

IDEOLOGIA E EFEITOS DE SENTIDO: UM OLHAR DISCURSIVO NA CARTILHA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

DENNY S DIKSON*

GABRIELA ALVES DE ARRUDA**

RESUMO

O presente artigo realiza uma análise discursiva tendo como materialidade e *corpus* de trabalho a “Apresentação” da Cartilha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), publicada pelo MEC em 2014. A partir das questões teórico-metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa fundada por Pêcheux (2009), e as investigações de Orlandi (1994, 2003, 2015), Florêncio et al. (2009), Cavalcante (2007), Guimarães (2005), dentre outros, empreendemos análises em duas sequências discursivas recortadas da CNAE, com o intuito de desvelar efeitos de sentido e construções discursivo-ideológicas nelas presentes, em especial os de poder-elitizado que “camuflam” as responsabilidades alimentares e educacionais inerentes ao Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso, merenda escolar, Cartilha Nacional de Alimentação Escolar, Políticas Públicas da Educação.

1. INTRODUÇÃO

Dentre as incontáveis políticas públicas que deveriam ser implementadas pelo Estado, especialmente quando se trata de população pobre e carente, a alimentação escolar, conhecida largamente por

* Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Tabuleiro do Martins, Alagoas, Brasil. Professor Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAG), Garanhuns, Pernambuco, Brasil. Professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFRPE/UAG. E-mail: dennys.dikson@ufrpe.br.

** Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil. Advogada e Docente do Curso de Direito da Faculdade Integradas do Sertão (FIS), Serra Talhada, Pernambuco, Brasil. E-mail: gabriela.a.arruda@hotmail.com.

merenda, é uma das que de mais importância possui, pois se trata de refeições para uma gama enorme de crianças e adolescentes de escolas públicas.

Pensando nessa tão relevante questão, este texto pretende fazer uma análise discursiva da Cartilha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) – documento oficial forjado como *orientação* aos Conselheiros de Alimentação Escolar dos municípios. Esses Conselheiros, dentre várias outras atribuições apresentadas pela CNAE, deve[ria]m zelar pela fiscalização dos recursos, controle, distribuição e qualidade da merenda nas escolas públicas. A intenção é desvelar dessa materialidade discursiva alguns efeitos de sentido e construções discursivo-ideológicas apresentadas pelo MEC e que maquiagem a verdadeira realidade em que se encontram tanto a educação em si quanto a merenda escolar.

Considerando ser a CNAE portadora de um texto extenso – 87 páginas –, efetuamos um recorte no *corpus* de estudo, especificamente ao que está posto em sua “Apresentação”¹, para, a partir da formação discursiva, do intradiscorso, do dito, do não-dito, do que é silenciado no texto, assim como dos processos parafrásticos e polissêmicos, compreender o funcionamento ideológico que ali vai se instalando.

O primeiro momento deste texto vai recair na apresentação histórica e na relevância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de extrema importância ao Brasil, por estar englobado no grande leque das políticas públicas nacionais – o PNAE é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e procurar atender a “todos” (mesmo não o fazendo!) os alunos matriculados na educação básica das escolas públicas, federais, filantrópicas, comunitárias e confessionais do país, seguindo os princípios do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Logo em seguida, trataremos da Cartilha (CNAE), trazendo os objetivos da sua publicação e qual sua ligação com o PNAE. E, por derradeiro, faremos um rápido trajeto teórico-metodológico, seguido da análise discursiva da “Apresentação” da CNAE, utilizando algumas categorias da Análise do Discurso de Linha Francesa, fundada e desenvolvida por Michel Pêcheux (2009), a fim de desvelar, como mostrado, os efeitos de sentido trazidos nas seqüências discursivas selecionadas.

2. O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das políticas alimentares mais antigas no Brasil, mas é somente a partir da última década que ele passa a ser discutido como instrumento de segurança alimentar e desenvolvimento sustentável por meio das compras públicas tanto de grandes quanto de pequenos agricultores locais. Sua origem, de caráter fundamentalmente assistencialista, ocorre por volta de 1930, por influência de um grupo de nutrólogos sociais (RODRIGUES, 2004).

O PNAE contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional. São atendidos pelo Programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros.

Em 31 de março de 1955, é assinado o Decreto n.º 37.106, que institui a Campanha de Merenda Escolar, subordinada ao Ministério da Educação. O Programa inicia-se articulado às organizações internacionais de ajuda alimentar criadas após a II Guerra Mundial, tais como a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID) e o Programa Mundial de Alimentos (PMA).

A partir de 1976, os recursos para o Programa passam a ser financiados pelo Ministério da Educação e gerenciados pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar. Até 1994, o desenho e o gerenciamento do Programa mantiveram centralizado o processo de aquisição de gêneros alimentícios. Devido a interesses capitalistas da indústria alimentícia, priorizou-se a distribuição de alimentos formulados e industrializados que eram comprados de um conjunto selecionado de algumas empresas, componentes do poder financeiro invólucro por uma ideologia neoliberal dominante, sendo essas compras realizadas por meio de licitação pública e distribuídas para todo o território nacional.

