDE. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaOTYyMmJlZDYtMGQzNy00Yzc5LTk5OWMtY2FhOGJiMTllYzFliiwidCI6ImNmODQ1NGQzLWUwMTItNGE5ZC05NWlZLTcwYmRiNmY0NTlkNSJ9>

Entretanto, dados obtidos com o setor de nutrição da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira demonstram uma realidade para além das

informações do FNDE. A tabela abaixo apresenta uma breve síntese do monitoramento realizado pelo setor supramencionado.

Quadro 10 - Execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira

Ano	Quantidade de projetos individuais	Quantidade de projetos em grupo	Total de projetos	Valor total homologado	Estimativa do valor total pago
2022	30	10	40	R\$ 164.635,77	Sem informação
2023	57	8	65	R\$ 244.110,36	Sem informação
2025	106	1	107	R\$ 696.331,35	R\$ 392.473,22

Fonte: Setor de nutrição da SEMEDI São Gabriel da Cachoeira.

A análise dos dados de monitoramento da execução da agricultura familiar no âmbito do PNAE em São Gabriel da Cachoeira denota transformações significativas tanto na organização dos fornecedores quanto na dinâmica de execução da política ao longo do período recente.

Observa-se, inicialmente, um crescimento expressivo no número total de projetos, passando de 40 em 2022 para 107 em 2025. Esse aumento indica uma ampliação da participação dos agricultores familiares no programa, sugerindo um movimento de incorporação progressiva desses sujeitos ao mercado institucional da alimentação escolar.

Tal expansão se dá, sobretudo, pela via dos projetos individuais, que passam de 30 em 2022 para 106 em 2025, enquanto os projetos coletivos apresentam redução relativa, caindo de 10 para apenas 1 no mesmo período. Essa tendência aponta para uma predominância crescente de formas individuais de inserção no programa, o que pode indicar, simultaneamente, a ampliação do acesso de produtores ao mercado institucional e a fragilização das organizações coletivas nos processos de elaboração e participação em projetos de venda destinados à alimentação escolar.

Esse movimento revela que a inserção da agricultura familiar no PNAE ocorre em um contexto marcado por limitações estruturais na organização produtiva, em que formas coletivas de comercialização ainda não se consolidam plenamente por diversos motivos, que podem variar entre os desafios de ampliação das roças para além da produção de subsistência, até a falta de formação e informação para elaborar os projetos de venda.

No que se refere aos valores homologados, observa-se também um crescimento significativo, passando de R\$ 164.635,77 em 2022 para R\$ 696.331,35 em 2025. Esse

aumento acompanha a ampliação do número de projetos e indica uma expansão da capacidade de contratação por parte do município.

Entretanto, quando se observa a estimativa do valor efetivamente pago em 2025, verifica-se que apenas R\$ 392.473,22 foram executados, o que corresponde a aproximadamente 56% do valor homologado, expressando um descompasso entre a formalização dos contratos e sua execução concreta.

Sob a categoria da mediação, as oscilações observadas nas aquisições expressam a influência de fatores ecológicos, produtivos, institucionais e logísticos que atravessam a execução da política. Já no plano da contradição, os dados revelam a tensão entre a diretriz normativa de regularidade do abastecimento escolar e a dinâmica concreta dos sistemas produtivos amazônicos, marcados pela sazonalidade, pela dispersão territorial e pelas condições desiguais de circulação da produção.

Já no plano da contradição, os dados revelam a tensão entre a ampliação formal da política, expressa no aumento do número de projetos e dos valores homologados, e os limites materiais que condicionam sua efetivação. Assim, a expansão quantitativa da agricultura familiar no PNAE não se traduz, automaticamente, em ampliação proporcional da execução financeira.

Por fim, destaca-se que a ausência de informações sobre os valores pagos nos anos de 2022 e 2023 constitui um limite para a análise da execução, indicando fragilidades não apenas nos sistemas de monitoramento local, mas também nos mecanismos de transparência e controle da política em diferentes escalas.

4.3 Aquisição de gêneros alimentícios no PNAE: diversidade, mediações e limites no contexto de São Gabriel da Cachoeira

A análise das aquisições de gêneros alimentícios no âmbito do PNAE em São Gabriel da Cachoeira permite compreender como a política se materializa no cotidiano das escolas, expressando mediações entre produção local, cultura alimentar e exigências institucionais. Nesse sentido, a composição dos itens adquiridos não expressa apenas uma dimensão técnica da execução do programa, mas revela relações sociais, econômicas e culturais que atravessam o território.

Parte-se do pressuposto de que a aquisição de gêneros alimentícios no PNAE, no município, ocorre de forma não linear, sendo marcada por oscilações, descontinuidades e mediações que expressam tanto as potencialidades quanto os limites da inserção da

agricultura familiar em contextos indígenas. A análise do monitoramento sistematizado pela SEMEDI, mesmo que apenas em um recorte recente, nos dá a possibilidade de dimensionar uma parte da diversidade alimentar na alimentação escolar.

