

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ursulina Rozete Antunes Marion

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS SOBRE AS METAS**  
**EDUCACIONAIS NAS REVISTAS VEJA E ÉPOCA**

Santa Cruz do Sul  
2012

Ursulina Rozete Antunes Marion

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS SOBRE AS METAS  
EDUCACIONAIS NAS REVISTAS VEJA E ÉPOCA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Betina Hillesheim

Santa Cruz do Sul

2012

## AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo não teria sido possível sem a participação de algumas pessoas.

Portanto, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos:

Particularmente, à Professora *Betina Hillesheim*, minha orientadora, que através das aulas, encontros e reuniões de orientação, me apresentou os Estudos Foucaultianos e como uma possibilidade, de realizar um trabalho investigativo. Agradeço ainda pelas inúmeras leituras dos meus textos e valiosas sugestões, que foram decisivas para meu crescimento e para a realização desta dissertação.

A minha mãe Nadir Antunes, pela preocupação, e a compreensão nesse tempo decorrido.

Ao meu pai Dirceu Barbosa Antunes, *in memoriam*, que de onde estiver sempre, me iluminou, e por ser um desejo seu, está conquista.

Ao meu esposo Alexandro Lanussi Marion, pelo carinho, companheirismo e paciência nessa longa caminhada.

À minha amiga Elaine pela disposição de caminhar na digitação dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, através de sua coordenação e secretaria.

Aos/às professoras/as, aos/às colegas e a secretária *Daiane*, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul que muito vieram a acrescentar nesta caminhada.

Aos professores doutores *Cláudio José de Oliveira*, *Mozart Linhares da Silva*, pelas contribuições trazidas para a minha formação por intermédio das suas aulas e conversas no intervalo.

À professora *Adriana da Silva Thoma*, pelos seminários proveitosos para minha formação.

À professora doutora *Patrícia Medeiros* e ao professor doutor *Claudio José Oliveira*, por terem gentilmente aceito o convite para fazer parte desta banca.

Aos colegas do mestrado da turma de 2010, especialmente, *Fernanda*, *Giovana*, *Lauro* e *Paula*, e também *Juliana Durand* pela amizade, pelas boas interferências feitas e o incentivo nesta caminhada.

E o grupo de estudo da Linha de pesquisa Identidade e diferença na Educação que boas discussões proporcionaram nesse período.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANER	Associação Nacional de Editores de Revistas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento em Educação
FNDEP	Força Nacional da Defensoria Pública em Execução Penal
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Educacional Brasileira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## RESUMO

Na presente dissertação, efetuou-se uma reflexão sobre as metas educacionais do plano nacional de educação, Lei nº 10.172/2011 junto aos artigos referentes à educação das revistas Veja e Época. O objetivo dessa pesquisa foi problematizar alguns discursos que tratam das metas educacionais do PNE 2011 na mídia impressa. Entende-se que a mídia é um importante campo de produção de subjetividades, que interpela os sujeitos, constituindo suas formas de ser, apreender e viver. O estudo situa-se no campo dos Estudos Culturais, especialmente com sua articulação com o legado analítico de Michel Foucault. Nesta perspectiva, o trabalho centrou-se na investigação do modo como os textos das revistas, no período de 2009 a 2010, constituem-se como estratégias de governamento da população, a partir da produção de formas de ver, fazer e compreender a educação brasileira, mediante as noções de metas educacionais e qualidade de ensino.

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação, Metas Educacionais, Discurso.

## **ABSTRACT**

This dissertation focuses on educational goals of Plan for education Plano Nacional de Educação, law 10.172/2001 together with the articles relating to education in the magazines *Veja* and *Época*. This research aimed some speeches dealing problematize the discourses that address the educational goals of the PNE 2001, printed media. Means that the media is an important field of production of subjectivity that challenges the subjects, constituting its forms especially being in the forms of learning and living. O study lies in the field of cultural studies, especially with its interaction with the legacy analytical Michel Foucault. In this perspective, the work focused an research of how the texts of said magazine in the period between 2009 and 2010, with strategies constitute the population of government, from the production of ways of seeing, doing, and understand the Brazilian education, through the notions of educational goals and teaching quality.

**Keywords:** National Education Plan, Educational Goals, Speeches.

## SUMÁRIO

<b>DANDO PARTIDA .....</b>	<b>8</b>
<b>Apresentando as questões da pesquisa .....</b>	<b>12</b>
<b>1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA</b>	<b>18</b>
1.1 Sobre o Plano Nacional de Educação 2001-2010 .....	23
<b>2 SOBRE AS FERRAMENTAS DA PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
2.1 Primeiras opções: os Estudos Culturais como margem para a pesquisa .....	27
2.2 Mídia como artefato cultural .....	29
2.3 Revisitando as revistas .....	33
2.4 Sobre a metodologia da pesquisa .....	35
2.5 Sobre a governamentalidade .....	41
<b>3 AS METAS EDUCACIONAIS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS RISCOS .....</b>	<b>48</b>
3.1 Problematizando metas .....	48
3.2 Metas em educação .....	51
3.3 As revistas e as metas educacionais .....	55
<b>4 A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E RISCOS .....</b>	<b>64</b>
4.1 Os riscos na educação de qualidade .....	67
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXO A - Sistematização de metas e artigos.....</b>	<b>90</b>



## DANDO PARTIDA

Para apresentar esta dissertação, utilizo a frase de Larrosa (2000, p. 303): “é preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante.” Deste modo, é a partir desta provocação, de estranhamento daquilo que se tornou natural, que me proponho a estudar as metas educacionais do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup>, referentes à Educação Básica e ao Ensino Fundamental, tomando o que foi publicado sobre este tema em artigos de duas revistas de circulação nacional, Revista Veja e Época. Desta maneira, esta dissertação pretende investigar como as metas educacionais do PNE (2001-2010), circularam, no período de 2009 e 2010, nas revistas citadas acima, buscando pensar quais os sentidos produzidos pela mídia impressa sobre as metas educacionais.

As metas educacionais do PNE (2001-2010) têm sido foco de atenção na mídia impressa desde que o PNE passou a fazer parte das políticas públicas educacionais, tornando-se um documento em 2001 (Lei 10.172/2001). Tal documento foi elaborado a partir de discussões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), representado por uma parte da sociedade civil organizada, a qual tomou como incumbência elaborar uma proposta de PNE que contemplasse os anseios para a educação, no período de 1996 e 1997.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo governo federal em 2000 e regulamentado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, com uma durabilidade de 10 anos, visa a tratar da educação para todo o território nacional, nos seus diversos níveis e modalidades de ensino. Define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, bem como as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. Tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à

---

<sup>1</sup> A análise foca, especialmente as seguintes metas: 1 - Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental no prazo de cinco anos, garantindo a permanência, oferecendo condições como transporte...; de número 2 - Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos; de número 3 - Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50% em 5 anos as taxas de repetência evasão, por meio de programas de aceleração; número 4 - Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral; e de número 5 - Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.

permanência, com sucesso, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Segundo Brandão (2006), sendo decenal, esse PNE, com término previsto em 2010, será substituído por um novo plano, sendo que o ano de 2011 foi de discussão e reformulação desse documento e, em 2012, haverá a proposição e votação do PNE 2011-2020 no Congresso Nacional.

Entretanto, apesar do PNE (2001-2010) conter bons diagnósticos, muitos objetivos e nada menos que 295 metas relativas aos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nacional, poucas metas foram atingidas pelos meios que procuram executá-las, no prazo estipulado. Neste sentido, trago as colocações de Brandão (2006), o qual sublinha que as leis educacionais nem sempre vigoram no país ou levam tempo para entrar em vigor. No caso do PNE, a crítica realizada se refere à vastidão deste documento e das metas propostas, tornando inviável o cumprimento da lei na década destinada, sendo que algumas metas foram consideradas como prioritárias, tais como a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo.

Sempre estive nos grupos de jornadas educacionais e seminários que proporcionavam a extensão de formação e aprimoramento dos assuntos educacionais, o que, mediante a construção de um pensamento ora movediço, ora ancorado nos conhecimentos já obtidos, levavam-me a percorrer as nuances dos direcionamentos das discussões, junto aos colegas professoras e equipe diretiva. Nestas discussões, muitas vezes afirmava-se que *esse assunto tem respaldo em tal lei*, sendo que, nos últimos anos ficou acirrada a questão das metas a serem cumpridas.

Porém, para compreender como esta minha experiência como professora se transformou em um problema de pesquisa, sou convidada a voltar meu olhar para o caminho que me trouxe até o Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul e, especialmente, à Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação. A trilha da história da minha vida mostra como se constituem minhas escolhas, assim como o olhar que lanço sobre minhas experiências traz algumas pistas sobre como este tema de pesquisa está imbricado em algumas inconformidades e curiosidades que carrego, desde menina, a respeito das leis, da

educação e da política. Deste modo, trago as palavras de Larrosa (1994, p.43) que destaca:

[...] experiência de si historicamente constituída é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser, ao se observar, se decifrar, se interpretar, se descrever, se julgar, se narrar, se dominar, ou seja, quando faz determinadas coisas consigo mesmo.

Portanto, gostaria de elucidar os aspectos formativos e identitários culturais que fazem parte do meu percurso: nasci e cresci em uma família descendente de portugueses e espanhóis, bastante tradicional na sua cultura. Fui acompanhada especialmente pela fala de meu pai, que buscava, através do disciplinamento, a verdade, e, a partir das normas estabelecidas, fazer valer aquilo que acreditava ser certo ou que iria dar certo. Trazia um conhecimento sábio e tenaz de seu modo de ver as políticas e a sociedade da época. Meu pai passava horas conversando sobre seus posicionamentos, seu entusiasmo sobre as inovações sociais e políticas, e também sobre o estranhamento do que estaria por vir, a incerteza conflituosa do indeterminado. Incentivava-me de várias formas: cantando o Hino Nacional para que eu o aprendesse, ensinando-me a calcular “de cabeça”, desafiando-me, e, até mesmo construindo um quadro de madeira, onde mais tarde passei a ministrar aula para minhas amigas, ocupando sempre o lugar da professora.

Em 1981, na 5ª série do ensino primário, participei de uma maratona cívica, onde teria que escrever todas as letras dos Hinos (Nacional, Independência, Bandeira e do Rio Grande do Sul), tarefa árdua, mas que cumpri com sucesso. E assim, fui pegando o gosto pela leitura e pela discussão dos assuntos. Lembro-me de que passava o turno inverso à escola na Biblioteca Municipal, lendo as histórias do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, cujas histórias precisava relatar e discutir com meus colegas.

A partir disto, tendo em vista esta curiosidade sobre o mundo que sempre me acompanhou, trago as palavras de Foucault (1988. p.13):

[...] é a curiosidade, em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.

Em 1985, veio à escolha pelo magistério, cursado numa escola particular INSA<sup>2</sup>. Sempre dedicada, mas insatisfeita com os caminhos educativos e as políticas sociais, participava de grupos de jovens, defendia ideias, buscava respostas, muitas vezes sem encontrar. Organizei, com colegas, um grupo teatral denominado “Verdes da Paz”, juntamente com um grupo de jovens, o que fez minha inserção no meio dos jovens.

A minha primeira peça teatral aconteceu em 1985, baseada na poesia: *O Bicho*, de Manoel Bandeira. Essa poesia é integrante do livro de poesia *Belo Belo*, de 1948. Vale dizer que a poesia traz as problemáticas sociais e que o autor conduziu seu “eu” lírico dentro de um contexto de denúncia social. É um pequeno grande poema e, diante de um auditório cheio, me senti pequena, mas não incapaz, sabendo que seria apenas o começo de muitos desafios que viriam nessa caminhada.

Nesse mesmo ano, avançando, com o grupo teatral, pelas ruas da cidade de São Luiz Gonzaga em marcha fúnebre, como protesto pela morte de Tancredo Neves, fomos capa do jornal *A Notícia* desta cidade. A partir destes acontecimentos, conheci grande parte das questões políticas, das questões sociais, da carência do cumprimento das leis, das necessidades da população e das necessidades da Educação. A partir disto, juntamente com meu percurso pelas escolas nas quais trabalhei, passei a problematizar ainda mais a educação, passando também a compreender o quanto as leis se fazem presentes no meio educacional.

Tais questões impulsionaram-me em busca da graduação em Letras na UFSM<sup>3</sup> (1994). Paralelo à faculdade, atuava como bolsista em uma creche, trabalhando com a pré-escola. Após conclusão da graduação em 1999, cheguei a Santa Cruz do Sul, como professora de português. Em 2001, fui nomeada professora na rede municipal de ensino. Neste período, inúmeras outras dúvidas e incertezas começaram a inquietar-me, em razão do desafio que se apresentava como professora, num ambiente cada vez mais marcado por uma rápida obsolescência do conhecimento e por mutações irreversíveis e acentuadas na sociedade.

Tendo em vista como as experiências descritas acima foram me constituindo como professora e pesquisadora, senti-me instigada a estudar um tema referente ao

---

<sup>2</sup> INSA (Instituto Nossa Senhora Auxiliadora), atualmente E.M. e da URI São Luiz Gonzaga, onde cursei o curso de magistério e desenvolvi grupos de jovens e grupos teatrais, entre 1985 a 1986.

<sup>3</sup> UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

Plano Nacional de Educação - PNE, especialmente às metas educacionais as quais foram dadas maior visibilidade na mídia. Além disto, o que também me interessou a pesquisar este tema foi à força com que o debate sobre o PNE chegou às escolas nos últimos anos, fazendo parte de discussões e palestras que abordam os rumos da Educação. Para a realização da pesquisa, elenquei as revistas Veja e Época, em um período de dois anos (2009 e 2010), buscando compreender como as metas referentes à Educação Básica circulam nestas revistas, constituindo determinados sentidos sobre a educação.