No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) sofreu grande evolução em seus mais de 50 anos de vida. Em seu início, o PNAE era uma simples campanha voltada para algumas escolas durante alguns dias da semana. Seus suprimentos tinham relação direta com a disponibilidade proporcionada pelas doações de gêneros, provenientes da ajuda alimentar internacional e de programas como o Public Law (PL) 480 norte-americano. Em 1979, este apoio assumiu caráter universal e ampliou-se por todo o território nacional. No início da década de 1990, o PNAE começou a estruturar-se estabelecendo algumas regras referentes às quantidades a serem fornecidas aos escolares, aos valores nutricionais e ao sistema de compras envolvido no fornecimento. Finalmente, em 1994, adotou-se a descentralização da gestão do programa, promovendo o seu controle por parte da sociedade civil e as compras por meio de sistemas locais de abastecimento (BELIK; SOUZA, 2009, p. 4).

A centralização absorveu o maior volume dos recursos financeiros do Programa, afetando àqueles que mais necessitavam (os alunos), como também a sua operacionalização e a eficácia dos resultados, em consequência de um conjunto de distorções como: sistemas complexos de fornecimento e de armazenamento dos produtos (algumas vezes acarretando no fornecimento de alimentos vencidos aos escolares); cartelização obscura e simulada dos fornecedores; elevação dos custos da merenda para mais absorção do capital público; homogeneização da alimentação escolar no país, entre outros (SPINELLI; CANESQUI, 2002).

Neste contexto, um momento fundamental no PNAE foi a mudança nos princípios e regulamentos das aquisições públicas, que ocorreu em 2009 com a promulgação da Lei n.º 11.947 (BRASIL, 2009a), e pela Resolução n.º 38 (atualizada pela Resolução 26/2013) (BRASIL, 2009b). Essa nova legislação inaugura as tentativas de transformar toda teoria do papel em realidade; melhor dizendo, parece que há uma preocupação em procurar apagar ou silenciar o discurso ideológico em relevo que sempre pautou essa comercialização da merenda e apoiar efetivamente o desenvolvimento local e sustentável. Não obstante estas inovações maquiadas, o novo modelo de compras públicas do PNAE, especialmente voltadas ao pequeno agricultor ou agricultura familiar, simplesmente, [quase] não funcionaram, até porque o verdadeiro

interesse, mesmo com a criação de novas leis e resoluções, sempre fora o de beneficiar o grande mercado que possui o poder decisório em compra e venda de merenda, as grandes empresas.

Há pesquisas (ROZENDO; BASTOS; MOLINA, 2014; SOUZA, 2012; BACCARIN et al., 2011; SARAIVA, 2013) que até procuram apresentar alguns desafios para atender essas novas legislações, contudo não é difícil perceber que a conjuntura histórica em que esses problemas são enunciados mascara outras possibilidades de sentido advindas exclusivamente de um *locus* discursivo dominante e neoliberal que apresenta obstáculos para que as compras não sejam realizadas aos pequenos agricultores ou à agricultura familiar: a destinação real do capital público [formado por nossos impostos] vai às empresas de grande porte que, por sua vez, fornecem uma alimentação de baixa qualidade, por vezes em quantidade menor do que a necessária e extremamente superfaturada, perdurando e perpetuando a ideologia dominante. Procuram-se produzir discursos paralelos, com efeitos de sentido manipuladores, sempre com o intuito de encobrir a finalidade e destinação dos recursos da merenda escolar.

3. A CARTILHA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – CNAE

O Ministério da Educação (MEC), em 2014, publica a Cartilha Nacional da Alimentação Escolar² (CNAE) (BRASIL, 2014), que consta de 87 páginas, formulada pela “Apresentação”, mais quatro capítulos: 1. O programa nacional de alimentação escolar; 2. O conselho de alimentação escolar; 3. A prestação de contas pela entidade executora; e 4. Interação e cooperação com outros autores e instituições. É a CNAE que vai fornecer a materialidade discursiva para a proposta de estudo que trazemos no presente artigo; conforme mostrado anteriormente, na Introdução, delimitar-se-á as sequências discursivas constantes da “Apresentação”, por ser este o primeiro contato do leitor com o que pautará todo o texto-discurso da Cartilha.

Levando em consideração toda essa contextualização historiográfica supra-apresentada do PNAE – e estando a CNAE dentro dessa conjuntura por ser um desdobramento específico aos

Conselheiros de Alimentação Escolar –, partimos da premissa de que, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aqui também entendemos a CNAE “ser uma estratégia orientada para construir significados no âmbito da educação, cujo objetivo é legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem e devem ser aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade” (CAVALCANTE, 2007, p. 12-13). Infelizmente os vieses que caminham no contexto educacional brasileiro são esses formulados por lugares exclusivamente voltados ao mercadológico e à classe que possui o poder, concretizado por uma gama de discursos que assegura a manutenção do neoliberalismo na educação, seja de forma explícita, implícita ou silenciada. Conforme ainda assegura Cavalcante (2007, p. 12):

Se fizermos uma incursão pela história da educação brasileira – da chegada dos jesuítas ao momento atual – constataremos que ela sempre esteve direcionada para atender aos interesses da classe dominante. Malgrado diversos movimentos reivindicatórios pelo direito de acesso à escola e por uma educação de qualidade para as classes populares, as diversas reformas no sistema educacional brasileiro acabam sempre direcionadas para contemplar os interesses das elites, no poder.