A diversidade de gêneros alimentícios adquiridos no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em São Gabriel da Cachoeira pode ser observada na tabela apresentada, que reúne a quantidade de produtos por tipo e unidade nos anos de 2022, 2023 e 2025.

Tabela 2 - Aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar

Gênero alimentício/Unidade	QTD/2022	QTD/2023	QTD/2025
Abacate (Kg)	15	22	-
Abacaxi (Kg)	700,5	112	2583
Abiú (kg)	0	0	-
Abóbora (Kg)	10	0	1041
Açaí (L)	629	107	2709
Alface (unid)	285	0	-
Bacaba (L)	5	56	-
Banana inajá (Kg)	243	49	613
Banana maçã/prata (Kg)	1886	0	2925
Banana pacovã (Kg)	953,9	10	2659
Batata doce (Kg)	0	0	260
Beiju (Und)	715	20	681
Biriba (Kg)	0	0	-
Buriti (L)	265	18	659
Cacau (Kg)	0	0	-
Caju (Kg)	0	0	-
Cará (Kg)	74,6	0	948
Castanha uará (Kg)	1	0	-
Cebolinha+ cheiro verde (Und)	935	0	275
Coentro (100gr)	-	-	226
Coco seco unidade 500gr	-	-	125
Couve (Maço)	535	0	2500
Cubíó (Kg)	105	0	181
Cucura (Kg)	0	0	-
Farinha amarela (Kg)	1567	150	6346
Farinha de tapioca (Kg)	496	75	2844
Farinha de maçoca v	381	0	1796
Feijão de metro (Kg)	0	0	-
Feijão branco (Kg)	0	0	-
Galinha caipira (Kg)	89,5	24	575
Goma (Kg)	895	78	1867
Graviola (Kg)	0	0	0

Ingá (Kg)	0	0	234
Laranja (Kg)	0	0	1069
Limão (Kg)	81	0	790
Macaxeira (Kg)	536	0	2543
Mamão (Kg)	135	0	428
Manga (Kg)	0	0	-
Maxixe (Kg)	0	0	-
Milho (Kg)	0	0	-
Melancia (Kg)	0	0	590
Ovo caipira (Und)	200	99	75
Pataúá (L)	0	16	-
Peixe regional fresco (Kg)	1447	33,1	4542
Peixe regional moqueado (Kg)	303,5	0	521
Pepino (Kg)	68	0	400
Pimenta em pó (gf 200ml)	30	52	0
Pimenta em natura (sc 60g)	28	7,5	0
Pimenta de Cheiro un 100gr / em kl	-	-	43
Polpa de cupuaçu (Kg)	78	21	539
Pupunha (Kg)	0	0	-
Tapereba (Kg)	0	0	-
Tucumã (Kg)	0	0	329
Caruru (Kg)	0	0	-
Umari (Kg)	0	0	-
Ucuqui (Kg)	0	0	-
Maniuara (Kg)	0	0	-
Japura (Kg)	0	0	-
Cacau do Mato (Kg)	0	0	-

Fonte: Monitoramento do setor de nutrição da SEMEDI São Gabriel da Cachoeira⁹

A leitura dos dados desvela, em primeiro lugar, a ampla variedade de itens adquiridos, abrangendo frutas, hortaliças, tubérculos, farinhas, pescados e outros gêneros alimentícios. A diversidade de gêneros alimentícios adquiridos expressa não apenas a heterogeneidade da base produtiva local, mas também a inserção do PNAE em sistemas alimentares territorialmente situados, nos quais práticas produtivas, sazonalidade e conhecimentos tradicionais condicionam a oferta de alimentos.

⁹ Os valores “0” indicam ausência de registro no período analisado, enquanto o símbolo “-” indica produtos não adquiridos no respectivo ano ou inseridos/descontinuados ao longo da série histórica, por exemplo: o item Maniuara (Kg) apresenta o valor 0 em 2022 e em 2023, já no ano de 2025 “-”, isso significa que no ano de 2025 o produto foi descontinuado nas compras públicas. O contrário se registra no item Coentro (100gr) que não aparecia nos anos anteriores, mas registra compra no ano de 2025. Desse modo, o que temos de indicação dos dados é que as compras públicas assumem certa flexibilidade com os contextos produtivos locais. Ressalta-se ainda que os dados envolvem diferentes unidades de medida (quilogramas, litros e unidades), não sendo diretamente comparáveis em termos de volume total.

Entretanto, os dados revelam, também, que essa diversidade não se distribui de forma homogênea ao longo do período considerado. Observa-se que o ano de 2023 apresenta uma redução significativa na quantidade de diversos produtos quando comparado a 2022 e, sobretudo, a 2025. Itens como banana, farinha, macaxeira e pescado apresentam quedas expressivas em 2023, seguidas de um aumento acentuado em 2025, o que sugere a existência de oscilações na dinâmica de aquisição dos gêneros alimentícios. Essas oscilações revelam que a inserção da agricultura familiar no PNAE não se consolida como um processo contínuo e estável, mas como uma dinâmica marcada por descontinuidades, refletindo a fragilidade estrutural da política em contextos territoriais complexos.