### **Apresentando as questões da pesquisa**

Para definir o problema de pesquisa, foi necessário desnaturalizar aquilo que, para mim, se apresentava, até então, como óbvio: como pensar o PNE e suas relações com a educação de outros modos? O caminho escolhido foi pesquisar como as metas educacionais do PNE escolhidas para o estudo são produzidas a partir da mídia, mais especificamente, a mídia impressa. Perambulei pelos acervos das revistas Veja e Época, da biblioteca central da UNISC, em busca de reportagens e artigos nas revistas, no período de 2009 e 2010; folhear revista por revista, revisitando-as, observando os artigos sobre educação, selecionando e enumerando publicações e datas; utilizar quadros, apresentando títulos, as metas educacionais e os eixos argumentativos; todos esses movimentos fizeram parte do processo de construção desta dissertação.

Na minha experiência como docente, embora o PNE tenha sido aprovado em 2001, apenas a partir de 2009 é que as escolas começaram a se apropriar das discussões sobre o mesmo, especialmente no que se refere a determinadas metas, como, por exemplo, a questão do ensino de 9 anos, no Ensino Fundamental. Uma das formas pelas quais percebi que os professores se apropriavam do PNE era através da mídia impressa, sendo que as revistas costumam circular nas escolas, estando presentes nas salas de professores e em outros espaços. Assim, escolhi aprofundar o assunto metas educacionais do PNE no que se refere à Educação Básica e ao ensino fundamental, junto às revistas Veja e Época, verificando os sentidos produzidos pelos termos elencados nesses artefatos culturais, e como vem se constituindo em estratégias de governamentalidade.

A pesquisa está fundamentada nos Estudos Culturais, a partir de uma vertente pós-estruturalista, utilizando as contribuições de leituras de Michel Foucault, e seguido de outros autores, do campo da educação, como Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa, Vera Serezer Gerzson e Rosa Fischer, entre outros. Faço uso do pensamento de Veiga-Neto (2004, p.36) que avalia que é produtivo avizinhar-se dos Estudos Culturais com os Estudos Foucaultianos “tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles quanto para aprender, através dessa aproximação: novas maneiras de ver, de descrever, problematizar, compreender, analisar e dar sentido ao mundo.” As questões teóricas que fundamentam a pesquisa serão mais bem detalhadas no capítulo 2, intitulado “Sobre as Ferramentas da Pesquisa”.

A mídia é um terreno fecundo para problematizar as políticas públicas educacionais na medida em que seus artigos trazem, para o olhar do leitor, os projetos políticos e educacionais, assim como as metas que estão em discussão e formas de avaliação propostas a partir dessas metas. Os discursos sobre as metas estão dispersos, fragmentados nas pautas, cartas de leitores, editoriais, entrevistas e artigos de informações, produzindo modos de compreensão e avaliação da educação.

A mídia surge em nosso tempo, como um lugar privilegiado de abordagem dos discursos, tornando-se fonte de referências para criação de identidades. "A mídia é uma dessas instâncias sociais que produz cultura, veicula e constrói significados e representações" (SABAT, 1999a, p.245). Conforme Fischer (1999), em função da centralidade da cultura, não se pode mais conceber a construção de identidades sociais e individuais como uma questão só pertinente ao campo psicológico.

Nesta perspectiva, Fischer (2000a) pensa que a mídia, por sua presença maciça em nossa vida, é mais que um veículo de exposição de modos de vida, funcionando como um lugar decisivo no processo de construção de identidades. A autora vai além e diz que os discursos sobre os modos de ser e estar no mundo se produzem e reproduzem "[...] nos diferentes campos de saber e práticas sociais, mas passam a existir 'realmente' desde o momento em que acontecem no espaço dos meios de comunicação" (FISCHER, 2000a, p.111). Sendo que, os autores dos Estudos Culturais têm apontado o caráter pedagógico da mídia.

Pode-se, portanto, pensar que as metas educacionais propostas pelo PNE (2001-2010) são constituídas a partir de estratégias que se estabelecem a partir de

diferentes discursos e relações de poder, produzindo condutas. Desse modo, descrevo, analiso e problematizo o modo pelo qual os discursos sobre o PNE 2001-2010 circulam nas revistas, operando no sentido de produzir formas de ver, de aprender, de ser e de compreender a educação.

As revistas têm abordado o PNE de forma crescente, isto é, o espaço dado às discussões sobre as metas educacionais é significativo nestes últimos anos, especialmente no que se refere a determinadas questões, tais como a universalização e a qualidade do ensino, a erradicação do analfabetismo, taxas de repetências, bem como os investimentos direcionados à educação.

A Lei nº 10.172, de 2001, referente ao Plano Nacional de Educação foi adotada pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. No PNE, as metas são abordadas em uma linguagem acessível, de uma forma que dá ênfase a alguns tópicos considerados como mais importantes do PNE, visto que o mesmo traz 294 metas, com objetivos específicos e prioridades para serem atingidas. Na mídia, mais precisamente nas revistas, não são todas as metas que são apresentadas em artigos ou debates, porém, percebe-se que algumas são mais destacadas. As metas referentes à educação básica, mais especificamente sobre o ensino fundamental têm maior visibilidade nas revistas *Veja* e *Época*, o que me fez escolher os artigos voltados para as mesmas.

Trabalhar com artigos de revista implica trabalhar com a questão da linguagem e dos significados. Na perspectiva dos Estudos Culturais, os significados não correspondem a uma qualidade essencial do objeto que temos que desvelar; a essência das coisas nada mais é do que uma invenção humana, instituída nas trocas e negociações de sentido que estabelecemos intersubjetivamente. Deste modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e que pensamos, mas constitui o próprio pensamento. Assim, “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (COSTA, 2000, p.77). Por essa razão, podemos dizer que não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais.

Destaco ainda que, segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p.115), “o investigador não é mais o espectador desligado dos monumentos discursivos, como qualquer outro investigador, está envolvido nas práticas sociais que analisa e é, em parte, por

elas produzido”. Em relação ao que e como olhar e às produções do investigador, Veiga-Neto (2002, p.36) alerta sobre a “total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo”. Este autor acrescenta que,

[...] isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar. Isso diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar bem mais atentos [...]. (VEIGA-NETO, 2002, p.36).

Além disto, ao agregar esta pesquisa ao campo dos estudos foucaultianos e a posturas de investigação analítica, pretendi empreender questionamentos e recorrer a estratégias que pudessem servir para produzir conhecimentos úteis e reflexivos às metas prioritárias para as políticas educacionais. Dentre as teorizações propostas pelo autor, relaciono a opção pela ferramenta da governamentalidade para amparar as análises dos artigos dos periódicos no período de 2009 e 2010, sendo que essa ferramenta instiga ao exame e relação com o objeto de pesquisa, bem como traz uma possibilidade de pensar junto ao material de pesquisas. Durante seus estudos, nos fins da década de 70, Foucault discutiu as práticas de governo, procurando abranger diferentes formas de gestão dos indivíduos que caracterizaram determinados períodos da história. Procurando esclarecer esse objeto de estudo, o autor formula o conceito de governamentalidade, que se amplia gradativamente em sua obra para denotar “a maneira como se conduz a conduta dos homens, servindo assim como grade de análise para as relações de poder em geral” (FOUCAULT, 2008, p. 25).

Governamentalidade para Foucault (2004, p. 291-292) quer dizer:

1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais, os dispositivos de segurança; 2. A tendência em que todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante algum tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou a desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e um conjunto de saberes; 3. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI, Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.



Foucault (1994) diz que um bom número de coisas que fazem parte de nossa paisagem familiar, e que as pessoas consideram como universais, são resultados de práticas históricas muito precisas. A partir disto, podemos entender que as políticas públicas educacionais são discursivamente produzidas, constituindo-se como práticas que geram efeitos de verdade sobre os sujeitos envolvidos. Neste sentido, aponto que, segundo Lasta (2010), políticas públicas se situam num tipo particular de Estado, no momento em que visam à manutenção das relações sociais de determinada norma. A autora ainda acrescenta que é a partir da norma que se estabelecem valores para se identificar o que está na média ou aquilo que se encontra numa zona de corrigibilidade e de aproximação.

Considerando que é possível analisar as metas educacionais do PNE sobre a ótica da governamentalidade, pretendo, no próximo capítulo, aprofundar tal conceito. Por ora, é indispensável dizer que a legislação e sua institucionalização causam debates e embates. O meu propósito não é o estabelecimento de julgamentos sobre o documento, no sentido do verdadeiro ou falso, mas buscar entender como se produzem determinadas verdades sobre a educação, através da mídia impressa e sua articulação com as políticas públicas educacionais.

A partir dessa perspectiva, considero pertinente apontar as indagações que norteiam esta dissertação:

- Como a imprensa escrita através das revistas tem abordado as questões relacionadas ao PNE e as metas educacionais no período de 2009 e 2010?
- Quais os sentidos construídos sobre educação básica brasileira a partir das metas do PNE e dos discursos que circulam na imprensa escrita?
- Como os discursos sobre as metas educacionais do PNE (2001 a 2010) que circulam nas revistas *Veja* e *Época* no período de 2009 e 2010 se constituem como estratégias de governamentalidade?
- Qual o foco predominante nessas matérias que abordam as metas educacionais e o PNE?

Essas interrogações pretendem fazer pensar e dar outras oportunidades de olhar, para além da apregoada pesquisa de cunho cientificista, oportunizando outros modos de ver e compreender a educação.

Neste momento, pretendo sistematizar e fazer a conexão que busco estabelecer ao longo dos segmentos da escrita, sendo assim, a disposição deste trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, denominado

“Plano Nacional de Educação: condições emergenciais”, procuro explicar sobre o documento lei, Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), seu histórico e sua caminhada a fim de fundamentar a problematização sobre as metas educacionais em estudo, possibilitando formas de pensar. Discuto o documento e atos legais, sendo que, a partir dos mesmos, realizo uma compreensão desta lei como uma estratégia de governamentalidade na educação.

No segundo capítulo, “Sobre as ferramentas da pesquisa”, apresento as ferramentas da pesquisa e os procedimentos metodológicos, detendo-me nos estudos culturais, bem como nos pensamentos foucaultianos, a partir de alguns conceitos como a governamentalidade, poder-saber; fios condutores para as discussões que pretendo empreender sobre as metas educacionais do PNE, nos discursos nos artigos das revistas e as estratégias de condutas na busca da governamentalidade.

No terceiro capítulo, “As metas educacionais e a qualidade da educação e os riscos” trago a análise propriamente que dita, mediante as discussões sobre as metas educacionais, da forma como estas são apresentadas nos discursos das revistas *Veja* e *Época*. Por meio de um mapeamento dos escritos dos artigos, procuro olhar como a mídia tem se constituído como referência e espaço privilegiado de circulação de novas aprendizagens.

No último capítulo, “Educação de qualidade e riscos”, discuto a noção de qualidade na educação, desejo especificamente generalizado pelos órgãos governamentais, problematizando com as metas educacionais do PNE, que fazem parte de uma estratégia do Estado para gerenciar os riscos diante de um anseio de qualidade. E por fim, trago a considerações finais, nas quais busco dar um fechamento, mesmo que seja em forma de levantamentos do que foi considerado importante no momento para a pesquisa, problematizando as discussões realizadas no decorrer do trabalho, sem a pretensão de elucidar e apontar uma única forma de se ver a temática.

## 1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA

No presente capítulo, discuto o PNE como política pública educacional, buscando compreender sua emergência no campo da educação brasileira. Para isto, são trazidas algumas questões que circundam a elaboração e a implementação do PNE 2001-2011, buscando discutir as formas de evidenciar o Plano e as metas educacionais, vistos como modo de conduzir os avanços da educação e como tática de governo da população.

As políticas públicas<sup>4</sup> ou políticas de Estado podem ser pensadas como um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade: educação, saúde, previdência, habitação, etc. Segundo Pereira (1994, p.20),

O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva do Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões e ações públicas, que afetam a todos.

As políticas públicas são, portanto, criadas como uma resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu interior. No caso da questão educacional, esta é bastante discutida como importante para o desenvolvimento social do país.

Conforme documentações do MEC (INEP, 2009b) há várias décadas estava se estudando a possibilidade do surgimento de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional. À medida, em que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhavam a educação, começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do país. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas do século XX, as várias reformas educacionais ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema (INEP, 2009b).

---

<sup>4</sup> Entende-se política pública como “linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual” (PEREIRA, 1996 citado por DEGENNSZAJH, 2000, p. 59).

Tomando como base as colocações feitas por Valente e Romano (2002), podemos acompanhar o nascimento das primeiras discussões sobre esse tema. Assim, em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo, o qual ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Neste manifesto havia a proposta de uma reconstrução educacional, *de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas [...]*.

Desta maneira, pode-se dizer que é na década de 1930 que vem a ideia de plano no âmbito educacional brasileiro, sendo que, segundo Saviani (2002, p.72), “provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançado em 1932.” Para o autor, esse manifesto fez um diagnóstico da educação pública brasileira e mostrou o imperativo de se criar um sistema de organização escolar que estivesse de acordo com as necessidades do país, aproximando a ideia de um Plano de Educação relacionado com o pensamento de um sistema educacional organizado de forma racionalista (lógica), mediante um conjunto de atividades educativas coerentes e eficazes para uma determinada sociedade. O PNE é uma das políticas que foi dando surgimento a novas possibilidades de construção de sujeitos que estivessem incluídos na educação.

Nesta visão, era preciso modernizar a educação, unificar a escola, ou seja, tirá-la de sua situação fragmentária e desarticulada. No Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, a nova concepção da escola é considerada:

[...] uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo [...] O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para todos os interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil. (AZEVEDO, 1932, p.63).

Nesse período, é possível evidenciar a importância da administração da educação, a necessidade de contabilizar a população a ser educada e a noção de Sistema de Ensino, questões que foram amplamente discutidas por educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Assim,

A efervescência política e intelectual da década de 1920 que veio desaguar na Revolução de 1930 e que, na educação, se materializou no "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", em 1932, criou condições para amplos movimentos reformistas nas instituições sociais brasileiras. No campo da administração pública e da administração da educação começou, então, a *fase organizacional* que se estendeu até a década de 1960. Instala-se na administração pública, o reinado da tecnocracia como sistema de organização. Baseado na predominância dos técnicos que adotam soluções racionais para resolver problemas administrativos, em detrimento de seus aspectos humanos e sociopolíticos. Na administração da educação este enfoque se manifesta na combinação do pragmatismo com a pedagogia [...]. (SANDER, 1982, p.14-15, grifos do autor).