É nessa visão global do tema, em especial no que concerne à *legitimação das reformas neoliberais* e ao *direcionamento do sistema educacional brasileiro aos interesses das elites*, que o presente artigo se insere como de ímpar relevância. Ao tratar de um foco que traz a alimentação como um importante cerne do processo educativo, e havendo uma materialidade discursiva (CNAE) construída, trazida e imposta pelo MEC, e ao discutir e analisar discursivamente a imposição mercadológica do MEC para que os Conselheiros dos CAE realizem a manutenção e a ordem do capital no que diz respeito a recursos financeiros da merenda pública, construiremos mais uma importante voz social para ecoar junto a tantas outras no que diz respeito à seguridade de um direito irrevogável do aluno em ter uma alimentação escolar constante, digna, saudável e regida pelo princípio da educação enquanto lugar de formação e cidadania, e não como lugar de comércio e de mercado.

4. MÉTODO E FUNDAMENTOS

Em termos metodológicos, Eni Orlandi (2003) propõe a noção de *funcionamento*, em vez de função, para pensar a relação do texto com sua exterioridade, estrutura e acontecimento. Assim, se pensarmos no *corpus*, é importante levar em conta a materialidade discursiva e não somente a língua ou a situação; no presente caso, um *corpus* construído por recortes retirados do discurso que o MEC imprime na CNAE. Intentamos identificar os discursos recorrentes sobre o “controle de poder” elitista que o MEC procura direcionar aos Conselheiros e aos que dependem diretamente da alimentação na educação pública, entendendo como esses sujeitos, interpelados pela ideologia, são afetados pelos efeitos de sentido de discursos da classe dominante que pairam na CNAE.

Através de procedimentos próprios da AD, procuraremos transpassar a aparente homogeneidade do discurso que a CNAE apresenta, tentando compreender – como já dissemos – as **formações** discursivas, os ditos e não ditos, bem como os intradiscursos e os silenciamentos que funcionam na ideologia manipulativa e de controle apresentada no texto. Essa análise qualitativa sob a égide da AD vai possibilitar contribuições significativas no sentido de retirar o véu da aparente tranquilidade que há no discurso apresentado pelo Estado, especialmente acerca de algo tão relevante como a merenda escolar.

Filiamo-nos, então, à linha francesa de Análise de Discurso (AD) fundada e desenvolvida por Michel Pêcheux (2009). Sintética e sistematicamente vejamos seu recorte epistemológico, a fim de lançar luzes por meio das quais pretendemos observar nosso objeto de estudo. Segundo Orlandi (1994), a AD pêcheutiana se constitui no espaço aberto entre a Linguística e as Ciências Sociais, como disciplina de entremeio. Para além da junção entre esses dois campos de conhecimento (Linguística e Ciências Sociais), embora seja objeto de diversos outros campos de pesquisa, a AD marca para si seu caminho de investigação e de ciência: o discurso.

O conceito de discurso pêcheutiano é constituído a partir de uma rediscussão da dicotomia saussureana língua/fala. Para Pêcheux (2009), entre a *universalidade* da língua de uma comunidade e a *individualidade* do indivíduo falante, há o nível da *particularidade*,

que corresponde ao discurso. Essa particularidade é determinada pelos interesses que se confrontam na luta ideológica de classe. Seguindo o processo de elaboração do conceito de discurso, ele se apropria de algumas categorias do Materialismo Histórico, entre as quais a mais importante é a noção de ideologia.

O discurso supõe o sistema significante, mas em relação dinâmica com a exterioridade. Essa relação é fundamental em AD, já que “sem história não há sentido” (ORLANDI, 1994, p. 52). Graças à inscrição da história na língua é que a língua significa. Da mesma forma, não há discurso sem sujeito como não há sujeito sem ideologia. Como afirma Pêcheux (2009), o efeito ideológico elementar é o que constitui o sentido e o sujeito como evidências. Esse efeito leva à ilusão de que o sentido é colado à palavra como uma literalidade que lhe é essencial, sem levar em conta as determinações históricas.

Portanto, ao compreender a língua sob a perspectiva do materialismo-histórico, defendemos que ela deve ser entendida dentro da sua processualidade histórica, não apenas através do dado empírico:

No caso particular da AD francesa pechetiana, sua filiação ao materialismo histórico-dialético deve levar seus pesquisadores a buscarem o discurso em sua processualidade histórica. Isto significa que o analista não pode se restringir apenas à materialidade empírica do discurso e nem tomar ideias abstratas que circulam nas sociabilidades. Mas tem que tratar os discursos como prática de sujeitos no seu fazer histórico-discursivo, buscando a posição do sujeito discursivo. (FLORENCIO et al., 2009, p. 42).