Por outro lado, o ano de 2025 torna visível uma expansão significativa das aquisições, tanto em termos de diversidade quanto de volume. Produtos como farinha amarela, peixe regional fresco, macaxeira, açaí e variedades de banana apresentam crescimento expressivo em relação aos anos anteriores, indicando uma intensificação da participação da agricultura familiar no fornecimento de alimentos para a alimentação escolar. Essa ampliação não se restringe apenas ao aumento quantitativo, mas também à incorporação de novos itens ao conjunto de produtos adquiridos, o que aponta para um processo de diversificação recente das compras.

Outro aspecto relevante diz respeito à natureza dos produtos adquiridos. A predominância de alimentos como farinha, peixe, açaí e macaxeira expõe que a política, embora orientada por normativas nacionais, se materializa a partir de mediações que incorporam práticas alimentares locais. Contudo, essa incorporação não elimina as tensões entre a lógica institucional do programa e os sistemas alimentares indígenas, revelando uma contradição entre padronização normativa e diversidade cultural.

Além disso, a presença de produtos que aparecem apenas em determinados anos, ou que deixam de ser adquiridos ao longo da série, manifesta o caráter dinâmico das aquisições. Itens que passam a integrar a lista apenas em 2025, assim como aqueles que deixam de ser registrados, indicam possíveis mudanças na oferta produtiva, nas condições logísticas ou nas decisões administrativas relacionadas à execução do programa. Essa dinâmica reforça a ideia de que a materialização do PNAE no território é atravessada por múltiplas mediações, que influenciam diretamente a composição e a regularidade das aquisições.

Cabe destacar, ainda, que a interpretação dos dados deve considerar a diversidade de unidades de medida utilizadas na tabela, que incluem quilogramas, litros e unidades,

o que limita a comparação direta entre os volumes apresentados. Assim, a análise privilegia a identificação de tendências e padrões gerais, em vez de estabelecer comparações absolutas entre os diferentes produtos.

No que se refere ao perfil dos fornecedores, a distribuição por gênero indica concretamente um crescimento expressivo do número total de participantes ao longo do período analisado, passando de 39 em 2022 para 106 em 2025.

Tabela 3 - Agricultores por gênero e ano

Gênero	2022	2023	2025
Homens	19	31	30
Mulheres	20	34	76
Total	39	65	106

Fonte: Monitoramento do setor de nutrição da SEMEDI São Gabriel da Cachoeira

Esse aumento é acompanhado por uma mudança significativa na composição por gênero, uma vez que, enquanto em 2022 havia uma distribuição relativamente equilibrada entre homens e mulheres, observa-se, nos anos seguintes, um crescimento mais acentuado da participação feminina, que atinge 76 mulheres em 2025, em comparação a 30 homens. Esse dado explicita um processo de ampliação da presença feminina na agricultura familiar vinculada ao PNAE no município, indicando que as mulheres passam a ocupar um papel cada vez mais central na produção e no fornecimento de alimentos para a alimentação escolar. Esse crescimento, contudo, não deve ser interpretado apenas como fortalecimento da política, mas também como resultado de rearranjos institucionais e conjunturais, indicando que a ampliação da execução depende de condições específicas e não necessariamente estruturais.

Ainda, esse movimento pode ser compreendido como expressão de transformações nas dinâmicas produtivas e sociais do território, indicando uma crescente centralidade das mulheres na organização da agricultura familiar. Ao mesmo tempo, revela a necessidade de aprofundar análises sobre as condições de trabalho, acesso a políticas públicas e reconhecimento dessas produtoras no âmbito do PNAE.

Dessa forma, a análise das aquisições do PNAE em São Gabriel da Cachoeira revela que a política se materializa por meio de um processo dinâmico e contraditório, no qual a diversidade produtiva local, a cultura alimentar e as condições institucionais se articulam de maneira não linear. Ao mesmo tempo em que se observam avanços na diversificação dos produtos e na ampliação da participação dos agricultores familiares,

persistem limitações estruturais e discontinuidades que evidenciam os desafios de efetivação do programa em contextos indígenas amazônicos.

4.4 O PNAE entre a norma e a realidade local

A análise da execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em São Gabriel da Cachoeira revela que a política se materializa por meio de um conjunto de mediações que articulam financiamento, gestão e condições territoriais específicas. Nesse sentido, compreender o programa exige ultrapassar sua dimensão normativa, apreendendo-o no interior das relações sociais que condicionam sua execução concreta. Tal compreensão se fundamenta nas análises realizadas nas seções anteriores, que expressam os limites e as potencialidades da política em sua materialização no território.

O PNAE, enquanto política pública de caráter complementar, insere-se no modelo de financiamento educacional brasileiro, no qual a União exerce função redistributiva e de assistência financeira aos entes subnacionais. Tal característica implica que os recursos federais não são suficientes para garantir, de forma isolada, a efetivação da política, sendo necessária a atuação complementar dos municípios (Castro, 2010; Amaral e Aguiar, 2016). No caso analisado, os dados denotam que, embora os repasses do FNDE sejam regulares e significativos, sua materialização na execução da alimentação escolar não ocorre de forma plena, especialmente na rubrica de gêneros alimentícios.