Pode-se pensar, segundo Klaus (2011), a administração educacional a partir do pressuposto de que a administração coloca em funcionamento um conjunto de práticas que são utilizadas estrategicamente no governo da população porque possibilitam maior planejamento, planificação e modernização. Nesse sentido cabe, referenciar que o PNE é um documento balizador na educação, de âmbito nacional, que produz posições de sujeitos para todos os níveis de ensino.

É a disputa nas configurações das relações de poder que caracterizam o movimento efervescente da sociedade brasileira na década de 30 e 40, e que tornaram esses períodos fecundos e marcos de lutas políticas e dos discursos no campo educacional.

Segundo Holanda (2005, p.58-59), na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934, o art.150 declarava ser competência da União,

Fixar o plano nacional de educação, ao qual, todos tivessem acesso, um entendimento comum e especializado; onde pudesse ser coordenado e fiscalizado a sua execução, em todo o território do País. Dando atribuição, em seu art.152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugeria ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais.

Dessa forma, as Constituições posteriores, com exceção da Carta de 37, incorporaram a ideia de um Plano Nacional de Educação, havendo o consenso que este deveria vigorar por lei. Neste sentido, aponto que, quando aqui se fala em

vigorar por leis, não se trata de impor a lei aos homens, mas de elucidar que a lei é um instrumento de economia de poder, pois a mesma faz dispõe as coisas para conduzi-las aos objetivos da governamentalidade. (FOUCAULT, 2003).

A partir da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de modificar a educação e conduzi-la torna-se evidente. Para melhor intervir e planejar os rumos da educação de massas – expansão do ensino – era preciso levantar os dados sobre a situação educacional da população brasileira, ou seja, número de analfabetos, número de repetentes, número de alunos por zoneamento, dentre outros. O planejamento e as intervenções ocorreriam a partir do mapeamento das devidas *deficiências* da população.

Tendo em vista as discussões feitas após a guerra, Dourado (2010) pontua que a educação passou a ser condição fundamental no processo de desenvolvimento dos países. Não que a educação não fosse algo de prioridade em outras épocas, visto que se fala da escola *para todos* desde meados do século XVIII, sendo que, no século XIX, se dá a grande explosão da escola obrigatória. Portanto, a importância da educação escolarizada não é uma característica do nosso tempo. No entanto, no final da década de 1940 e na década de 1950, muitos brasileiros eram ainda analfabetos.

Desta maneira, o primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro emergiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Primeiramente como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, o plano consistia basicamente em um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar (BRASIL, 2001b).

Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, novamente discute-se a ideia de um Plano Nacional de Educação de longo

prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988 estabeleceram a obrigatoriedade do Ministério de Educação (MEC) em elaborar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Essa obrigatoriedade se encontra nos seguintes artigos da LDB (BRASIL, 2006):

Art. 9º – A união incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

Art. 87º – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Parágrafo 1º – A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei encaminhará, ao Congresso nacional, o Plano nacional de educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Destaca-se que a Lei nº 9.394, de 1996, "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", e determina no artigo 9º e artigo 87º, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Nisto fica estabelecido, ainda, que a União mande o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, levando em conta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DOURADO, 2010).

Nesse contexto, o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o País se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado, e assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; MIRZA, 2006, p.55).

Em 10 de fevereiro de 1998, Ivan Valente, autor do PNE na época, apresenta no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "Aprova o Plano Nacional de Educação", sendo que o mesmo leva como premissa a importância desse documento-referência que "contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, tendo como base as lutas e

proposições daqueles que priorizam uma sociedade mais justa e igualitária" (HOLANDA, 2005, p.60).

### **1.1 Sobre o Plano Nacional de Educação 2001-2010**

Compreender os mecanismos e as tramas históricas que possibilitaram a produção de um plano nacional que atendesse os anseios dos indivíduos envolvidos com a educação, requer que analisemos esse documento, dando visibilidade a alguns acontecimentos políticos, culturais e educacionais.

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo encaminhou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativo ao projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação. Dando início a sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, foi apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Teve como argumento destaque, de acordo com o Ministro da Educação, a concepção do Plano, e eixos norteadores, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (BRASIL, 2001b).

Para a elaboração do PNE 2001-2010, foi levado também em conta o Plano Decenal de Educação para Todos, organizado pela UNESCO e estudado em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, do documento, outras entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (BEISEGEL, 1997).

As políticas educacionais cada vez mais, a partir desse momento, apontam para necessidade de ofertar a educação para todos, pois a cada dia surgem novas possibilidades que se configuram em diferentes modos para que todos sejam incluídos, que todos possam se aproximar da norma, a partir dos programas educacionais. Temos assim, um discurso voltado para a inclusão, o qual cria práticas e significados que são tomados como regra em favor de quem é visto como “desvantagem” no campo educacional.

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 foi instituído pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. É uma lei prevista na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que dita em seu Artigo 214:



Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo,

II - universalização do atendimento escolar,

III - melhoria da qualidade do ensino,

IV - formação para o trabalho e

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País". (BRASIL, 1988).

É nesse contexto de mudanças, do qual o Brasil também faz parte, que surgiu o Plano Nacional de educação. Na perspectiva do governo, essa lei não é mera e simplesmente a inscrição de mais uma lei no Direito, concorrendo para a composição do contexto de normas como mais uma lei do ordenamento jurídico educacional, ou mesmo um estatuto jurídico que garante metas e objetivos educacionais. Porém, pode-se pensar de Foucault (1992), que se trata, a partir do surgimento de uma legislação que funciona como um instrumento de regulação da sociedade, uma vez que não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos.

Observa-se que o PNE é um documento de ordem extensa que está dividido em partes, de acordo com as diferentes modalidades de ensino. Os objetivos estabelecidos pelo PNE visam formar sujeitos como mobilidade para viver num mundo em constantes mudanças, que se possam adequar facilmente aos preceitos globais, uma vez que visam desenvolver as competências exigidas pelas transformações contemporâneas. Nessa lógica, o acesso à escola está vinculado ao exercício da cidadania.

O Plano Nacional de Educação propõe metas de descentralização através de programas de apoio para distribuição dos recursos financeiros direcionados às escolas, o que se caracteriza como autonomia das instituições no que diz respeito à sua gestão. Assim, notamos que o financiamento da educação e o andamento da educação estão intimamente ligados, tendo em vista a adoção de políticas públicas e projetos que influenciem o processo ensino e aprendizagem, de modo que garanta os padrões mínimos de qualidade e igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que se caracteriza como papel do Estado.

O PNE vem para funcionar como tática de regulamentação da população, no sentido de traçar estratégias de condução dos comportamentos e de bons

resultados para os meios educacionais, com vistas a atingir os objetivos, ou seja, mediante o investimento na vida, busca-se a potencialização das forças da população. No seu caso específico, há em seus efeitos, mais que a aplicação (ou não) pura e simples da lei, a prescrição de comportamentos sociais e individuais com relação à educação e que normalizam as atitudes, escolhas, desejos e, a conduta, em torno da instância educacional na sociedade.

Além disso, as metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação são consideradas de grande relevância pelos especialistas, mas há muitas críticas quanto à previsão de investimento na área, gerando descontentamento por parte daqueles que se preocupam e lutam pelos direitos e pelas leis a serem cumpridas. Cabe lembrar que, segundo Saviani (2010), o PNE 2001-2011 resultou de duas propostas: uma elaborada pelo MEC na gestão Paulo Renato, do governo Fernando Henrique Cardoso, dado o empenho em mudar ou transformar a educação na ideia da redução de custos traduzida na busca da eficiência; e, outra, gestada no II Congresso Nacional de Educação. A proposta de investimentos revelou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação.

Segundo Brandão (2006), para que esse documento deixe de ser carta de intenção, é preciso que ocorram eventuais mudanças de rumo nas políticas públicas de educação em nosso país, pois já se viu em outros programas educacionais que dependem de avaliações periódicas não corresponderem às expectativas de seus formuladores. Portanto, o autor diz que estudos dessa natureza, como pesquisas, discussões e debates, poderão afirmar e revigorar o PNE.

O MEC e sua política educacional, em observância a esse princípio, instituíram diferentes processos de avaliação externa do rendimento escolar (SAEB, ENEM, ENC ou “Provão”, posteriormente substituído pelo ENADE, entre outros), que vêm sendo aplicados sistematicamente. Acrescente-se, ainda, que no Plano Nacional de Educação foi proposta a implantação de programa de monitoramento que utilize o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e outros que venham a ser desenvolvidos pelos Estados e Municípios (SHIROMA, 2002).

Salienta-se ainda que, no Brasil, o PNE tem um papel de lei para nortear os planos municipais e estaduais de educação, ou seja, o Plano Nacional de Educação é um arranjo potencializador para que as instituições criem suas metas e seus PPP (Plano Político Pedagógico) de gestão, bem como organizem táticas de investimento na vida da população.

Nesses termos, as ferramentas de análise das teorias de Foucault permitem operar práticas que incitam a produção de modos particulares de ser e agir. Tal modo de análise permite-nos afirmar que a constituição dos textos acontece mediante um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que compõem um determinado campo.

É claro que se tem em funcionamento, desde a década de 1930, toda uma biopolítica<sup>5</sup> da população, que vai sendo refinada, aprimorada, colocada em funcionamento. E com isso vai resultando em estratégias de funcionamento, de condutas, e de se criar e desenvolver uma forma nova de se fazer a educação.

Quero deixar claro que foco nesta pesquisa, a parte em que o PNE trata da educação básica, no que concerne ao ensino fundamental. Nas citações de Dourado (2010), no que se dá a educação básica: a consolidação de políticas visando à garantia da ampliação da escolarização obrigatória no país, que prevê, pela Emenda Constitucional n.59/2009, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) anos aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, por meio de estabelecimento de diretrizes, políticas e ações destinadas, dentre outras, à melhoria do ensino fundamental e de sua consolidação como idade própria.

Além disso, segundo Veiga-Neto, (2004, p. 2000),

O governo dos sujeitos possibilita que estes participem em sociedade de forma competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições. E dando continuidade a essa discussão, chamo aqui, uma colocação do inspirador destas ideias, Michel Foucault, que enfatiza em seus inscritos que o governo dos homens exige daqueles que são dirigidos, para além dos atos de obediência e de submissão, atos de verdade.

No que se refere à escolha do estudo do PNE a partir do que é produzido nas revistas *Veja* e *Época*, assinalo que no contexto atual, a mídia representa uma das instâncias mais importantes da sociedade. Ela é responsável por favorecer mudanças no comportamento das pessoas, nas relações humanas e na construção do conhecimento. Podemos dizer que a mídia interfere de forma decisiva em praticamente todos os campos sociais: político, econômico, social e cultural.

---

<sup>5</sup>Assim, a biopolítica é uma tecnologia que trata de “[...] um conjunto de processos como a proposição dos nascimentos, e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.” (FOUCAULT, 2000, p.289-290), a biopolítica é uma forma de poder que intervém para aumentar a vida.

## 2 SOBRE AS FERRAMENTAS DA PESQUISA

A investigação aqui proposta optou por se alicerçar nas discussões realizadas pelos Estudos Culturais em educação, nas suas perspectivas pós-estruturalistas, buscando apoio principalmente em alguns conceitos foucaultianos, tais como: discurso, poder, saber e governamentalidade.

Os Estudos Culturais são um campo de pesquisa que se interessa pelas diversas formas nas quais somos interpelados e constituídos pela cultura, voltando-se, assim, para o estudo da mídia e das distintas manifestações culturais presentes no âmbito social. Para investigar como estes materiais constituem modos de ver e compreender a educação brasileira, utilizei da aproximação dos Estudos Culturais ao pensamento de Foucault. Neste sentido, Veiga-Neto (2008b) argumenta sobre a articulação dos Estudos Culturais com as teorizações foucaultianas, destacando que, os Estudos Culturais são, ao mesmo tempo, um campo de conhecimentos e de militância, o que também é uma marca do trabalho de Foucault. Nos dois pensamentos, está presente a discussão e a inconformidade com as condições do presente ou, no mínimo, a desconfiança dessas condições. Tendo isto em vista, explico, a seguir, algumas questões referentes à escolha metodológica realizada.

### 2.1 Primeiras opções: os Estudos Culturais como margem para a pesquisa

Costa, Silveira e Sommer (2003) definem os Estudos Culturais como um movimento intelectual que surge no panorama político de pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural. Os trabalhos precursores dos Estudos Culturais estão ligados por um mesmo ponto, que consiste no fato de analisarem o conjunto cultural de uma sociedade, bem como entender os comportamentos e ideias dos que nelas vivem.

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), a primeira conferência, *Crossroads in Cultural Studies*, definiu que os Estudos Culturais não são uma via de mão única entre o centro e as periferias, mas sim um cruzamento, um lugar de encontro entre diferentes grupos, disciplinas e movimentos intelectuais. Nos Estudos Culturais, a noção de cultura transmuta-se de um conceito carregado por distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas, para outro eixo de significados, no qual se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Nota-se que o termo

cultura, a partir do uso plural, incorpora novas possibilidades de sentido, sendo expressão de diversificação e singularização, como por exemplo: as culturas de surdos, as culturas juvenis e também as culturas educacionais.

A partir disto, pode-se afirmar que a opção pelos estudos culturais em educação implica ter como uma possibilidade de análise as expressões discursivas que constituem os sujeitos da educação, ocupando-se, no caso desta dissertação, com os discursos presentes nas revistas *Veja* e *Época* sobre as metas educacionais em estudo do PNE. Além disto, esta pesquisa buscou analisar de que forma os discursos sobre o PNE veiculados pelas revistas *Veja* e *Época*, produzem formas de ver e compreender a educação. Neste sentido, considero aqui a vertente dos Estudos Culturais que enfatiza o papel da linguagem e discurso no processo de constituição e produção de identidades, bem como o modo de ser e ver o mundo.