As palavras estão carregadas do imaginário e do simbólico, quer dizer, as palavras possuem uma memória, uma história. E é a historicidade das palavras que faz sentido. E por serem carregadas de história, os sentidos das palavras sempre podem ser outros, pois a história se atualiza a todo momento (ORLANDI, 2003).

Uma das mais importantes noções incorporadas nessa corrente de AD é o que Michel Pêcheux conceituou de *Efeito Münchhausen*³. O *Efeito Münchhausen* trata da ilusão de que o sujeito é constituído enquanto tal por ele mesmo; enquanto que, de fato, ele é constituído pelo outro/Outro. É daí que surge o que Pêcheux chama de “o efeito ideológico elementar” (PÊCHEUX, 2009, p. 139), que faz com que os

discursos, inclusive os científicos, produzam o efeito de serem verdades objetivas, verdades evidentes, pois para este mesmo autor, o caráter comum da ideologia e do inconsciente “é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas” (PÊCHEUX, 2009, p. 139) que constituem o sujeito. Assim, a proposta do fundador da AD foi construir uma teoria não-subjetiva da subjetividade, na qual postula que o sujeito, que é constituído por um inconsciente – que, por sua vez, é estruturado como uma linguagem –, não pode se eximir da ideologia, enquanto discursiva, quando com ela se identifica. Florêncio et al. (2009, p. 53) coadunam com o que postulamos, quando afirmam:

É esse sujeito determinado pelas relações de classe de seu tempo, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente que Pêcheux traz para os estudos linguísticos, isto é uma subjetividade objetivada, passível de ser compreendida cientificamente.

Tendo esse sujeito e sua materialidade-histórica como fundantes para a AD, questões como interdiscurso, formações ideológicas e discursivas, ditos, não-ditos, efeitos de sentidos e silenciamentos (FLORÊNCIO et al., 2009; MAGALHÃES, 2005; ORLANDI, 1994, 2004, 2015; PÊCHEUX, 2009), serão de alta relevância no funcionamento discursivo e de um lugar social de poder e Estado que aqui estamos a propor. As funcionalidades que a AD desemboca nessas categorias, bem como seus conceitos e definições, apresentaremos na medida em que formos discutindo cada uma delas dentro de nossa materialidade discursiva.

5. RECORTE EPISTEMOLÓGICO E SEUS SENTIDOS

Vejamos a “Apresentação” da CNAE:

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tem por missão prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos, visando ser referência na implementação de políticas públicas. Dessa forma,

o FNDE tem compromisso com a educação; ética e transparência; excelência na gestão; acessibilidade e inclusão social; cidadania e controle social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo. *O atual cenário da educação pública brasileira é complexo e requer cada vez mais de todos os brasileiros participação social e compromisso com o bem maior de uma nação: a educação de seu povo. Entre os principais desafios do FNDE estão a eficiência na gestão dos recursos, a transparência, a execução dos programas institucionais e compras governamentais, parcerias estratégicas, fortalecimento institucional, além da busca permanente de construção da cidadania, por meio dos conselhos de controle social.* Nessa perspectiva, esta Cartilha para Conselheiros de Alimentação Escolar elaborada pela equipe da Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar do FNDE, em parceria com Promotores e Procuradores de Justiça, corrobora a preocupação desta Autarquia com o caráter autônomo e independente que deve conduzir a atuação de todos os conselhos de alimentação escolar do país. (BRASIL, 2014, p. 3, grifo nosso).

Analisaremos o primeiro e o terceiro parágrafos da “Apresentação” – que nomearemos de Sequência Discursiva nº 1 e Sequência Discursiva nº 2, respectivamente –, os quais destacamos em itálico na citação anterior. A escolha justifica-se por serem os lugares que mais fortes se apresentam os efeitos de sentido, especialmente a partir das categorias e fins que acima já elencamos como destaque de nossa investigação.

6. SEQUÊNCIA DISCURSIVA Nº 1

Nosso primeiro recorte:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tem por *missão* prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma *educação de qualidade a todos*, visando ser *referência na implementação de políticas públicas*. (BRASIL, 2014, 2014, p. 3, grifo nosso).

Em relação ao primeiro termo destacado nessa sequência discursiva, “missão”, remete-nos à memória da atividade missionária/

religiosa/boa/assistencialista, levando-nos a ter uma falsa impressão de um discurso voltado aos estudantes, principalmente pobres e carentes, que necessitam de alimentação durante o período em que está na escola. Isso legitima o discurso de poder trazido logo nessa primeira parte pelo MEC, o que aparenta uma ilusão aos que são atingidos por essa formação discursiva (seja os Conselheiros sejam os estudantes) de uma pseudoassistência e pseudopreocupação com a alimentação escolar de crianças e jovens.