Essa dinâmica confirma o que apontam estudos do campo do financiamento da educação, ao indicarem que há uma diferença estrutural entre a previsão de recursos e sua efetiva execução, mediada por condições institucionais e operacionais. A literatura indica concretamente que a execução de políticas educacionais depende não apenas da disponibilidade financeira, mas também da capacidade administrativa e das condições locais de implementação (Davies, 2019). Assim, o descompasso identificado entre financiamento e execução no PNAE não deve ser interpretado como uma falha pontual, mas como expressão de determinações estruturais do próprio modelo de política pública.

No âmbito da agricultura familiar, essa contradição torna-se ainda mais evidente. Embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade de destinação mínima de 30% dos recursos do PNAE para esse segmento, os dados demonstram que o município, apesar de apresentar crescimento progressivo na participação da agricultura familiar, não alcança o percentual mínimo exigido. Observa-se, portanto, uma distância entre a norma e sua

realização, tornando perceptíveis os limites estruturais na inserção da produção local no programa.

Nesse sentido, conforme analisado por Mendes (2019), a execução do PNAE em contextos indígenas amazônicos é atravessada por desafios logísticos, produtivos e territoriais que dificultam sua implementação conforme previsto. A dispersão geográfica das comunidades, a dependência do transporte fluvial e as especificidades da produção agrícola constituem fatores que condicionam diretamente a operacionalização da política, afetando tanto a regularidade das entregas quanto a capacidade de cumprimento dos contratos.

A discrepância entre os valores homologados e aqueles efetivamente executados reforça essa interpretação. A existência de contratos que não se realizam integralmente torna explícito que a formalização da política não garante sua execução, sendo esta dependente de condições materiais concretas. Nesse ponto, a literatura do campo do financiamento e da implementação de políticas públicas indica que entraves administrativos, limitações logísticas e dificuldades produtivas constituem elementos recorrentes na efetivação das políticas sociais (Oliveira, 2023)

Ao mesmo tempo, a análise das aquisições demonstra que a política incorpora produtos regionais como farinha, peixe, macaxeira e açaí, indicando uma articulação com a cultura alimentar local. Essa característica está em consonância com as diretrizes do programa, que buscam promover a alimentação adequada e valorizar a produção local. No entanto, a presença desses produtos ocorre de forma instável, com oscilações significativas ao longo dos anos, o que indica concretamente que essa articulação não se realiza de maneira homogênea.

Outro elemento relevante refere-se à organização dos fornecedores. A predominância de projetos individuais, em detrimento de iniciativas coletivas, indica fragilidades nos processos de organização da agricultura familiar, o que pode limitar sua capacidade de inserção estruturada no programa.

Além disso, a ampliação da participação feminina entre os fornecedores aponta para uma reconfiguração nas dinâmicas produtivas associadas ao PNAE, indicando que as mulheres assumem papel cada vez mais central na produção de alimentos. Esse movimento sinaliza que a política não apenas opera no campo do financiamento e da alimentação escolar, mas também incide sobre as relações sociais no território.

Um elemento central para aprofundar a compreensão dessas contradições diz respeito aos critérios de cálculo do repasse financeiro do programa. A recente atualização

normativa promovida pela Resolução CD/FNDE nº 1, de 18 de fevereiro de 2026 explicita de forma mais detalhada os parâmetros utilizados para a definição dos valores per capita destinados à alimentação escolar, estabelecendo diferenciações conforme etapa de ensino e, sobretudo, localização das unidades escolares.

A normativa prevê valores ampliados para estudantes matriculados em escolas situadas em áreas indígenas, quilombolas e de povos e comunidades tradicionais, representando um avanço ao reconhecer explicitamente esses sujeitos no texto legal. Contudo, a operacionalização desse reconhecimento ocorre por meio de um critério territorial, e não diretamente a partir da condição dos estudantes. Ou seja, o financiamento é calculado com base na classificação da escola, e não na identidade sociocultural dos sujeitos atendidos.

Essa forma de organização manifesta uma mediação fundamental no desenho da política. Ao utilizar a localização da escola como critério de diferenciação, o programa estabelece uma aproximação indireta com a realidade dos estudantes, o que pode gerar distorções na distribuição dos recursos. Nesse contexto, estudantes indígenas matriculados em escolas situadas em áreas urbanas ou não classificadas como diferenciadas podem não ser contemplados com o valor per capita ampliado, mesmo apresentando condições que justificariam tal tratamento.

Tal mecanismo traduz uma limitação importante no desenho da política, ao operar com categorias administrativas que nem sempre correspondem à complexidade sociocultural do território, produzindo efeitos de invisibilização de sujeitos que, embora inseridos em contextos indígenas, não são reconhecidos como tal pelos critérios institucionais. Trata-se de uma tensão entre a universalidade formal da política e a particularidade concreta dos sujeitos, tornando perceptíveis os limites na capacidade do desenho institucional de captar a complexidade social do território.