Segundo Escosteguy (2000), os Estudos Culturais têm, nos últimos anos, direcionados seus interesses a questões subjetivas e às identidades, a partir dos textos culturais e midiáticos que se dirigem ao âmbito privado e doméstico. Veiga-Neto (2008b), por sua vez, assinala que os Estudos Culturais estabelecem sólidos avanços no entendimento dos jogos do poder porque estabelecem significados sociais, culturais e identitários, pelos quais estamos sendo cada vez mais governados.

Segundo Colvara (2006), os Estudos Culturais indicam que é necessário examinar as formas de subjetividade do ponto de vista de suas pressões ou tendências, especialmente seus lados contraditórios. Trata-se de examinar os princípios do movimento tanto quanto a sua combinação, assim como as histórias das formas de subjetividade, nas quais possamos ver como as tendências são modificadas pelas outras determinações sociais, incluindo aquelas que estão em ação através das necessidades tidas como naturais.

Também tem sido apontado que os Estudos Culturais em educação trazem as possibilidades de formarmos uma escala mais democrática que leve em consideração os saberes da comunidade. A esse respeito várias investigações seguem nos programas de formação de educadores, que consideram que esses estudos buscam refletir a diversidade de que há dentro de cada cultura e sobre as referências culturais. Neste sentido, Silva (2002) considera que os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Segundo Hall (2006) os Estudos Culturais enfatizam a vida cotidiana das pessoas comuns, compreendendo suas produções e sentidos. O ponto central é a análise dos textos e das representações construídos para interpretar as práticas culturais vividas pelos diversos grupos de gerações, de classes, de gêneros e de etnias. Nos Estudos Culturais, a cultura é vista como um território contestado atravessado por relações de poder, um campo de luta pela definição dos significados e, por essa razão, como campo de intervenção política.

Hall (2006) propõe um diálogo com outros saberes para a compreensão da cultura, incorporando conceitos como formação social, poder, regulação, dominação, subordinação, resistência e luta. O termo cultura passa a ser compreendido como forma de vida (línguas, instituições, estruturas de poder) e práticas sociais (textos, cânones, arquitetura, mercadorias etc.).

Nesta pesquisa, os Estudos Culturais servem de aporte para as análises que pretendo empreender. Segundo Costa (2005) novas perspectivas, novos focos de atenção, novos debates e variadas metodologias de investigação surgem a cada momento. Assim, também faço uso de algumas inserções baseadas no pensamento de Veiga-Neto (2004), que avalia a possibilidade de estabelecer uma relação entre os trabalhos desenvolvidos pelos Estudos Culturais e a produção de Michel Foucault, como uma forma produtiva tanto para aprofundar o entendimento quanto para retirar dessas aproximações novas maneiras de problematizar e analisar as coisas, dando sentidos ao mundo.

É dessa articulação que pretendo me valer para esta pesquisa, sentindo-me desafiada pelos supostos da imersão do estudo desses termos presentes nas metas educacionais, considerando o caráter produtivos das revistas, tendo as mesmas como um lugar onde o poder se exerce pela prática da governamentalidade.

## **2.2 Mídia como artefato cultural**

A imprensa é provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestaram, de um ou do outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação. São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem esse estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico e da pedagogia. (NÓVOA, 2002, p.31).

O estudo sobre a imprensa, segundo Nóvoa (2002), é algo que vem ganhando espaço na busca contínua para o entendimento sobre educação, despertando o interesse de pesquisadores, o que permite a essa temática ganhar novos ambientes. Neste sentido, a mídia é um meio privilegiado para apreender a multiplicidade do campo educativo.

Procuro entender que os artefatos da cultura, como a televisão ou os jornais, praticam pedagogias, nos ensinam coisas, nos contam histórias, nos dizem como as coisas são e como as coisas não são, assim como estas devem ser. De acordo com Fischer (1998, p.53), “a prática diária em sala de aula hoje, não pode ser vista sem que se considere a educação como imersa no grande espaço da cultura e, portanto, no grande espaço dos meios de comunicação, da cultura da imagem e da proliferação de mitos, de modos de ser”. Quando Fischer (1998) coloca que a educação apresenta-se imersa na mídia, faço relação ao que venho verificando junto às revistas, pois, a partir do que é publicado na imprensa sobre as metas educacionais, são construídos determinados sentidos para a educação.

A mídia se apresenta como um espaço pedagógico, nos ensinando diferentes formas de viver, de nos relacionar com o outro. Como afirma Fischer (1996, p.282),

Formar, ensinar, orientar são ações que transbordam de seus lugares tradicionais, sendo assumidas explicitamente pelos media, através de uma infinidade de modalidades enunciativas, cuja característica principal é a publicatização de fatos, pessoas, sentimentos, comportamentos.

A “cultura da mídia” nos acolhe, nos conforta e nos capta para a construção de modos de ser. Ou seja, aprendemos na mídia quem somos nós e quem são os outros.

A mídia surge em nosso tempo, como um lugar privilegiado de circulação de discursos, tornando-se fonte de referências para criação de identidades. “A mídia é uma dessas instâncias sociais que produz cultura, veicula e constrói significados e representações” (SABAT, 1999a, p.245). Conforme Fischer (1999), em função da centralidade da cultura, não se pode mais conceber a construção de identidades sociais e individuais como uma questão só pertinente ao campo psicológico.

Fischer (2000a) pensa que a mídia, por sua presença maciça em nossa vida, é mais que um veículo de exposição de modos de vida, funcionando como um lugar decisivo no processo de construção de identidades. A autora vai além e diz que os discursos sobre os modos de ser e estar no mundo se produzem e reproduzem “[...]”

nos diferentes campos de saber e práticas sociais, mas passam a existir 'realmente' desde o momento em que acontecem no espaço dos meios de comunicação". (FISCHER, 2000a, p.111).

Em consonância com os estudos culturais, tomamos a abordagem discursiva foucaultiana, a qual implica na compreensão do discurso como uma ordem que autoriza quem pode e o que pode ser dito em determinado lugar para ser aceito e compreendido ou, ainda, discurso como um conjunto de regularidades enunciativas que, embora em contínua dispersão, descontinuidade e heterogeneidade, compõem um conjugado de saberes identificado naquele momento como verdade, visto atender a controles internos, como a lógica e o interdito, bem como aos controles externos como: autoria, obediência doutrinária e formação de sociedades discursivas (FOUCAULT, 2002).

Ao me aproximar das discussões pós-estruturalistas que evidenciam a vitalidade da educação, "[...] e sem perder de vista, no panorama pedagógico a dimensão histórica das relações de dominação [...]" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.14), busco nos autores dos Estudos Culturais em Educação, nos comentadores de Foucault e nas contribuições foucaultianas, maneiras diferentes de compreender as relações de poder neste campo.

Para Foucault, poder é visto como "como uma relação de força ativa estabelecida num determinado período histórico [...] inversamente de poder como manutenção e reprodução das relações econômicas, jurídicas e políticas" (FOUCAULT, 2005, p.176). Nota-se que a partir desta afirmação, que o poder deve ser analisado como algo que circula, e que nunca ele é localizado aqui e acolá.

Em vários estudos que utilizam esta abordagem teórica, há a descrição do jogo engendrado entre mídia e processos de subjetivação. Portanto, penso que os meios de comunicação de massa fazem parte de uma requintada teia de discursos e técnicas que compõem dispositivos de poder, nos quais se processa a conexão de práticas sociais de apoiadas em técnicas discursivas. Tais forças agem sobre o sujeito, que as processa por meio de uma relação consigo na constituição dessa experiência, a partir do movimento dessas práticas.

Sendo assim, nas minhas análises, as revistas são tomadas como operadoras de discursos, nas quais conhecimentos e saberes circulam e o poder é organizado e difundido (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Vejo que a mídia é lida e discutida, arquivada como registro histórico e instrumento de pesquisa, portanto, quando



estudo revistas de notícias, procuro ressaltar e problematizar seu caráter político, observando como os discursos constituem a educação, ao abordarem sua ação.

Quando escolho analisar os discursos das revistas, presumo que a mídia tem se constituído como estratégia de propagação de ditos sobre a educação, através das reportagens que circulam sobre assuntos referentes às metas educacionais do PNE, 2001-2010. A mídia não apenas exhibe determinados gestos, informa acontecimentos, mas cria um novo jeito, uma nova e específica maneira de viver e experimentar o contemporâneo.

Penso que os discursos midiáticos colocados em circulação legitimam verdades que se reverberam como opinião pública – e esses jogos de verdade acabam por engendrar e produzir modos de vida para aqueles que fazem uso de suas leituras. Visualizo nas reportagens e matérias que assuntos sobre uma certa lógica social, política, educacional, constituem-se como um desses discursos legitimados pela mídia e que operam no nível do coletivo para atingir o indivíduo em suas ações diárias. A mídia vai ensinando como as pessoas devem agir frente à crise e situações diferenciadas do mundo contemporâneo. Assim, olho para os discursos midiáticos e coloco-me a pensar sobre a constituição dos sentidos dos termos no campo das metas educacionais do PNE.

Nesta pesquisa, poder-se-á ver de que modo as revistas, produzem verdades, constituindo condutas; Fischer (2001) refere-se à TV e a mídia de um modo geral (incluindo, assim, as revistas) como um lugar privilegiado de aprendizagens diversas: aprendemos com a mídia a forma de olhar e de compreender o mundo, tendo assim, uma significativa participação na vida das pessoas, uma vez que de algum modo pauta e interpela o cotidiano dos cidadãos brasileiros.

Segundo Fischer (2002), as revistas são identificadas como artefatos ilustrados de comunicação e propaganda que atingem um público determinado, conforme sua linha editorial. Existem revistas de notícias, de informação, de entretenimento, de propaganda institucional, etc. As revistas chamadas de notícias, geralmente semanais ou mensais, aproximam-se da linha dos jornais, embora o tratamento das notícias postadas, em revistas, seja mais livre e interpretativo. Dessa forma, cada vez mais as revistas cobrem um conjunto maior de temas e enfrentam a concorrência acirrada de outras mídias.

A autora, ao mencionar sua experiência de investigar sobre mídia, cultura e produção de subjetividades através da televisão, enfatiza a dimensão que esses estudos têm para quem pesquisa os artefatos culturais. Isso anima o investimento que busco nesta proposta, pois,

Mergulhar nesse instrumento das diferentes formas e estratégias de produção, veiculação e recepção de artefatos culturais é participar de uma investigação permanente sobre nós mesmos, nossa cultura, as relações de poder em nossa sociedade, os modos de constituir sujeitos e interpelar indivíduos e grupos sociais. (FISCHER, 2001, p.109).

### **2.3 Revisitando as revistas**

Tendo em vista as considerações anteriores, busquei alguns conceitos introduzidos por Foucault, os quais parecem extremamente úteis para este estudo. Proponho uma forma de olhar, a partir das teorizações desenvolvidas pelo referido autor, para a pesquisa de artigos e metas em educação, bem como essas vêm se apresentando nas revistas. Considero o estudo dos domínios foucaultianos que tratam da governamentalidade, do discurso e do saber-poder fundamentais para as discussões trazidas por esta dissertação. Além disto, apoio-me em autores dos estudos culturais, que desenvolvem pesquisa sobre educação e mídia.

Tendo em vista que as revistas estão em sintonia com a época, produzindo comportamentos e assuntos de cada sociedade, propagando visões de mundo e modos de vida, apresento, a seguir, uma descrição das revistas que fazem parte desta pesquisa sobre as metas prioritárias do PNE.

Desenvolvi esta análise tomando como referência um conjunto de edições das revistas *Veja* e *Época* dos anos de 2009 e 2010, sendo mais especificamente, da revista *Veja*, as edições de 2009 com a seguinte referência: nº 2129, nº 2132, nº 2137 e nº 2139; e as edições de 2010 com a seguinte referência: nº 2151, nº 2155, nº 2158, nº 2171 e 2190. E os exemplares da revista *Época*, as edições de 2009 com a seguinte referência: nº 554, nº 561, nº 566, nº 568, nº 571, nº 575, nº 588, nº 611; e as edições de 2010, com as seguintes referências: nº 623, nº 624, nº 635, nº 645. Todos os artigos com assuntos direcionados a educação, e alguns artigos, referentes às mudanças educacionais, baseados no PNE 2001-2010. Nesse cenário de dois anos, consegui visualizar os discursos que perpassam nos

artigos das revistas, focando nas metas educacionais do PNE elencadas para esta investigação.

A respeito das revistas escolhidas, é necessário trazer alguns aspectos. Para a Distribuidora Nacional de Publicações (DINAP) a empresa do grupo abril que distribui e comercializa em bancas e livrarias os produtos da Editora Abril e de outras editoras, traz que no caso da Revista *Veja*, trata-se de circulação em todo o Brasil, destinada, principalmente, as classes média e alta. Os seus artigos, as reportagens, entrevistas e outros gêneros, costumam ter grande repercussão nacional entre diferentes classes sociais: a média e a alta que a consomem, digamos, as adquirem com mais frequência material, e as classes mais baixas, que a tomam para si em outras formas como, por exemplo, a troca com grupos, nas instituições de ensino ou nas bibliotecas comunitárias.

A revista *Veja* é uma revista semanal brasileira publicada pela Editora Abril. Sua primeira edição foi publicada em 1968 e foi criada pelos jornalistas Victor Civita e Mino Carta. Com uma tiragem superior a um milhão de exemplares, *Veja* é considerada a revista de maior circulação no Brasil e fica entre as 100 maiores do mundo, segundo o *Magazine Publishers of America* na sua tabela de circulação de revistas na América (*Average Total Paid & Verified Circulation for Top 100 ABC Magazines*).