Esse discurso procura convencer os alunos – através do dizer voltado aos Conselheiros Escolares – de que há uma “missão” preocupada com a formação educacional, em especial com a alimentação que deve estar sempre presente na sua escola, no seu prato, e no seu ambiente de aprendizagem; na verdade trata-se de uma estratégia discursiva que procura persuadir o aluno de que a estrutura Estatal o abraça e o protege, pois haveria um sentimento em cumprir essa “missão” tão importante que é manter a criança/o adolescente bem alimentado. Entretanto, parece que a necessidade e a pobreza desses estudantes não os deixam entender o jogo mercadológico e de poder[-excludente] que, em inúmeros casos, fornece comidas de baixa qualidade, em pouca quantidade, e o pior, superfaturadas e corrompidas do dinheiro público de impostos que pagamos.

Isso nos faz observar a presença da memória discursiva, em já-ditos de outros momentos históricos, que, segundo Orlandi (2015, p. 29),

tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-constituído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Em consequente, no que diz respeito à expressão “educação de qualidade a todos”, antes de tudo temos que pensar a cerca de qual sentido o termo “qualidade” é trazido, em especial enquanto predicativo de “educação”: que qualidade seria essa? Estaria ligada à oferta de alimentação?, ou à de educação? Uma excluiria a outra?

Quando se usa a expressão “educação de qualidade a todos”, retomamos na memória às expressões trazidas na nossa Constituição Federal de 1988, no que se refere à educação enquanto direito de todos (art. 205), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Declaração de Salamanca e tantos outros documentos normativos que trazem esta expressão. Verificamos, assim, uma paráfrase entre a Cartilha e tantos outros documentos, já que, como ensina Orlandi (2015, p. 34), “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.”

Verificamos, outrossim, que uma educação de qualidade a todos, neste contexto de uma política pública alimentar que é o PNAE, nos faz assimilar que essa “qualidade na educação” está diretamente ligada à alimentação proporcionada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar. Sendo assim, observa-se a presença de uma polissemia, já que há um deslocamento do processo de significação, ou seja, o termo “qualidade” empregado está jogando com o equívoco, já que a escola é uma instituição que tem como finalidade o ensino e a aprendizagem e que se tornou, através desse processo polissêmico, o lugar que oferece alimentação de “qualidade” para os alunos, como se isso por si só substituísse a formação crítico-humana e o ensino-aprendizagem que são o centro formativo escolar.

Dessa maneira, ao empregar “qualidade” ligada à promoção da alimentação escolar, está se apresentando uma formação discursiva com efeito deslocado, com intenção desviada, pois a escola é lugar de formação, e de ensino-aprendizagem, sendo esta a dualidade que deve pautar a avaliação de uma qualidade educacional e não o fato de haver merenda na escola ou não para fins de aferição dessa “qualidade”. É como se o MEC pretendesse subverter o dito para que o estudante sintasse com uma educação de qualidade meramente pelo fato de haver (e não há!) merenda escolar no seu dia a dia educacional. Fato esse extremamente preocupante, pois carrega uma ideologia dominante liberal e de convencimento à mesmice.

Trazendo os ensinamentos de Orlandi (2015, p. 36):

Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos.

Como dissemos, o discurso é o lugar de trabalho da língua e da ideologia. Podemos agora, compreendendo a relação da paráfrase com a polissemia, dizer que, entre o mesmo e o diferente, o analista se propõe compreender como o político e o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados. Como o sujeito (e os sentidos), pela repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente. Entre o efêmero e o que se eternaliza. Num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder.

É nessa interface entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, o estático e o que se modifica, que o sentido de “qualidade” está ligado ao fornecimento de alimentação escolar, ou seja, uma educação de qualidade seria, de acordo com o jogo paráfrase/polissemia trazido em “educação de qualidade a todos”, uma educação que proporcionasse alimentação aos alunos frequentadores da escola. Forja-se uma manutenção da “qualidade” pela alimentação, seguindo um discurso de convencimento em que o sistema educacional é excelente e está em perfeito funcionamento. A formação discursiva vai se trilhando a partir da ideologia dominante tão cara ao MEC.

Como bem sabemos, é impossível, na atual conjuntura socioeconômica, uma educação realmente de qualidade e que atinja a todos. Esse jogo ideológico de legitimação do discurso que a CNAE carrega, revela-nos um não-dito, já que a educação brasileira, conforme dados concretos e de sapiência de todos, é de qualidade bem baixa.

Forja-se um dizer, no qual os dizeres reais ficam de fora, não são realmente ditos. Esse não-dito é colocado no jogo discursivo, pois é preciso não dizer claramente as verdadeiras e complicadas “qualidades” que consomem nossa educação, como fito de silenciar ou mascarar nosso contexto, quando se trata de alfabetização, leitura, escrita, formação, aprendizagem, avaliações, ensinamentos fundamental e médio, etc. Ao trazer a merenda como um ápice na “qualidade”, silenciam-se todos os outros inúmeros problemas conjunturais que circundam as questões educacionais do país. Isso é uma estratégia discursiva interessante para o poder, pois, como é sabido, estamos muito longe de conseguir uma educação de qualidade para todos. Mas o dito precisa esconder essa face. E o MEC faz isso.