Essa problemática dialoga diretamente com a análise de Mendes (2019), ao anunciar que a implementação do PNAE em contextos indígenas é atravessada por mediações territoriais e institucionais que condicionam o acesso e a execução da política. Para o autor, a adequação da política às especificidades indígenas depende de mecanismos que considerem efetivamente as condições concretas dos sujeitos e dos territórios, e não apenas classificações administrativas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, os elementos analisados permitem identificar um conjunto de contradições que estruturam a execução do PNAE no município. De um lado, a política se apresenta como instrumento de garantia do direito

à alimentação escolar e de promoção do desenvolvimento local; de outro, sua materialização é condicionada por limitações estruturais que restringem seu alcance. A tensão entre universalidade normativa e particularidade territorial explicita que a política não se realiza de forma homogênea, sendo atravessada por determinações históricas e sociais específicas.

Assim, a execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira deve ser compreendida como resultado de um processo contraditório, no qual avanços e limites coexistem. A ampliação das aquisições, o crescimento da participação da agricultura familiar e a incorporação de produtos regionais indicam potencialidades da política. Entretanto, a não efetivação dos percentuais legais, a execução parcial dos contratos e os limites nos critérios de financiamento desvelam os desafios que ainda se colocam para sua consolidação.

Dessa forma, a análise assinala que o PNAE, ao se materializar no território, não apenas expressa as diretrizes de uma política nacional, mas revela, sobretudo, as condições históricas, sociais e territoriais que condicionam sua efetivação. As contradições identificadas não constituem exceções, mas elementos estruturantes do próprio processo de implementação da política, expressando os limites de modelos universais diante da diversidade dos contextos amazônicos e indígenas. Nesse sentido, compreender o PNAE em São Gabriel da Cachoeira implica reconhecê-lo como uma política em disputa, cuja efetividade depende da capacidade de incorporar, de forma concreta, as especificidades dos sujeitos e territórios que busca atender.

A análise desenvolvida ao longo desta seção demonstrou que a alimentação escolar, em São Gabriel da Cachoeira, não pode ser reduzida a uma dimensão estritamente nutricional ou administrativa. Em contextos indígenas amazônicos, a alimentação constitui elemento central da reprodução da vida social, cultural e territorial dos sujeitos, articulando conhecimentos, práticas produtivas, formas de sociabilidade e relações com o território. Nesse sentido, a materialização do PNAE ocorre em meio à tensão entre modelos universais de política pública e a diversidade concreta dos sistemas alimentares indígenas, evidenciando que a efetivação do direito à alimentação escolar diferenciada depende não apenas da ampliação de recursos financeiros, mas da capacidade de a política incorporar, de forma concreta, as especificidades históricas, territoriais e socioculturais dos povos atendidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar a materialização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em sua interface com a educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira (AM). Partiu-se do pressuposto de que a execução da política ocorre de forma desigual e contraditória, condicionada por mediações institucionais, territoriais e socioculturais que tensionam a efetivação do direito à alimentação escolar diferenciada.

No que se refere ao primeiro objetivo específico: analisar os fundamentos histórico-normativos do PNAE e das tensões da universalidade e as condições em contextos indígenas, revelou-se que, ao longo de sua trajetória histórica, o programa passou por um processo de ressignificação, deslocando-se de um modelo assistencialista para a configuração de política pública de direito. Contudo, essa transição não elimina as tensões estruturais presentes em sua formulação, especialmente no que diz respeito à incorporação da diversidade sociocultural. A análise demonstrou que, embora o arcabouço normativo reconheça a necessidade de adequação às especificidades indígenas, sua operacionalização ainda ocorre por meio de mecanismos que tendem à padronização, revelando limites no reconhecimento efetivo da diferença.

Em relação ao segundo objetivo específico direcionado à compreensão do contexto alimentar e territorial de São Gabriel da Cachoeira, a pesquisa reflete que os sistemas alimentares indígenas estão intrinsecamente articulados ao território, à organização social e às cosmologias dos povos do Rio Negro. A análise demonstrou que a alimentação, nesse contexto, não pode ser reduzida à dimensão nutricional, uma vez que se constitui como elemento central na reprodução da vida social e cultural. Ao mesmo tempo, identificaram-se transformações históricas decorrentes da intensificação do contato com a sociedade envolvente, as quais introduziram novos padrões alimentares e tensionaram práticas tradicionais, configurando um cenário marcado por permanências e mudanças.

No que se refere ao terceiro objetivo específico: analisar a execução do PNAE no município, os dados tornam visíveis um descompasso entre o financiamento da política e sua materialização concreta. Embora os repasses federais apresentem relativa estabilidade, sua conversão em execução efetiva da alimentação escolar mostra-se limitada, sendo fortemente dependente da capacidade administrativa e financeira do município. A análise revelou que a execução da política é mediada por condições

logísticas, institucionais e territoriais que dificultam sua implementação conforme previsto normativamente, especialmente em um contexto marcado pela dispersão geográfica das comunidades e pela dependência de transporte fluvial.