Segundo Padilha e Marques (2007), a revista aborda temas a respeito do cotidiano da sociedade brasileira e, por vezes, mundial, como política, economia, cultura, comportamento e guerras, bem como conflitos e negociações diplomáticas. Seus textos são elaborados, em sua maior parte, por jornalistas; porém, nem todas as seções são assinadas. Trata de temas como saúde, educação, ecologia, sendo que alguns são assuntos que têm certa regularidade. E, além disso, possui seções fixas sobre cinema, literatura, música e guias práticos sobre assuntos diversos. A revista é entregue aos seus assinantes aos sábados e nas bancas aos domingos, mas traz a data das quartas-feiras.

O autor também traz que a revista *Veja*, criada em plena ditadura no país, logo se consolidou editorialmente como uma revista “liberal”. É a revista semanal com o maior número de leitores e, portanto, uma das revistas mais importantes do país. No *site* da Editora Abril, a revista *Veja* apresenta o maior custo de inserção de publicidade, entre todas as publicações da editora. É uma revista de referência no mercado editorial brasileiro.

Desta forma, a escolha da Revista *Veja* como campo discursivo desta pesquisa se deu, primeiramente, pela sua ampla circulação em nível nacional e por se constituir em um dos mais conhecidos veículos de comunicação em nosso país. Além disto, situei o trabalho num estudo das reportagens da revista a partir de 2009-2010 em que há uma forte presença de artigos voltados à crise educacional no Brasil. Em pesquisa prévia, constatei um número significativo de edições nestes dois anos, preocupadas com a problemática educacional. Esta primeira palavra-chave “Educação”, foram encontradas 9 edições da revista, desde janeiro de 2009 a dezembro de 2010.

Ainda para compor o *corpus* de análise deste trabalho escolhi, num segundo momento, a Revista *Época*. Revista também de ampla circulação, de uma outra editora conhecida e reconhecida em nível nacional, a Editora Globo, considerada como uma das maiores revistas semanais publicadas no Brasil. De acordo com a ANER (Associação Nacional de Editores de Revistas), foi lançada em 25 de maio de 1998, tendo circulação média estimada em aproximadamente 500 mil exemplares. Ela tem a pretensão de ser *informativa e isenta, apresentando os fatos sem arrogância*.<sup>6</sup>

A revista *Época* mantém um projeto *Época na Educação*, concebido para disseminar, nas salas de aula, a leitura das *Revistas Época e Galileu*. O objetivo do projeto é transformar essas revistas em *instrumentos úteis* a atividades complementares a grade curricular, ajudando na formação de leitores bem *informados, críticos e criativos*.<sup>7</sup> Suas edições veiculam assuntos sobre a educação, o cotidiano escolar, de que forma estão sendo dirigidos as metas, calcadas na lei 10.172/2001, criando significações para o conhecimento da educação nesta década. Foram elencadas 12 edições desta revista para a realização desta pesquisa, sendo que a revista traz muitos artigos sobre o assunto educação no de 2009 e 2010.

## 2.4 Sobre a metodologia da pesquisa

As investigações realizadas concentram-se nestas duas revistas semanais, sendo centradas nos artigos que abordam assuntos que envolvem a educação, especificamente as metas educacionais do PNE 2001- 2010.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[www.revistaepoca.globo.com](http://www.revistaepoca.globo.com)>. Acesso em: 30 maio 2012.

<sup>7</sup> Idem.

No estudo e na indagação feita junto aos artigos e textos das revistas, procurei utilizar a análise discursiva, na linha foucaultiana, que considera as palavras e seus sentidos estabelecidos discursivamente, sem tomar os discursos como indicadores de sentidos “profundos”, mas ligados ao espaço em que se encontram desdobrados.

As contribuições de Foucault (2004) permitem compreender os discursos, como práticas que constituem os objetos, dos quais falam. Os discursos dão sentidos à realidade. Assim, a realidade é a realidade constituída pelos discursos, dos objetos por eles produzidos. Foucault considera o discurso como o ponto de articulação entre saber e poder. Quem fala, fala de algum lugar, reconhecido institucionalmente. O discurso veicula saber e é gerador de poder. Estratégias discursivas são criadas para a permanência e exclusão daquilo que interessa à manutenção deste saber/poder. O que chamamos de verdade é produzido na forma de discursos sobre as coisas do mundo, segundo regimes regidos pelo poder.

Ao estruturar inicialmente a pesquisa, fiz um caminho de focalização em pesquisas que abordassem o tema de educação, mídia e políticas públicas educacionais e, de forma específica produções com a temática das metas educacionais e o PNE. Passei pelas pesquisas recentes desenvolvidas nos Programas nacionais de Pós-graduação *stricto sensu* sobre o Plano Nacional de Educação e as metas educacionais, bem como sobre mídia e educação. Além disto, realizei um levantamento junto ao banco de dados de diferentes Instituições de Ensino, assim como no núcleo de pesquisa, NECCSO<sup>8</sup>; e a ANPED<sup>9</sup>, relacionando sempre as palavras chave: educação, mídia, discurso e metas do PNE.

Desta maneira, procurei fazer uma primeira “garimpagem” nos artigos do Grupo da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - à procura de trabalhos que apresentassem e mencionassem alguns estudos e perspectiva sobre metas educacionais e o Plano Nacional de Educação. Circulei pelos GTs da ANPEd como: GT 05 - O Estado e Política Educacional, sendo que nos GT13 - Educação fundamental - encontrei o trabalho *Discursos que circulam no Ensino Fundamental sentidos e silêncio*, Daniele Silva (2007), e no GT15 - Educação Especial - encontrei o trabalho *A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos*, de Maura Lopes e Betina Silva (2007). No GT16

---

<sup>8</sup> Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>9</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

- Educação e Comunicação - encontrei o trabalho *As novas tecnologias em nossas vidas e nas escolas: uma análise sobre a produtividade dos discursos veiculados na Veja e Isto É de 1998 a 2002* de Cristiane Rocha (2007). Estes trabalhos importantes porque permitiram pensar a temática em estudo a partir dos conceitos de articulada sobre os discursos, a legitimidade do poder e análise de termos que circulam no campo educacional.

Curiosamente, na ANPEd, não encontrei nenhum trabalho específico sobre o PNE e metas educacionais, sendo que os assuntos versam sobre ensino fundamental, políticas educacionais, mas não abordam diretamente, o Plano Nacional de Educação.

Diferentes produções foram pesquisadas em bancos de dados de Universidades do Estado do Rio Grande do Sul, como a Universidade de Santa Cruz do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituições que têm linhas de pesquisas no mesmo referencial de estudo que utilizei durante minhas investigações e escritas. Algumas dessas pesquisas foram pontuadas para esta pesquisa, por terem proximidades nas suas produções que tiveram como enfoque as publicações de grande circulação e concentraram-se nas revistas semanais, da mídia impressa como objeto de pesquisa. Um dos exemplos é a dissertação de mestrado de Ana Fonseca (2008), *A construção da educação na revista Veja*, em que a autora faz uma análise sobre as imagens da educação representadas pelas capas de revistas. Há também a tese de doutorado *A escola na mídia: nada fora do controle*, de Cristianne Maria Famer Rocha (2005), que analisou as reportagens publicadas pela *Veja e Isto é*, sobre violência escolar, novas tecnologias de comunicação e informação e educação à distância.

Além disso, destaco a tese de doutorado, intitulada *A mídia como dispositivo da governamentalidade - os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto É*, da autora Vera Gerzson (2007), pois a mesma inscreve-se nos Estudos Culturais em Educação com contribuições teóricas de Michel Foucault.

Por fim, também se fez presente a dissertação: *Entre leis e decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos*, de Letícia Lasta (2009), a qual se ocupa das políticas públicas de inclusão escolar, considerando-as como dispositivos que legitimam e regulamentam o atendimento dos sujeitos com necessidades especiais na rede regular de ensino em nosso país. Esta produção contribuiu para pensar

políticas públicas e as problematizações de leis e a produção dos sujeitos a partir do que circula nos documentos.

Já com relação às metas dadas prioritárias, são poucos os trabalhos específicos, sendo que foram encontrados alguns dados englobados em assuntos como políticas públicas, políticas educacionais e até mesmo discussões do PNE. Após várias leituras de diferentes abordagens sobre o tema e também dando atenção devida aos artigos que focam a educação nas revistas, decidi tomar como eixo de discussão aquelas metas que aparecem com mais frequência e visibilidade nos textos.

A partir disso, selecionei artigos das revistas *Veja* e *Época* de acordo com os seguintes critérios: 1) artigos que possuíam a educação escolar como temática central e que faziam menção específica à educação e os movimentos que vem ocorrendo nos últimos anos na educação brasileira; 2) artigos que realizavam referências sobre o PNE e suas metas como, por exemplo, a Universalização de ensino, a repetência escolar, o fluxo escolar, erradicação do analfabetismo; 3) foram descartados os artigos, que tratavam do ensino superior, sendo que a eleição dos impressos concentrou nos escritos sobre a educação básica; 4) preferência pelas matérias que abordavam educação pública, uma vez que ela recebe 85% das matrículas no ensino básico no ano de 2010, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2010).

Para delimitação da pesquisa foram elencadas cinco metas (já citadas nas páginas anteriores) consideradas relevantes para educação, por estar em foco em várias reportagens das revistas *Veja* e *Época*, seguidos dos temas de maior predominância sobre as metas educacionais. E especificamente, o trabalho de análise do material das revistas consistiu em mapear indicadores e termos sobre o tema em estudo que incluíam a educação, a problemática do ensino e as metas educacionais do PNE. Buscando uma coordenação entre referências, títulos e datas das publicações, com culminância os eixos argumentativos e as metas contempladas.

Após esses procedimentos, escolhi alguns operadores que foram usados como instrumentos que auxiliaram na corroboração de um fio discursivo presente nas matérias analisadas. Devido à pertinência, na constituição do assunto metas educacionais foram eleitos como principais operadores: *metas*, *qualidade*, *ensino*, *investimento*.

Em um primeiro momento, procurei sistematizar, em um quadro, as principais questões problematizadoras dos temas referentes ao eixo argumentativo do PNE (quadro em ANEXO A). Porém, o mesmo precisou ser reorganizado para melhor delimitação da pesquisa, na medida em que constatei que as mesmas traziam uma carga muito grande de discussões, pois o âmbito de eixo argumentativo e temático do assunto metas, é bastante amplo. Sendo assim, delimitou-se esse trajeto para algumas questões específicas das metas prioritárias dando ênfase para aquelas de maior visibilidade nos textos das revistas em análise. Com isso foram se estreitando as questões, focando os temas que se mostram mais visíveis nos artigos selecionados nas revistas.

O quadro abaixo sistematiza as metas escolhidas e as problematizações levantadas nesta discussão:

Quadro 01 – Metas em estudo e suas problematizações

METAS EM ESTUDO	PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS METAS
1) Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental no prazo de cinco anos, garantindo a permanência, oferecendo condições como transporte... 2) Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos. 3) Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50% em 5 anos as taxas de repetência evasão, por meio de programas de aceleração. 4) Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral. 5) Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.	Quais os discursos que circulam na mídia, impressa sobre as metas educacionais selecionadas?  Quais os efeitos destes discursos com o que diz respeito às metas educacionais do PNE?  Como os artigos elencados das revistas têm abordado as questões relacionadas as metas do PNE no período do PNE?  Quais os sentidos construídos sobre a educação a partir das metas do PNE que se encontram nesses artigos das revistas?

Fonte: A autora.

A partir dessa organização de questões e metas, retomei meus questionamentos juntamente com a opção dos estudos culturais e estudos foucaultianos, percebendo que ao delimitar o tema estaria dando maior visibilidade ao objeto de investigação, e tornaria mais consistente a minha escrita, trazendo maior solidez às discussões de análise.

A seguir, trago a sistematização dos artigos analisados:



Quadro 02 - Artigos selecionados para estudo – Revista Época

<b>REVISTA ÉPOCA</b>				
<b>Referência</b>	<b>Título</b>	<b>Data</b>	<b>Eixos argumentativos</b>	<b>Metas contempladas</b>
566	No sexto ano da escola eles escrevem assim.	23/03/2009	Analfabetismo	Universalização Regularizar o fluxo escolar
561	Professor nota 10, mas fora da escola.	26/04/2010	Formação de professores	Meta-30 Observar as metas
554	As tímidas melhorias.	16/02/2009	Qualidade de Ensino	Universalização
575	Na educação ensino num Brasil com menos alunos.	25/05/2009	Qualidade	Universalização
571	Tolerância se aprende na escola.	27/04/2009	Avaliação	Assegurar o desempenho
568	O resultado da escola dividida.	06/04/2009	Alfabetização	Ampliação do ensino fundamental
588	A lei que pode levar os bons alunos - Beabá de pernas para o ar.	23/11/2009	Distorção idade série	Universalização
575	Os alunos que ficaram até 4 anos sem aula.	06/09/2009	Estrutura	Padrões nacionais de estrutura meta-4
611	O Brasil sobe no IDH, mas deixa a desejar no ensino.	02/10/2009	Avaliação	Qualidade
623	O segredo dos bons professores.	26/04/2010	Falta de bons professores	Observação das metas estabelecidas, formação
624	Para onde vai as verbas destinadas a escola.	03/05/2010	Recursos	Padrões mínimos de estruturas
645	A loteria do ensino.	27/05/2010	Avaliação	Universalização
635	Modelos de Educação.	15/07/2010	Melhores escolas	Padrões nacionais de estrutura

Fonte: A autora.

Quadro 03 - Artigos selecionados para estudo – Revista Veja

REVISTA VEJA				
Referência	Título	Data	Metas contempladas	Principais eixos argumentativos
Ed. 2129	Período integral tira crianças da violência	09/09/2009	Universalização	Turno integral
Ed. 2132	Um retrato da sala de aula	30/09/2005	Universalização	Qualidade
Ed. 2137	Nota zero em gestão	04/11/2009	Observar as metas direcionadas	Gestão
Ed. 2139	Conectados para aprender	18/11/2005	Padrões básicos	Aprendizagem tecnologia
Ed. 2158	Ideologia na Cartilha	31/03/2010	Ampliação dos nove anos	Alfabetização
Ed. 2155	Longe da excelência	10/03/2010	Universalização	Qualidade
Ed. 2151	Lição do mérito	10/02/2010	Universalização	Qualidade
Ed. 2190	Só falta pensar no ensino	10/11/2010	Universalização	Qualidade
Ed. 2171	Um plano para avançar	30/06/2010	Regularizar o fluxo escolar	Qualidade

Fonte: A autora.