Para Orlandi (2015, p. 81), “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’”. O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente).”

Um outro questionamento importante se impõe: quem são esses “todos”? Este dizer não abarca as crianças e adolescentes que estudam na rede privada de ensino, já que estes, em tese, “não necessitariam” de um fornecimento gratuito de alimentação na escola. Essa expressão “todos” se refere aos beneficiários do Programa Nacional de Alimentação Escolar, ou seja, aos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público). Quer dizer, “todos”, na verdade, não são todos, mas aqueles que, muitas vezes passíveis de necessidade, estão no ensino público aguardando, pelo menos, uma merenda digna. E esses são bem mais fáceis de, pelo discurso ideológico, convencer. Observa-se uma estratégia discursiva típica mercadológica, voltada ao consumo, ao lucro de poucos, e em detrimento ao direito de muitos.

Sendo assim, essa educação de qualidade a todos, além de ser aferida pela disponibilização de alimentação na escola, que é o lugar de formação humana, de aprender, de se instruir, se refere aos alunos da classe pobre que precisam se alimentar na escola, que **vão** à escola, muitas vezes, não com o intuito de aprender, mas para poder comer. Nem sempre possuem alimento em casa, e a merenda seria a única ou uma das únicas refeições do dia. Então, usar a expressão “todos” denuncia uma flagrante política pública compensatória, já que devido à falta de políticas públicas de incentivo ao emprego, moradia, saúde, alimentação, esses alunos vão buscar na escola o que lhes falta em casa: alimento. E sem alimento não se vive, não se estuda, não se trabalha, por ser a própria condição para sobrevivência humana.

Para encerrar essa primeira sequência discursiva, trazemos à tona o recorte “referência na implementação de políticas públicas”.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como sabemos, diferentemente da formação discursiva exposta na CNAE, não é parâmetro de referência em implementação de políticas públicas, seja pela falta de transparência em suas atividades, seja

pelo desvio de verbas destinadas ao Programas e ao financiamento da alimentação. Ou seja, há um silenciamento e uma subversão do verdadeiro alcance do significado da expressão “referência”. Primeiro porque, para ser referência em algo, tem que haver um paradigma, quer dizer, algo que se possa comparar, um padrão; e está longe de termos alguma política pública em alimentação que possa servir de parâmetro ou medição. Segundo porque, em termos de educação, infelizmente, o nosso país quase que não possui referências, em especial ao que tange ao Ensino Básico.

Revela-se, então, o silêncio fundador, já que, segundo Orlandi (2015, p. 81), este indica que o sentido pode ser sempre outro, ou seja, faz com que o dizer signifique. Nessa mesma seara de análise, a autora nos traz uma importante e inestimável contribuição ao afirmar (2007, p. 29) que:

Chegamos a uma hipótese que é extremamente incômoda para os que trabalham com a linguagem: *o silêncio é fundante*. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio. E, como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso. (grifo da autora).

Verificamos, então, que o MEC, ao afirmar que o FNDE é referência na implementação de políticas públicas, está silenciando o fato de que a educação brasileira é uma das piores do mundo, deixando transparecer que não há parâmetros para assimilar essa possível “referência” ou posição paradigmática do FNDE em relação às políticas públicas educacionais.

Ainda segundo Orlandi (2015, p. 81): “O silêncio fundador pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido” – o que nos faz pensar o silenciamento do MEC em relação à péssima qualidade da educação brasileira e que o FNDE está longe de ser uma “referência” na implementação de políticas públicas, pois se assim o fosse, a educação não estaria nesse estado de calamidade institucional.

7. SEQUENCIA DISCURSIVA Nº 2

Nosso próximo recorte:

O atual cenário da educação pública brasileira é complexo e *requer cada vez mais de todos os brasileiros participação social e compromisso com o bem maior de uma nação: a educação de seu povo*. Entre os principais desafios do FNDE estão a eficiência na gestão dos recursos, a transparência, a execução dos programas institucionais e compras governamentais, parcerias estratégicas, fortalecimento institucional, além da busca permanente de construção da cidadania, por meio dos conselhos de controle social. (BRASIL, 2014, p. 3).

No dito destacado – *requer cada vez mais de todos os brasileiros participação social e compromisso com o bem maior de uma nação: a educação de seu povo*. –, nota-se um fio ideológico típico daquele que detém o poder e precisaria usar deste lugar para ser responsável pelas pessoas, no entanto, impõe uma fuga dessa sua responsabilidade legal, tendo em vista que usa do jogo de transferência da obrigação que lhe é inerente: transfere sua obrigação para “todos os brasileiros”. Ou seja, a própria União sabe que a educação é dever do Estado, segundo a nossa Carta Magna de 1988, mas, por meio de efeitos de sentido discursivos voltados ao descaso e à inversão de responsabilidade, inverte seu *locus*. Dizendo de outra maneira, o MEC defende claramente que cada um – generalizadamente, já que o dizer não distingue pobre ou rico, marginalizados ou não – seja “responsável” e tenha o “compromisso” com a educação do “povo”, retirando sua competência institucional, jogando-a para “todas” as pessoas que, inversamente, precisam de sustentação do Estado para ter uma condição mínima educacional.