No âmbito da agricultura familiar, verificou-se que, apesar da ampliação da participação de produtores ao longo dos anos, a política não alcança de forma consistente o percentual mínimo estabelecido em lei. Observou-se, ainda, a predominância de projetos individuais em detrimento de iniciativas coletivas, bem como um crescimento significativo da participação feminina entre os fornecedores. Esses elementos indicam tanto avanços quanto limitações na inserção da produção local no programa, revelando que sua consolidação depende de condições estruturais que extrapolam o próprio PNAE.

A análise das aquisições de gêneros alimentícios demonstrou a presença significativa de produtos regionais, como farinha, peixe, açaí e macaxeira, indicando uma articulação entre a política e a cultura alimentar local. No entanto, essa incorporação ocorre de forma instável, marcada por oscilações e descontinuidades, o que reforça a compreensão de que a materialização do programa é atravessada por múltiplas mediações.

Um dos achados centrais da pesquisa refere-se aos critérios de financiamento do programa, que operam a partir da localização das escolas, e não diretamente das características socioculturais dos estudantes. Esse mecanismo, embora represente um avanço no reconhecimento de contextos diferenciados, produz distorções ao não contemplar, de forma adequada, estudantes indígenas matriculados em escolas situadas fora das áreas classificadas como diferenciadas. Tal dinâmica expressa uma contradição estrutural entre o reconhecimento normativo da diversidade e os critérios efetivos de distribuição dos recursos.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, os resultados da pesquisa manifestam que a execução do PNAE em São Gabriel da Cachoeira se configura como um processo contraditório, no qual coexistem avanços e limites. De um lado, a política apresenta potencial para promover segurança alimentar, valorizar a produção local e fortalecer a autonomia dos povos indígenas. De outro, sua efetivação é condicionada por limitações estruturais que restringem seu alcance, revelando a tensão entre a universalidade da política e a particularidade dos contextos territoriais.

Do ponto de vista das contribuições, esta pesquisa avança no campo científico ao articular o debate sobre políticas públicas educacionais com a temática da alimentação escolar em contextos indígenas amazônicos, ainda pouco explorada na literatura. No plano social, contribui para a visibilização das condições concretas de implementação do

PNAE, sinalizando desafios que impactam diretamente a garantia de direitos. No âmbito educacional, reforça a importância de políticas que considerem a diversidade sociocultural como elemento estruturante da organização escolar. Já no campo das políticas públicas e do financiamento da educação, aponta para a necessidade de revisão de mecanismos de distribuição de recursos, de modo a incorporar de forma mais efetiva as especificidades territoriais.

No que se refere aos limites da pesquisa, destaca-se a restrição de acesso a determinados dados, especialmente no que diz respeito à execução financeira detalhada e aos valores efetivamente pagos em alguns períodos, o que impôs limites à análise mais aprofundada da execução da política. Além disso, a pesquisa concentrou-se em dados documentais e secundários, não incorporando, de forma sistemática, a perspectiva dos sujeitos diretamente envolvidos na execução do programa.

Como possibilidades de desdobramento, sugere-se a realização de estudos que incorporem abordagens qualitativas, com foco nas experiências de gestores, professores, merendeiras, agricultores familiares e com o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, bem como investigações que aprofundem a relação entre alimentação escolar, sistemas agrícolas indígenas e políticas de desenvolvimento territorial. Também se mostra relevante a análise comparativa com outros municípios amazônicos, de modo a ampliar a compreensão das dinâmicas regionais de implementação do PNAE.

Dessa forma, conclui-se que a materialização do PNAE em São Gabriel da Cachoeira revela não apenas os avanços de uma política pública consolidada, mas, sobretudo, as contradições que emergem quando modelos universais são implementados em contextos marcados pela diversidade sociocultural e pelas desigualdades territoriais, expressando a necessidade de construção de políticas mais sensíveis às especificidades dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kate Dayana Rodrigues de. **A implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em municípios de pequeno porte**: Implicações práticas e teóricas. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/82dfdce9-c7a8-40e2-94cb-4e87efe8ad84/content>. Acesso em: 12/08/2025

ALVES, Edmar César. **São Gabriel da Cachoeira - Sua Saga, Sua História**. Goiânia: Kelps, 2007.

AMARAL, Nelson Cardoso; AGUIAR, Marcia Angela da S. **Financiamento da educação**. Camaragibe - PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA5.pdf>. Acesso em: 22/02/2026

ANJOS, Priscila Caneparo dos. O histórico da Convenção N. 169 da Organização Internacional do Trabalho: da sua construção à construção no entre trecho latino-americano. **Revista de direito brasileira**, [s. l.], v. 30, n. 11, p. 479–501, 2021. Acesso em: 27/08/2025

BANIWA, Gersen. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARRETO, João Paulo Lima. **Kumuã na kahtiroti-ukuse**: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

BARRETO, Silvio Sanches. **O peixe sobre o beiju é o leite e a espuma de buiuu**: uma reflexividade antropológica indígena sobre a gestão cosmopolítica tukano no Alto Rio Negro. 2023. 233 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

BARROS, Líliam Cristina da Silva Barros. O Kapiwayá e seu lugar no universo músico-coreográfico-ritual em um clã Dessana, alto rio Negro, Amazonas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 509–523, 2012.