Após as leituras desses artigos, procurei dar ênfase para os temas relativos às metas educacionais de maior presença nesses artigos, mesmo que muitas vezes, não estivessem declaradas na sua inicial, mas são encontradas, persistentemente, nas discussões no interior do texto.

Busquei pensar a educação e as metas como um compromisso do Estado em promover reformas educacionais de nosso país. Neste sentido, trago Michel Foucault quando fala do Estado: O Estado na Modernidade tornou-se um Estado de “governo”, processo histórico que Foucault (1990) chamou de a governamentalização do Estado moderno. Ou seja, a introdução da arte do governo (entendido como a arte de bem dispor as “coisas” a fim de alcançar riqueza e progresso) no nível do Estado, sendo que, as políticas educacionais se apresentam como estratégias de governo da população. Assim desenvolvo a seguir este conceito.

## 2.5 Sobre a governamentalidade

Esta seção estabelece relações entre o estudo das metas educacionais e a governamentalidade, conceito em questão, teorizado por Foucault (2006), e que será central na argumentação construída na análise do material em estudo, permitindo compreender aquilo chamado, provisoriamente, de uma racionalidade

contemporânea. Este conceito vem dar sustentação às análises desenvolvidas. A partir disto, compreendo as metas educacionais como uma estratégia que se engendra na contemporaneidade para a captura do sujeito educando, desejado e almejado em nosso país. Essa captura dos sujeitos estudantes, acontece através de vários mecanismos, o que pode ser verificado à medida que vamos lendo os artigos selecionados das revistas.

O termo governamentalidade, aparece pela primeira vez na obra de Foucault durante o curso *Segurança, Território e População*, ministrado em 1978, no *Collège de France*. Num primeiro momento, o foco do curso não era divulgar um novo invento analítico, mas, ao contrário, Foucault - na função de professor - mudou a ênfase das aulas, pois percebeu, como pesquisador, a necessidade de discutir certas continuidades e descontinuidades das chamadas “artes de governar”. “Artes” é um termo antigo que ele escolhe manter.

Segundo Machado (2002), Foucault evidencia uma prática de governo voltada com suas ações para a população, tendo nos dispositivos de segurança, seus mecanismos básicos, sendo que, ao longo das investigações foucaultianas, tornam-se evidente os processos de como o Estado vai se governamentalizando.

Nessas diferentes designações, o termo “governamentalidade” tem um sentido eminentemente político (FOUCAULT, 2004a). Foucault coloca que, no Ocidente, não foi a sociedade que paulatinamente passou a ser estatizada; pelo contrário, o Estado é que, cada vez mais, tornou-se governamentalizado. Foucault, neste momento, problematiza-a como uma das possibilidades das múltiplas técnicas de governo.

“Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). Nessa perspectiva, não se trata da instituição governamental em si, embora também a englobe. Governo, para o autor, corresponde a práticas de condução das condutas, tanto de comportamentos alheios como de nossos próprios comportamentos.

O filósofo analisou, ao longo da história, diferentes formas de governo. Mais que isso, pesquisou as rupturas e permanências dessas práticas até chegar ao conceito de governamentalidade.

Foucault (2002 citado por SANTOS, 2010) explica que, aos poucos, o Estado vai tomando para si a função de condução das condutas, ao agregar a individualização efetuada pelo jogo do pastor, que redireciona para o século XV, no

qual ocorria à totalização operada pelo jogo da cidade, no registro da soberania, entre os séculos XVI e XVII.

Para ele, trata-se de “uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida” (FOUCAULT, 1995, p.237). Esse poder produz formas de conduzir um determinado grupo, que estejam nas malhas da intensidade de governo, encaminhados por uma temática de perspectivas, direcionadas por um desejo, de um soberano.

A crise do regime pastoral, nos séculos XV e XVI, intensificada especialmente pela Reforma Protestante, mostrou que outras maneiras de governar precisavam ser ativadas. Até meados do século XVIII, a soberania do rei sobre os limites territoriais prevaleceu na Europa, o chamado jogo da cidade. Nessa racionalidade, “o poder soberano se dá em relação a um espaço físico, a terra e seus produtos, aos bens e às riquezas [...]. O território e seus habitantes são o conjunto sobre os quais o soberano governa”. (RIBEIRO, 2008, p.4).

Desta forma, começou a ganhar força no século XVI, a discussão do problema da condução e do governo. Segundo Santos (2010), os debates que surgiram buscaram resolver questionamentos do tipo: como governar a si mesmo do melhor modo possível? Como conduzir as crianças? Como conduzir da melhor forma as famílias? Para Foucault a dificuldade a ser resolvida pode ser expressa nas seguintes questões: “como se governar, como ser governado, como governar os outros, porque se deve aceitar ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível?” (FOUCAULT, 2004, p.92). Questões como esta estão ligadas à conduta privada e ao governo da ordem do público ou do particular, ocorrendo foi uma proliferação generalizada das questões e técnicas de condução. “Com o século XVI se entra na era das condutas, na era das direções, na era dos governos” (FOUCAULT, 2004, p.236); em suma, na era da busca da melhor e mais constante forma de governamentalidade.

Vê-se que surge o Estado Moderno, o qual segundo, Foucault (2004) se preocupa em organizar a vida coletiva, conduzir a vida dos indivíduos e gerenciar os problemas que surgirem. Para regular as relações estabelecidas, novas formas de governo são articuladas.

Nota-se, que ao longo do século XVIII, novas situações-problema surgiram, devido a novas situações sociais e econômicas que surgiram no continente europeu.

Com isso, a condução da grande massa de indivíduos que passam a habitar o território se torna um problema de estado. Mais urgente que governar uma região, é governar também o povo dessa região. E foi imprescindível desenvolver a soberania sobre as pessoas do que sobre o território. Para tanto, foi preciso estruturar novas táticas e topografias de poder que permitissem conhecer e gerar um novo foco, já que aumentar a vida produtiva do corpo populacional passa a se constituir na principal estratégia política de manutenção do estado.

Seguindo tal raciocínio, no que se refere ao estado governamental, o jogo do pastor não se esvai, ou seja, ele permanece, se reconfigura, sendo acionado novamente para viabilizar a sustentação do estado. Isso porque a direção dos indivíduos deixou de ser apenas um problema da religião e passou a ser uma questão política. É nesse ponto que o estado toma para si certas práticas da pastoral cristã, servindo de “guia moral” da população, prometendo conduzi-la.

De acordo com Pereira (2008, p.51),

No século XVIII, o Estado reorganiza a forma de utilizar o poder pastoral e a salvação passa a acontecer neste mundo. A salvação passa a significar saúde, riqueza, bem-estar, segurança da população. O Estado desenvolveu-se com técnicas totalizantes e individualizantes e essa forma de poder ganhou todo o corpo social, sendo incorporada por várias instituições (família, medicina, psiquiatria, educação e empregadores). É da junção entre o Estado totalizante e o poder pastoral individualizante, que se configura a formação de um Estado governamental pastoral como uma nova racionalidade política preocupada não somente com a liberdade individual, mas em garantir, a este Estado, poderes para gerir a vida coletiva.

O poder pastoral tem como característica, a questão da ação sobre o individual e sobre o coletivo. Sendo que o pastor tem a incumbência de cuidar, de salvar todos e cada um (FOUCAULT, 2004), sempre em uma ordem vinculado a ideia de religiosidade. A governamentalidade supõe o máximo governo pela mínima aplicação de poder.

Posteriormente, Foucault dirá que os procedimentos governamentais conectam “as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2001 citado por VEIGA-NETO, 2005a, p.25). Aqui é importante reiterar o quanto tal dominação é exercida numa relação de poder consentida, tanto de uns sobre os outros quanto de si sobre si mesmo. É da sintonia da autonomia com os fins políticos que se torna possível produzir e nutrir um estado de governo.

A esse respeito, diz o autor:

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (FOUCAULT, 1995, p.244).

Se a partir daquela ideia do século XVIII, que vivemos sob a rubrica de uma sociedade de gestão governamental, é importante problematizar em que medida “a educação e as políticas educacionais fazem o nexó entre o poder e o indivíduo como alguém que está exposto a esse poder, portanto, é a maquinaria de governamentalização que se coloca simultaneamente a serviço do jogo do pastor e do jogo da cidade” (VEIGA-NETO, 2000, p.193). Isto posto passa-se à analítica, na qual se problematiza como as políticas públicas no campo da educação, nos programas que compõem as metas educativas foram se tornando um dispositivo de governamentalidade liberal, ou seja, como essas estratégias das metas que direcionam os caminhos do ensino criado para preparar as massas para viverem em um estado governamentalizado.

Na perspectiva a qual se filia este estudo, é possível dizer que o andamento de pesquisas em educação, junto às revistas, faze-me ver como os discursos levam-nos ao governo de nós mesmos, de uma forma visível, em campos de lutas. As metas e os seus programas de cumprimento de prazos operam na condição de especialista no acompanhamento desse campo de saber, trabalha no interior de uma tecnologia que opera tanto pela ação do poder disciplinar quanto pela posterior incorporação do biopoder, produzindo educandos que estão sob o olhar de uma categoria de avaliação que governa toda a população escolar. Nesse registro, o PNE no campo do ensino e como política educacional, aprimora-se para produzir as subjetividades docentes e discentes interessantes à racionalidade de governo que vai se construindo a partir do Estado.

Segundo Veiga-Neto (2000, p.186),

Na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que “para governar mais, é preciso governar menos”.

Então, no século XVIII, o liberalismo se apresenta como “condição de inteligibilidade da biopolítica” (SENELLART, 2008, p.442), pois quanto mais frugais as práticas de governo, ou seja, de condução da conduta dos outros, mais eficazes são seus efeitos (VEIGA-NETO, 2000; 2002). Nesse sentido, é visível não uma transferência ou ruptura, mas uma agregação de outras práticas de governo, em que PNE e suas metas passam incorporar através de programas, avaliações, junto às instituições da educação básica que é alvo das sutilezas deste processo de ordenamento aperfeiçoado.

Tal problematização é possível a partir do entendimento de que nessa conjuntura, as metas educacionais e suas estratégias de aplicações e cumprimento respondem a urgência histórica precisa, qual seja, criar um regime de verdades que permita ordenar a população escolar e produzir corpos dóceis.

Como explica Foucault (2008, p.292) o Estado “talvez não seja mais que uma realidade composta e uma abstração mistificada cuja importância é bem mais reduzida do que se imagina”. Para o autor, o mais importante não é a estatização da sociedade, mas o que ele chama de governamentalização do Estado. É essa governamentalização que garante a sobrevivência do Estado, essa “governamentalidade é, ao mesmo tempo interior e exterior a ele, já que são as táticas de governo que, a cada instante permite definir o que deve ser de âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado [...]” (FOUCAULT, 2008, p.145).

Quando trago essas discussões observo que na proposta do PNE, e suas metas educacionais, como por exemplo, de universalizar o ensino, erradicar o analfabetismo e dar assistência à qualidade do ensino, constituem-se como uma forma de governo, penso neste momento quando Foucault nos diz que por meio de campanhas se age diretamente sobre a população.

Ao questionar os discursos produzidos nas revistas creio que estes acionem subjetividades, construindo formas de ver e entender a educação.

Assim, parto do entendimento de que, ao descrever a realidade, a linguagem institui significados e a constitui de determinada forma. “Isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas sim o resultado de uma construção interessada”. (VEIGA-NETO, 1996, p.159).

O poder, nessa perspectiva, se exerce, não age através da repressão e, longe de se opor ao saber, o produz. Na medida em que Michel Foucault estabelece as

relações entre as noções de poder e saber, torna-se possível perceber os saberes - constituídos historicamente - como aparatos de verdade. O discurso, neste momento, só pode ser analisado pelo que ele diz, ou seja, pelo que foi efetivamente expressado através da linguagem escrita ou falada. Não há, na discursividade implementada por Foucault, nenhum interesse em analisar as “entrelinhas” dos discursos ou o que está “por trás” dos mesmos. Por isso, os textos como “acontecimentos” que são - históricos e situados na emergência do pensamento pós-crítico - serão analisados por seus ditos, possíveis efeitos e em sua potencialidade produtiva para as teorizações curriculares da atualidade. Na análise do discurso empreendida por Foucault e na qual me inspiro,

[...] não se volta ao aquém do discurso - lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso. [...] gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar [...] que, analisando os próprios discursos, vemos sedes fazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos [...]. (FOUCAULT, 2004c, p.54).

De acordo com o próprio autor, os discursos são vistos como materialidades constituidoras das coisas e das pessoas que toma como objeto ou como foco e não como simples representações do que se admite como realidade. Portanto, nesta situação o que importa é a condição de possibilidades que os enunciados nos proporcionaram no campo do discurso.

Pode-se dizer que Foucault, nos convida a trabalhar arduamente com o discurso. Uma primeira tarefa, é que ele nos faz pensar sobre a maneira de ver discurso, como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinado contexto, acompanhado de tal ou qual significado, intenções escondidas ou não. Numa segunda tarefa, Foucault apresenta e coloca que nada há por trás das cortinas, mas sim, que há discursos e relações que o próprio discurso põe em funcionamento.

No próximo capítulo, apresento a análise realizada sobre as metas educacionais tais como circulam nas revistas *Veja* e *Época*.



### 3 AS METAS EDUCACIONAIS, A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS RISCOS

#### 3.1 Problematizando metas

Para a análise dos dados, inicialmente discuto alguns conceitos e termos, destacados nos artigos das revistas elencados nesta dissertação. Quero ressaltar que o PNE é um Plano Nacional e não um Plano de União, com objetivos e metas da Nação brasileira nele fixado, isto é, cada Estado, Distrito Federal e cada município estão acoplados dentro desse documento, como parte construtiva do mesmo. Assim sendo, a LDB (4024/61) define o plano como um instrumento de distribuição de recursos para diferentes níveis de ensino.