Nesse aspecto, verificamos também uma interdiscursividade com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que preceitua em seu art. 205:

A educação, direito de todos e *dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a *colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Sendo assim, a CNAE, ao retirar a responsabilidade do Estado transferindo-a para a sociedade, diverge de certa forma do que a CF/88 carrega, pois esta traz a sociedade enquanto colaboradora do direito à educação, já que o dever em primeiro plano é do Estado. E essa transferência de responsabilidade para “todas as pessoas” fica bem marcada quando, no intradiscorso, o MEC, ao usar a forma infinitiva “requer”, despeja a problemática para o meio social, pois assim o diz: “o atual cenário da educação pública brasileira é complexo e *requer* cada vez mais de *todos* os brasileiros...” – há uma movimentação de termos linguístico-discursivos apelativos para que essa inversão de responsabilidades seja aceita sem reclamação pelas pessoas, inclusive as que dependem diretamente do sistema público educacional.

O interdiscorso refere-se ao movimento de interação entre discursos que ocorre dentro de um discurso determinado. Ao dizer, o sujeito reproduz o que já foi dito em outro tempo e lugar; é a materialidade histórico-dialética em funcionamento. Entretanto, ele não apenas reproduz, mas atualiza o dito. E é isso que faz sentido, haja vista que todo dizer possui uma memória que se atualiza a cada novo dito e lhe confere sentidos. Essa atualização é o intradiscorso, ou seja, o discurso *do agora*, o discurso que se enuncia, no momento em que se enuncia, que se atualiza e, portanto, se ressignifica.

Para Florêncio et al. (2009, p. 78-79):

Essas categorias – interdiscorso e intradiscorso – são pensadas por Courtine (1984) num entrelaçamento entre dois eixos: a primeira pensada num eixo vertical, como lugar do já-dito anteriormente e esquecido (...). A segunda – o intradiscorso – como eixo horizontal em que os discursos são produzidos, em determinadas condições, em dado momento, no propósito do entendimento do que está sendo dito.

Como o intradiscorso e o interdiscorso são indissociáveis, verifica-se que o já-dito (interdiscorso) na nossa Carta Magna de 1988, no seu art. 205, aparece com uma nova roupagem discursiva, já que na Constituição a obrigação/dever/responsabilidade da educação é delegada ao Estado e à família, colaborada pela sociedade. Esse uso de discursos carregados de ideologia de poder que buscam sempre

colocar a “culpa” ou transferir “competências e responsabilidades” ao outro, normalmente ao subordinado ou ao mais pobre ou ao que não tem poder algum, é algo comum nas ações das classes dominantes. É melhor o “eu”, a partir do dito, apresentar o “outro” como diretamente responsável pelos seus direitos, deveres e obrigações, do que assumir o que deve ser feito para diminuir e melhorar as desigualdades sociais, como é o caso da educação do país através do MEC; como é o caso, também, de uma merenda de qualidade para as crianças e adolescentes das escolas públicas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão que aqui trouxemos, mediante a constatação da presença de algumas categorias teórico-analíticas a partir da AD Francesa, foi possível perceber diversos efeitos de sentido discursivo-ideológicos apresentados pelo MEC, carregados de formação ideológica de mercado e de capital e, principalmente, de poder, sempre refletida numa materialidade discursiva de dentro do sistema Educacional, mascarada por diversas conotações de “missão”, de transferência de “responsabilidade”, de “educação de qualidade a todos”, de “participação social”, de “referência na implementação de políticas públicas”, e de “compromisso com o bem maior de uma nação: a educação de seu povo.”

Concordamos, indiscutivelmente, com Cavalcante (2007), que, ao tratar de alguns propósitos louváveis que vez ou outra aparecem no processo de educação, na realidade, nada mais são do que rótulos montados pelo Estado com funções outras: nos fazer acreditar que existem estratégias políticas – no caso os CAE e, mais ainda, as “orientações” da CNAE – para melhorar a conjuntura e funcionamento educacionais. Isso é uma tentativa, sempre, de focar a realidade através das ideologias minadas pelos discursos opressores.

Infelizmente os vieses que caminham na conjuntura educacional brasileira são esses formulados por lugares exclusivamente voltados ao poder, ao mercadológico e à classe que possui a força, o dinheiro, concretizado por uma ideologia que espalha formações discursivas disfarçadas das maneiras mais implícitas e silenciadas possíveis.

Concluimos, por enquanto, dizendo que a “Apresentação” da CNAE transparece a legitimação das reformas neoliberais e o direcionamento do sistema educacional brasileiro aos interesses das elites, já que traz para as camadas mais pobres a noção de que uma educação de “qualidade” é aquela que oferece alimentação na escola, e que a responsabilidade dessa “qualidade” ou de uma boa escola é das pessoas e não do Estado. Ou seja, mascara a verdadeira intenção que é a manutenção do *status quo* da educação pública de péssima qualidade, aferindo-se o binômio ensino/aprendizagem.