BINOTTI, Túlio Caio. **Manejo territorial Hupd'äh e agrosociobiodiversidade: relações com políticas públicas de alimentação escolar e agroecologia**. 2023. 194 f. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-07072023-143309/publico/Tulio_Caio_Binotti_versao_revisada.pdf. Acesso em: 14/09/2025

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 2.ed. [S. l.]: GEN LTC, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. 2009b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11947-16-junho-2009-588910-norma-11947-pl.html>. Acesso em: 14/09/2025

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **PNAE – Repasses financeiros por entidade executora**. Brasília, DF: FNDE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/consultas/repasses-financeiros-por-entidade-executora/pnae-repasses-financeiros>. Acesso em: 08/02/2026.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05/08/2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 39.007/1956**. Diário Oficial da União, Seção Seção 1, n. Dá nova redação ao arts. 1º, 2º e 4º do Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955, 1956. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39007-11-abril-1956-329784-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11/08/2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 56.886, de 20 de Setembro de 1965**.

Diário Oficial da União, Seção 1. Modifica denominação de Instituição do Departamento Nacional de Educação. Página 440, 1965a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56886-20-setembro-1965-397151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11/08/2025

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 4.829, de 5 de Novembro de 1965**. Diário Oficial da União, Seção Seção 1, n. Institucionaliza o Crédito Rural, 1965b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4829-5-novembro-1965-368469-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11/08/2025

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 8.913, de 12 de julho de 1994**. Coleção de Leis do Brasil - 1994, Seção 1, n. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar., Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar., 2803, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8913-12-julho-1994-349782-norma-pl.html>. Acesso em: 11/08/2025

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 13.106, de 31 de março de 1955**.

Diário Oficial da União, n. Institui a companhia da Merenda Escolar, Institui a companhia da Merenda Escolar, 1955. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11/08/2025

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 72.034, de 30 de março de 1973**.

Diário Oficial da União, Seção 1, n. Institui o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), aprova o I PRONAN e dá outras providências. 1973.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 77.116, de 6 de fevereiro de 1976.** Diário Oficial da União, Seção 1, n. Estabelece diretrizes para a ação do Governo na área de Alimentação e Nutrição, aprova o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição-PRONAN e dá outras providências. 1976.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Diário Oficial da União, n. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16/02/2026.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória Nº 455, de 28 de janeiro de 2009.** Diário Oficial da União, Seção I, n. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e dá outras providências. 2009c.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: São Gabriel da Cachoeira (AM)**. Brasília: PNUD/Ipea/FJP, 2013. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto. **Povos indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. 3. ed. São Paulo; São Gabriel da Cachoeira: ISA - Instituto Socioambiental; FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

CABALZAR, Flora Dias. **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiência e lições aprendidas**. São Paulo; São Gabriel da Cachoeira: ISA - Instituto Socioambiental; FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/0AL00032.pdf>. Acesso em: 12/08/2025

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos, In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; SANTANA, Wagner. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**, Brasília, Unesco, 2010, p. 169-190. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>. Acesso em: 09/02/2026.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

CHAMBOULEYRON, Rafael; ARENZ, Karl Heiz; MELO, Vanice Siqueira. Ruralidades indígenas na Amazônia colonial. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 1–22, 2020.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 53–76, 2008.

COHEN, Lílíam Cristina Barros. Música e sociabilidade no Alto Rio Negro, Amazonas, Brasil. **Revista transcultural de música**, [s. l.], v. 20, p. 1–21, 2016.

COSTA, Mauro Gomes da. **A igreja católica no Brasil: as ações civilizatórias e de conversão ao catolicismo das Missões Salesianas junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro/Amazonas (1960-1980).** 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

COSTA, Mauro Gomes da. Católicos para Deus e brasileiros para a pátria: os povos indígenas do alto Rio Negro e a Educação Escolar Salesiana (1960-1980). **Revista brasileira de história da educação**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 163–193, 2017.

COSTA, Mauro Gomes da. Os povos indígenas e as Missões Salesianas do Amazonas: as disputas de poder, as estratégias civilizatórias e a autodeterminação indígena. **Tellus**, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 49–74, 2014.

CUNHA, Elclides. **Os sertões**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação: breve histórico da legislação e seus percalços. **Pesquisa e debate em educação**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 661–691, 2019.

GIRARDI, Mariana Werlang. **Programas de Alimentação Escolar na América Latina** : análise comparativa do atendimento a povos indígenas. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194331/PNTR0219-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11/08/2025

GONÇALVES, Renata da Cruz. **A diversidade sociocultural no Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma etnografia da alimentação escolar indígena entre os Xavante de Parabubure, Mato Grosso.** 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

IUBEL, Aline Fonseca. **Transformações políticas e indígenas: movimento e prefeitura no Alto Rio Negro.** 2015. 256p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades – São Gabriel da Cachoeira (AM)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/sao-gabriel-da-cachoeira/panorama>. Acesso em: 24/06/2025.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Dois anos entre os indígenas**: viagens ao noroeste do Brasil. Manaus: EDUA e FSDB, 2005.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins fontes, 2003.