Portanto, tendo em vista que esse documento foi organizado e alicerçado por metas que foram estabelecidas para seu cumprimento no prazo de 10 anos, a partir de 2001, e que essas fazem referência a diferentes setores educacionais, na análise aqui realizada trago metas e eixos argumentativos que se referem à educação básica, mais especificamente ao ensino fundamental, ressaltando os sentidos produzidos pelas revistas *Veja* e *Época* e os efeitos dos mesmos para as discussões educacionais.

Entretanto, para dar partida a essa discussão, é necessário problematizar o próprio conceito de meta, visto que o mesmo aparece de forma central no PNE e também se tornou presente nas discussões educacionais, sendo frequentemente citado nos artigos das revistas analisadas. Assim, para desnaturalizar tal utilização, é necessário conhecer alguns significados que constroem tal conceito. Se buscarmos pela sua origem etimológica, encontramos que:

Meta (do conceito grego *τέλος* [*telos*]; do latim *finis*) marca a pessoa se posicionando no futuro, desejável e se esforçado para implementar as condições (objetivo). Uma meta não é a mesma coisa que um objetivo e vice-versa. (WIKIPÉDIA, <[www.wikipedia.org.br](http://www.wikipedia.org.br)>).

Ao recorrer aos dicionários, meta é definida como: “análise dos resultados/produtividade atuais; para servir de base para a fase de especificação e detalhamento do que será feito”. Além disso, também é explanado que meta “é uma continuidade dos atuais planos de ação para o futuro: percentual previsto de crescimento, lucro e outras variáveis de desempenho da empresa”. (HOUAISS; VILLAR, 2010, p.612).

Ao fazer uma busca pelo uso do termo meta, percebi que vem se apresentando de diferentes formas, mas quase todos com uma intenção, a progressão do indivíduo, portanto como uma forma de conduzir. Por exemplo, na publicação americana *Oficina de sonhos*, de Barbara Sher e Annie Gottlieb (1983), as autoras trazem algumas definições de metas. Mesmo que este livro seja classificado como de auto-ajuda, marcado por um pensamento empreendedor, que busca instigar a ser vencedor, a despertar o jovem para suas escolhas, trago tais definições neste capítulo, pois os sentidos trazidos pelas autoras incorporam certa forma de entender as metas, também discutidos nesta dissertação:

O que é uma meta?

A meta é a unidade básica do projeto de vida. É fácil de sonhar: com um pequeno esforço a gente fecha os olhos e se imagina com uma vida totalmente nova. Mas, para que esta vida se torne realidade, a gente tem, primeiro, que escolher uma pequena parte dela, e, depois, decidir que é esta parte que a gente vai perseguir primeiro. Talvez ainda seja preciso dar alguns retoques nesta parte, para transformá-la em algo realmente ao seu alcance, e não em uma miragem que sempre recua à sua frente. (SHER; GOTTLIEB, 1983, p.64).

Ao trazer materiais tão diferentes (um *site* como a Wikipédia, que é construído a partir das contribuições de milhares de usuários; as definições de um dicionário de português; um livro de auto-ajuda), busco mostrar que, embora em contextos e formas de legitimação diversos, tais sentidos atribuídos ao termo metas não deixam de referenciar o sentido das metas que percorrem as linhas do nosso século XXI e a educação, isto é, palavras como *projeto*, *esforço*, *perseguir*, *transformação* e *alcance*, fazem com que se pense em resultados e na busca de tornar-se dono das suas ações. Nesta perspectiva, faço uma alusão à análise de Foucault sobre o neoliberalismo, salientando que, em que um dado momento, ele faz incursões, sobre o homem empreendedor de si, tal como podemos acompanhar abaixo:

No liberalismo - e isso não é escondido, é proclamado - iremos encontrar também uma teoria do *homo economicus*, mas *homo economicus*, aqui, não é de modo algum o parceiro da troca. O *homo economicus* é um empreendedor e um empreendedor de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que praticam, é o que estará em jogo em todas as análises que os neoliberais fazem substituindo o *homo economicus*, parceiro de troca pelo empreendedor de si mesmo, aquele que é seu próprio capital, que é para si mesmo seu próprio produtor, que é para si mesmo a fonte de seus lucros. (FOUCAULT, 2004 citado por OLIVEIRA, 2009, p.78).

Assim, penso que é significativo que a própria definição do termo metas aponte para a produção de um sujeito empreendedor articulado com a racionalidade política neoliberal, sendo o neoliberalismo aqui entendido como um modo de vida, onde o sujeito se molda, busca sua própria produção como indivíduo de uma sociedade que está focada na evolução e no acompanhamento de determinadas políticas econômicas mundiais, as quais estão inseridas no cotidiano de cada um.

Segundo Coelho (2003), dentro de um setor empresarial as metas são estabelecidas para justificar investimentos, agradar acionistas. Como declara o próprio autor, são fixados objetivos com base em expectativas irreais, prevendo crescimento da ordem de dois dígitos, independentemente de incertezas políticas e econômicas. Além disto, há um prazo para se cumprir determinadas metas, sendo que, em empresas, estas poderiam até ser alcançáveis dentro de um espaço de tempo adequadamente delimitado, mas nem sempre essas empresas pretendem mexer nas variáveis de tempo e exequibilidade. Desta maneira, ao fixar metas, as empresas buscam resultados, mais do que a conclusão, o fim de algo em si mesmo. Estes resultados podem ser representados por mais lucro, mais espaço no mercado, mais clientes. Ou seja, invariavelmente deve significar “mais”, embora não raro acabe por tornar-se “menos”.

A partir disto, pode-se constatar que meta é um termo gerenciador de ações que compõem um desejo, havendo uma aproximação estreita com o funcionamento das empresas. E que para a concretização desses fatos se tem uma sequência a ser seguida como análise da influência de fatores "externos": tecnologia, investimentos, tendências de evolução do setor e outras formas de medidas que podem facilitar ou dificultar o cumprimento das metas.

Se entendermos o conceito de governamentalidade proposto por Foucault (2006) como uma forma de racionalidade política que tem o propósito de gerir a população e conduzir suas condutas, podemos compreender que as metas do PNE são estratégias de governo desta população. A racionalidade governamental é formada a partir de práticas discursivas e não discursivas que circulam no meio social, tocando o governo de um Estado e, ao mesmo tempo, retornando ao meio em que se encontra o indivíduo, formando uma grade de inteligibilidade, ou seja, um modo de compreender o mundo e de compreender as situações que o sujeito se encontra mergulhado.

No caso da presente pesquisa, entendo que os discursos midiáticos colocados em circulação legitimam verdades que se reverberam como opinião pública – e esses jogos de verdade acabam por engendrar e produzir modos de vida. Vimos que as metas educacionais constituem-se como um desses discursos legitimados pela mídia e que operam no nível do coletivo para atingir o indivíduo em suas ações diárias. A mídia vai ensinando as formas corretas de fazer e se comportar frente à problemática do cumprimento das metas, conduzindo condutas mediante o gerenciamento de indivíduos, de objetos e de materiais.

### **3.2 Metas em educação**

A percepção do caráter político da Educação, bem como a consequente preocupação política com a “preparação social das gerações futuras” não é, absolutamente, um fenômeno “moderno”. Sócrates, na busca da construção ideal de uma sociedade justa, já estabelecia a Educação como principal estratégia de consecução dessa meta. “*Ora, vamos lá! Eduquemos estes homens...*” exclama Sócrates, enquanto dá início ao debate de um sistemático planejamento educacional público (PLATÃO, 2002, p.65). Vemos aqui que, já na antiga Grécia, havia a presença da ideia de metas, bem como a preocupação do controle sobre os indivíduos.

De acordo com Soares Júnior (2010), a necessidade de um encaminhamento político educacional em demandas da sociedade é tão antigo, do ponto de vista histórico, quanto fundamental. Para o autor, certamente encontraremos a imbricação entre as ações sociais oriundas de tal entendimento e o próprio desenvolvimento humano e social.

Nos trabalhos que abordam o PNE, encontramos bastante destaque para as metas educacionais, mas, em nenhum momento, problematiza-se como surgiu a ideia de metas para se trabalhar o PNE, havendo apenas o assinalamento constante do estabelecimento de metas para serem alcançadas e prazos para serem cumpridos. Porém, a noção de metas para a educação é algo que antecede o próprio PNE. Destaco que, durante o Governo de Kubitschek, de 1956 a 1961, para responder aos problemas surgidos na área econômica, buscou-se base em um programa de metas, o qual fundamentou as políticas governamentais mais importantes desse período.

Visando aumentar a produtividade dos recursos investidos e viabilizar a aplicação de novos recursos em atividades produtoras, o Programa de Metas tinha como objetivo maior e final a elevação do nível de vida da população. A concretização da esperança de um futuro melhor para todos seria uma consequência do aumento de empregos gerado pelo desenvolvimento econômico.

O Programa de Metas, voltado para a realização de objetivos tão amplos, incluía, portanto, 31 itens distribuídos em seis categorias: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e - a "meta-síntese" - a construção do Brasil. (CUNHA, 1991, p.176).

Nesse sentido, para Cunha (1991), no governo de Kubitschek foi a primeira vez que se delinearão metas, as quais foram praticamente cumpridas no seu âmbito e trouxeram resultados significativos para o país. As metas deveriam ser definidas e implementadas, em estreita harmonia entre si, para que os investimentos em determinados setores pudessem refletir-se positivamente na dinâmica de outros. O crescimento ocorreria em cadeia. A meta de mecanização da agricultura, por exemplo, indicava a necessidade de fabricação de tratores, prevista na meta da indústria automobilística.

O projeto de mudanças e desenvolvimento através de Plano de Metas, implementado durante a gestão do presidente Juscelino Kubitschek é considerado a primeira tentativa bem sucedida de planejamento econômico no Brasil. O plano teve no capital estrangeiro seu agente primordial, por isso houve, durante esse período, uma profunda internacionalização da economia brasileira. Posso dizer que, nesta década, o plano de metas para educação vem para alcançar um nível desejado do ensino, bem estruturado com a participação da ampla maioria da população, especialmente daqueles que têm uma maior formação e responsabilidade: grêmios de professores, associações de pais e mães de família, instituições, universitários, empresas, organizações sociais, etc.

Em um documento da UNESCO (2005) sobre o financiamento e a gestão da educação na América Latina e no Caribe, a CEPAL e a UNESCO destacaram que para alcançar as metas estabelecidas é necessário modernizar a gestão da educação, profissionalizar e protagonizar os educadores; outorgar um papel mais relevante à comunidade educativa local e uma ação mais estratégica à administração central, ajustar as tecnologias de informação e da comunicação ao processo de ensino e aprendizagem, orientar o currículo para a aquisição das competências básicas, formar cidadãos ativos e responsáveis, assegurar a conexão

da educação com os desejos dos jovens e conseguir sua participação ativa na sua própria formação.

Os discursos sobre as metas educacionais estão presentes também na imprensa escrita, mostrando como a mídia, por meio desses discursos, prescreve condutas, auxiliam a expandir o receituário de como proceder para atingir as propostas educacionais, as etapas a serem seguidas, os prazos a serem cumpridos, os modelos de escolas bem sucedidas e os modos de intervenções para superar as dificuldades que se fazem presentes na realidade educacional brasileira.

As revistas: Veja e Época, não publicam simples informações gerais sobre o assunto, mas trazem reportagens com inúmeras informações sobre a circulação das metas, no quadro educacional brasileiro, bem como as medidas que estão sendo tomadas para a expansão dos programas de governo e as indicações do MEC sobre a qualidade de educação. As revistas não apenas dão visibilidade às agendas neoliberais para a educação, como as expõem como naturais, desejáveis e imprescindíveis ao funcionamento das sociedades e das organizações que as constituem, e, mais do que isto, acionam racionalidades e subjetividades conectadas com esta perspectiva. O discurso neoliberal encontrado nas revistas dissemina um vocabulário próprio, atualizado, contemporâneo: *qualidade, metas, avanços, desempenho, equipes, flexibilidade, mudança, desempenho, estratégias e rapidez* são alguns termos e expressões gerados, na lógica das metas presentes nas revistas. Ao mesmo tempo em que citam as dificuldades do processo, mostram exemplos bem sucedidos, nomeiam instituições, valorizam condutas dispostas à mudança, empreendedoras, capazes de correr riscos, de se recompor e reinventar a cada nova demanda. Governar condutas e estabelecer o pleno funcionamento da produção são estratégias elementares para a manutenção da perspectiva neoliberal e as revistas funcionam como dispositivos produtivos que operam no sentido de ensinar, sugerir como os indivíduos devem ser e o que devem aprender, onde e para quê.

A educação de acordo com a lógica neoliberal deve formar seres *criativos, dinâmicos e empáticos*. Essas personalidades flexíveis, múltiplas performances e capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se, estão em estreita interdependência com o neoliberalismo, que precisa de identidades moldáveis e diversificadas.

Além disso, pode-se declarar como fator importante para garantir a qualidade da educação são as avaliações internas e externas. Também nota-se que as metas

passam a ser um condutor das políticas públicas que regem pela melhoria e qualidade de ensino, o que pode acontecer dentro do âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas.

Segundo Aguiar (2010), o PNE expressava o reconhecimento da educação como um direito de cidadania e os objetivos e metas refletiam as prioridades estabelecidas pelos entes federados. Observa-se que as metas definidas no PNE apontavam para um grande impacto no quadro geral da educação como nas matrículas, nos investimentos financeiros, mudanças na gestão de sistema. Por se tratar de interesse e especificidade desta o que se refere à educação básica, e específico ao Ensino Fundamental, Aguiar (2010, p.107-117) resume que:

Em relação ao ensino fundamental regular, o PNE previa: ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos 6 anos de idade; assegurar escolas com padrões mínimos de infraestrutura, em cinco anos; assegurar o Programa de Garantia de Renda Mínima para famílias carentes; oferecer escolas com dois turnos diurnos e um noturno; ampliar, progressivamente, a jornada escolar para, pelo menos, sete horas/dia; e promover a eliminação gradual da necessidade de oferta do ensino noturno.