IDEOLOGY AND MEANING EFFECTS: A DISCURSIVE LOOK IN THE NATIONAL SCHOOL FOOD PRIMER

ABSTRACT

This article presents a discursive analysis of the “Presentation” of the National School Feeding Booklet (CNAE), published by the MEC in 2014. From the theoretical and methodological questions of the French Speech Analysis Founded by Pêcheux (2009), and from investigations by Orlandi (1994, 2003, 2015), Florêncio et al. (2009), Cavalcante (2007), Guimarães (2005), among others, we carried out analyzes in two discursive sequences cut from the CNAE, in order to reveal the effects of sense and discursive-ideological constructions in them, especially those of power-elitist that “camouflage” the food and educational responsibilities inherent to the State.

KEYWORDS: Discourse Analysis, school lunch, National School Feeding Booklet, Public Policies of Education.

IDEOLOGÍA Y EFECTOS DE SENTIDO: UNA MIRADA DISCURSIVA EN EL CARTILLA NACIONAL DE ALIMENTACIÓN ESCOLAR

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis discursivo, teniendo como materialidad y *corpus* de trabajo la “Presentación” del Manual nacional de alimentación escolar (CNAE), publicado por el MEC en 2014. A partir de los aspectos teórico-metodológicos del Análisis del Discurso de línea francesa, fundado por Pêcheux (2009), y las investigaciones de Orlandi (1994, 2003, 2015), Florencio et al. (2009), Cavalcante (2007), Guimarães (2005), entre otros, realizamos

un análisis en dos secuencias discursivas recortadas de la CNAE, con el fin de revelar efectos de significado y construcciones discursivo-ideológicas presentes en ellas, sobre todo, los efectos del poder elitista que “camuflan” las responsabilidades alimentares y educativas del Estado.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso, merienda escolar, Cartilla Nacional de alimentación escolar, Políticas Públicas de Educación.

9. NOTAS

- 1 Mais adiante detalharemos os capítulos que formam a CNAE.
- 2 Disponível no site no MEC: <www.mec.gov.br>
- 3 Pêcheux, para exemplificar a questão da “evidência” de que o sujeito se constitui por ele mesmo, se utiliza de uma lenda que conta sobre um determinado barão de nome Münchhausen “que se elevava nos ares, puxando-se pelos próprios cabelos.” (2009, p. 144).

REFERÊNCIAS

- BACCARIN, José Giacomo. et al. *Alimentação Escolar e agricultura familiar: alcance e dificuldades para implantação do Artigo 14 da Lei 11947/2009 no Estado de São Paulo*. In: 49º CONGRESSO DA SOBER, 2011, Belo Horizonte.
- BELIK, Walter; SOUZA, Luciana Rosa de. *Algumas Reflexões sobre os Programas de Alimentação Escolar na América Latina*. Planejamento e Políticas Públicas (PPP), n. 33, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/155/171>>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- BRASIL. Presidência da República (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação (2009a). *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação (2009b). *Resolução/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/>>

resolucoes/item/3341-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38-de-16-de-julho-de-2009>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Presidência da República (2014). *Cartilha Nacional da Alimentação Escolar*. Ministério da Educação (FNDE/MEC), Brasília-DF, 2014.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: EDUFAL, 2007.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama et al. *Análise do Discurso: fundamentos & prática*. Maceió: EDUFAL, 2009.

MAGALHÃES, Belmira. *As marcas do corpo contando a história: um estudo sobre a violência doméstica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

_____. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: *Anais do 1º Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, p. 10-13, nov. 2003. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

RODRIGUES, Nilson. (Org.). *Almanaque histórico Josué de Castro: por um mundo sem fome*. São Paulo: Mercado Cultural, 2004.

ROZENDO, Cimone; BASTOS, Fernando Bastos Costa; MOLINA, Wagner de Souza Leite. A implementação das novas diretrizes do PNAE: desafios institucionais. In: *VI Encontro da Rede de Estudos Rurais*, 2014, Campinas.

SARAIVA, Elisa Braga; *Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar*. *Ciência & Saúde Coletiva*, p. 927-936, 2013.

SOUZA, Liliane Batista Barbosa. Organizações da Agricultura Familiar no Estado de São Paulo e sua Experiência de Fornecimento para o PNAE. In: *Projeto Nutre SP: análise da inclusão da agricultura familiar na alimentação escolar no estado de São Paulo*, São Paulo: Instituto Via Pública, 2012.

SPINELLI, Maria Angélica dos Santos; CANESQUI, Ana Maria. O Programa de alimentação escolar no estado de Mato Grosso: da centralização à descentralização (1979-1995). *Revista de Nutrição*, Campinas, São Paulo, v. 15, p. 105-117, 2002.

Submetido em 31 de janeiro de 2017

Aceito em 28 de março de 2017

Publicado em 31 de agosto de 2017