MACHADO, Jonatas Axxel Carvalho; NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. O Programa Nacional de Alimentação Escolar: apontamentos a partir do estado da arte. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 42., 2025, João Pessoa. **Anais da 42ª Reunião Nacional da ANPED - Neoconservadorismo no mundo e a educação frente às violências sociopolítico-ambientais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2025. Disponível em: https://www.anped.org.br/webservice/docs/20491-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 21/02/2026

MEIRA, Márcio. **A persistência do aviamento**: colonialismo e história indígena no Noroeste Amazônico. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MENDES, Nikolas Raphael Gil Alcon. **Análise do processo de reformulação do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas indígenas no Amazonas**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Governança e Desenvolvimento) - Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2019.

NEVES, Eduardo Góes. **Tradição oral e arqueologia na história indígena do Alto Rio Negro**. Amazônia além dos 500 anos. [S. l.]: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2006.

NIMUENDAJÚ, Curt. Reconhecimento dos rios Içana, Ayari e Uaupés. In: **Reconhecimento dos rios Içana, Ayari e Uaupés**: apontamentos linguísticos e fotografias de Curt Nimuendajú. Rio de Janeiro; Recife: Museu do índio; Editora UFPE, 2015. p. 208.

NOGUEIRA, Danila Torres de Araújo Frade. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar em Rio Branco, Acre: das percepções dos atores às influências na execução da política.** 2022. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. O Financiamento da Educação Básica no Brasil. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, [s. l.], v. 13, p. 1–16, 2023.

OLIVEIRA, Zelandes Alberto. **Segurança alimentar nas escolas indígenas do centro Willimom da terra indígena Serra Raposa do Sol - RR.** 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.** 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIEDADE, Acácio Tadeu de Carmago. **Música Ye'pâ-masa: por uma antropologia da música do alto rio negro.** 1997. 212 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

RAMOS, André Raimundo Ferreira. A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debate. **Revista de Estudos e Pesquisas**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 241–265, 2004.

REZENDE, Justino Sarmiento. **A Escola Indígena Municipal Utâpinopona – Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka.** 2007. 371 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2007.

RIPPEL, Edelvar Vicente. **Elaboração de um guia simplificado do PNAE: um estudo na região norte do estado do Tocantins.** 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação) - Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2021.

SANTOS, Ana Caroline Pantoja; LIMA, Fábio Souza Correa. A escravização de indígenas em Manaus: apontamentos sobre os descimentos, os resgates e as guerras justas, entre os séculos XVII e XIX. **Revista Brasileira de Educação Básica**, [s. l.], v. 10, n. 33, p. 1–7, 2025.

SANTOS, Jonise Nunes. **Políticas linguísticas e docência indígena no estado do Amazonas**. 2022. 399 f. Tese - Universidade Federal do Pará, Belém - Pará, 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (Município). **Relatório de Gestão Fiscal – Exercício 2023**. São Gabriel da Cachoeira: Prefeitura Municipal, 2024. Disponível em: <https://transparencia.sgc.am.gov.br>. Acesso em: 24/06/2025.

SARMENTO, Francisco. O Alto Rio Negro Indígena em mais de dois mil anos de história. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 41–72, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, [s. l.], v. 4, n. 11, p. 21–38, 2014.

SILVA, Lorena França Reis e. **Comer e viver**: o sistema alimentar indígena do Rio Negro. 2023. 440 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Pereira. **Os paradigmas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Instituto Federal de Roraima (IFRR)**: Realidades locais e perspectivas. 2018. 1288 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Sandro Pereira. Entre deslocamentos e sedimentações: trajetória de institucionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 15, p. 1–22, 2021.

SOUZA, Karina Lavinia Pitta do Carmo Régis de. **O programa nacional de alimentação escolar em comunidades indígenas de Porto Seguro-BA: um estudo na perspectiva da segurança alimentar e nutricional**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciência de Alimentos) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

TAVARES, Ana Paula Gomes. **Gestão de suprimentos: o controle de estoque de merenda escolar na Coordenadoria Distrital de Educação 4 do Amazonas a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

TUKANO, Álvaro Sampaio. No tempo de viver separado. *In: Educação escolar indígena do Rio Negro 1998-2011: relatos de experiência e lições aprendidas*. São Paulo; São Gabriel da Cachoeira: ISA - Instituto Socioambiental; FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012. p. 436.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 439–457, 2005.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para a efetivação da Educação Escolar Indígena**. 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escolas de branco em maloka de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WRIGHT, Robin M. Uma história de resistência: os heróis Baniwa e suas lutas. **Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 31, p. 355–381, 1988.

WRIGTH, Robin M. Prefácio. *In: Meira, Márcio. A persistência do aviamento: colonialismo e história indígena no Noroeste Amazônico*. São Carlos: EDUFSCar, 2018; 479p.