Destaco aqui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é mais que um indicador estatístico. Ele surgiu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. (BRASIL, 2009).

As metas são exatamente isso, o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tomamos por exemplo os dados estatísticos numéricos; isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental quanto à qualidade de ensino (INEP, 2005).

As metas educacionais surgiram no cenário da educação como um dispositivo pedagógico, de gerenciamento, de direcionamento e de controle. Ao tomar como objeto de estudo as metas do PNE elencadas para o estudo, nas próximas subseções, procuro estabelecer relações das revistas em pesquisa com os termos e

as metas elencadas no campo educacional, procurando compreender os sentidos produzidos pelos artigos das revistas.

### 3.3 As revistas e as metas educacionais

Dando início à análise do corpus da pesquisa, recorro aos registros escritos nos artigos, nas matérias e nos textos das revistas *Veja* e *Época*, onde perpassam assuntos sobre as metas educacionais do PNE. Junto a esses artefatos, busquei elencar alguns *termos* que compõem o campo das metas, fazendo assim uma análise de como eles aparecem e quais sentidos são produzidos a partir dos mesmos para a Educação.

Ao dar andamento à análise da pesquisa, escolhi os artigos das revistas que, especificamente, estivessem direcionados ao Ensino Fundamental. A partir disto, foram escolhidos os seguintes artigos:

Quadro 03 – Artigos da análise

Revista	Referência	Título	Data
Revista Época	Nº 575	Menos alunos mais qualidade	25/05/2009
Revista Época	Nº 588	Os beabás de pernas para o ar	24/08/2009
Revista Época	Nº 635	Como multiplicar as boas escolas	19/07/2010
Revista Veja	Nº 2129	Mais estudo, menos violência	09/09/2009
Revista Veja	Nº 2155	Longe da excelência	10/03/2010

Fonte: A autora.

Além destes, houve outros artigos que também pautaram sobre as metas, mas de uma forma menos direcionada ao ensino fundamental, os quais de forma menos abrangente, também fizeram parte das discussões. A seguir, trago um quadro que sistematiza os termos e suas frequências nas revistas:



Quadro 04 - Termos dos artigos

Termos (X)	Ed. 2129	Ed. 575	Ed. 635	Ed. 2135	Ed. 588
Meta	3	4	3	3	1
Qualidade	2	4	3	1	2
Repetência	2	3	-	1	-
Evasão	2	-	1	1	-
Melhora do ensino	1	1	-	-	-
Acelerar	1	-	-	-	-
Avanço	1	-	1	2	-
Ensino	1	3	3	3	2
Investir/investimento	1	3	-	-	-
Ritmo	1	1	-	-	-
Desafio	1	1	1	-	-

Fonte: A autora.

Destaco que o termo “*metas*” aparece com uma frequência de 3 a 4 vezes por artigo, sendo enfatizada a importância de cumprimento das mesmas (“*atingir as metas mais básicas rumo à excelência, metas do presente plano, metas estabelecidas pelo PNE*” - artigo Longe da Excelência) ou então associado à ideia de qualidade (“*metas de qualidades*” - artigo Menos alunos, mais qualidade) e à necessidade de ser constantemente medido.

Vejo que, a partir de tais sentidos, *meta* é um termo gerenciador de ações que compõem um desejo, sendo que, para a concretização desses fatos, é estabelecido um roteiro pautado pela *análise da influência de fatores "externos": tecnologia, investimentos, tendências de evolução do setor e outras variáveis que podem facilitar ou dificultar o cumprimento das metas*. A partir disto, perpassa nas revistas a ideia de que o sujeito tenha que tomar as metas para si, de forma a também se responsabilizar pelos objetivos propostos no PNE.

Nesta perspectiva são também utilizados pelas revistas termos como: *investimento, instrumento importante para nos guiar, todos pela educação, melhora do ensino*. Ao analisar estes termos, entendemos que estas expressões partem de um processo que prevê um determinado tipo de anseio ou desejo, os quais apresentam caminhos para as mudanças almejadas. Desta maneira, a educação é concebida como algo da ordem da empresa, sendo que o vocabulário utilizado aproxima-se do que é utilizado nos meios empresariais, tais como *resultado, desempenho, formas de qualidade*.

Além disto, destaco que o uso de expressões como *desafio, avanços, ritmo e acelerar* sugerem a possibilidade de ações entre os grupos de indivíduos que devem

ser envolvidos no que se refere às metas educacionais, mediante um planejamento dos programas para cumprimento dessas medidas, dentro de determinado prazo. Neste sentido, as revistas reiteram a questão das datas para cumprimento das metas, a partir da utilização de palavras como *desafio* (no sentido de alcançar aquilo que está proposto), da necessidade de *ritmo* ou ainda de *aceleração* (para que se consiga atingi-las no prazo determinado).

Desta maneira, as revistas sugerem condutas para que se alcance o "sucesso", mostrando projeções, ensinando como deve ser a educação, assim como escolher as melhores formas de se atingir o esperado, quais os conhecimentos e hábitos considerados adequados. Nesta perspectiva, Gerzson (2007) coloca que, do primeiro ano escolar até o ingresso no mercado de trabalho, parece que a ideia é de que não se pode parar nunca, e que se precisa ter "criatividade", "jogo de cintura" e "inteligência" compatível com as exigências do mundo neoliberal.

Ressalta-se ainda que as expressões citadas acima, estão dispostas numa determinada forma que leva a pensar na aproximação da noção de empreendedorismo e da educação, pois mostram um modo de ser e agir, uma forma de encarar o mundo e de se concretizar situações almejadas. Transparece que para ser empreendedor é preciso ousar, é usufruir da qualidade de aprender a romper limites. Uma gestão empreendedora necessita organizar uma proposta pedagógica comprometida com o empreendedorismo e que adote estratégias que favoreçam posturas, iniciativa, autovalorização, ética, cidadania. Deste modo, pode-se afirmar que as revistas produzem uma perspectiva neoliberal para a educação. Neste sentido, segundo Gerzson (2007), as revistas são emblemáticas para mostrar como deve seguir o ensino, e que perfis de educadores e educandos são necessários em uma sociedade neoliberal.

O contexto da educação é delineado conforme as exigências do sistema de produção, sendo que, no discurso da mídia, as metas educacionais passam a desempenhar a função de gestão educacional, administrativa e pedagógica, especialmente através da utilização de argumentos que defendem um ensino universal, propondo a autonomia do indivíduo, um ensino voltado para o futuro, porém com a intenção de formar um sujeito empreendedor, criativo, competitivo, apto para as mudanças constantes.

Com relação à meta número 2, *ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos*, além dos termos *desafios* e

avanços já citados, as revistas *Veja* e *Época* também utilizam expressões como *desenvolvimento* e *índices* (MARAIANO, 2009). A partir disto, pode-se pensar que o termo *desenvolvimento*, por exemplo, está relacionada a um processo focado nas forças produtivas e de instauração de novas relações de produção, de modo a promover um processo sustentável de crescimento econômico. Desta maneira, associar desenvolvimento e metas educacionais vincula o crescimento educacional a um prazo determinado.

Segundo Delors (2010), a educação deve enfrentar o seu ajustamento na sociedade mundial, pois esta se situa, mais do que nunca, no âmago do *desenvolvimento* da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. Novamente, coloca o indivíduo, a ser empreendedor, atuar sobre si mesmo, aproximar-se do crescimento buscar o conhecimento e suas formas, conduzindo sua conduta.

Esse discurso de aliar educação e desenvolvimento não é recente. Para Cunha (1991), o sistema educacional teria um papel de gerar oportunidades de ascensão social, garantindo a "igualdade de oportunidades". Desde, mais ou menos 1960/1970, os políticos começaram a chamar "mudanças" de "desenvolvimento" (social, econômico, de comunidades), sendo que a educação deveria ser, também, a ele associado. De acordo com Brandão (1981), antes de se inventarem políticas de desenvolvimento, a educação era prescrita como um direito de pessoa, ou como exigência da sociedade, mas não como investimento; e agora passa a ser um investimento como os outros. Segundo Cripa (2008), a imprensa alavancou a discussão acerca do tema, sendo a educação entendida como a solução para o desenvolvimento e para os males da sociedade.

Além disto, pode-se afirmar que a ideia de *desenvolvimento* está presente na história da educação, na medida em que se vinculam as noções de educação e evolução da sociedade. Analisando-se as metas educacionais e os discursos na mídia sobre educação, visualizamos uma estratégia de gerenciamento da vida em operação, convocando cada um dos indivíduos a fazerem sua parte para que o PNE venha cumprir suas propostas.

Já os "*índices*" aparecem como norteadores e medidores do desempenho dessa meta elencada pela lei 10.172, reforçadas pela LDB, (BRASIL, 2006) e

presentes no programa Todos pela Educação. Com relação à meta de número 2, os índices são considerados como os únicos indicadores de qualidade da educação capazes de reduzir a questão da evasão e a da repetência.

Essas medidas tomadas como administrativas, muitas vezes de ordem econômica e política, preocupadas com os números, chegam ao leitor dos artigos das revistas como argumentos pedagógicos, dando sentido de valorização do princípio de continuidade do ensino aos alunos. Nos textos das revistas, ainda se encontram outros avaliadores que reforçam a ideia de índices para a avaliação da educação. Dentre essas novas formas de controle, cito as avaliações externas, em âmbito nacional, como a *Provinha Brasil*, criada pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos no início do Ensino Fundamental.

Com base no que disse Foucault (1995), o mecanismo de índices e medidores pressupõe a prevenção de riscos sociais, o que, no caso que se discute aqui, podemos pensar nos riscos representados pela reprovação. Nesse sentido, as estatísticas e as probabilidades, calculadas pelos diferentes índices, servem para governar, ou seja, promover a gestão da população de uma melhor maneira possível, de um modo mais eficaz e econômico.

Ao discorrerem sobre como vem se encaminhando o processo de aplicação das metas, avaliação das mesmas, como o “índice” aparece nas pesquisas sobre a evolução dos dados e dos resultados, as revistas constituem formas de ver e compreender a educação. Nesta direção, Gerzson (2007, p.152) aponta:

Governar condutas e estabelecer o pleno funcionamento da produção são estratégias elementares para manter a perspectiva neoliberal globalizada, e as revistas funcionam como dispositivos produtivos que operam com o objetivo de ensinar, sugerir como os indivíduos devem se comportar, o que devem aprender, onde e para quê.

De acordo com, as colocações acima, os discursos midiáticos colocados em circulação legitimam verdades que se reverberam como opinião pública - e esses jogos de verdade acabam por engendrar e produzir modos de pensar, modo de ver a educação, modo de ver os resultados a partir do que as metas educacionais propõem para a instituição gerenciar seus educandos e para os pais conduzirem seus filhos e para o indivíduo empreender a sua vida. As metas em Educação

constituem-se como um desses discursos legitimados pela mídia e que operam no nível do coletivo para atingir o indivíduo em suas ações diárias e progressivamente. A mídia vai ensinando as formas corretas de fazer e se comportar frente à problemática ao plano proposto pelo Governo Federal.

Já o termo “*qualidade*” praticamente se iguala ao termo meta em disposição nos artigos em estudo, aparecendo numa proporção de 3 a 4 vezes em cada matéria sobre educação nas revistas Veja e Época. Considerando-se que este termo vem sendo estudado de forma aprofundada e abrangente, em vários artigos de pesquisas, tanto em assuntos educacionais, como empresariais administrativos, é necessário esclarecer que *qualidade*, de acordo com o Dicionário *online* de português (2012, <[www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)>) *significa maneira de ser boa ou má, superioridade e excelência em qualquer coisa de disposição favorável, sendo de grande valor semântico, organizacional, produtivo.*

Já segundo o dicionário de Filosofia de André Lalande (1985, p.895),

A qualidade, assim entendida, opõe-se: 1º à quantidade, enquanto constitui o dado cuja continuidade ou repetição são objeto de determinação qualitativa, 2º à relação, enquanto esta é exterior à natureza do sujeito ao passo que a qualidade mesmo momentânea ela é inerente.

Percebe-se que o termo qualidade de ensino, em determinados momentos, opõe-se à quantidade, quando acrescenta “*quanto ao aumento na quantidade de alunos levou a queda da qualidade*”, no artigo *Menos alunos. Mais qualidade?*, mostrando, no contexto da educação apresentado pelas revistas, que a ‘*qualidade*’ passou a ser associado a diversos sinônimos como rendimento escolar, melhor ensino... Contudo, não raro, as expressões *qualidade do ensino* e *qualidade da educação* são consideradas como sinônimas. Quando a qualidade refere-se a ensino, um sistema de ensino é considerado de qualidade quando os alunos aprendem e passam de ano. Para testar a qualidade é imprescindível que os alunos sejam avaliados periodicamente, mediante a aplicação de testes de proficiência.

Em alguns artigos um sistema de ensino é considerado de *qualidade* quando os alunos aprendem e passam de ano. Para testar a qualidade é imprescindível que os alunos sejam avaliados periodicamente mediante a aplicação de testes de proficiência identificados no confronto entre os processos de avaliação interna e externa que findam por desaguar na indigitada *troca de taxas* (priorização dos

resultados das avaliações externas com retenção dos alunos que não demonstram preparo adequado para enfrentá-las ou flexibilização dos critérios de avaliação interna para obter a média máxima de Taxa de aprovação).

Como consequência desse programa, conjuga-se a apreensão com os índices de evasão, pois esta seria outro fator negativo da vida escolar no país, que não deixaria a qualidade emergir segundo os planos previstos pela lei.

Percebo, assim, uma forte atenção a qualquer fator que possa afastar os indivíduos da escola, havendo o empenho em formar corpos dóceis e produtivos, junto à vontade de constituir sujeito autogovernáveis e autônomos, trazendo uma ideia de salvação e uma concepção própria de educação. Os enunciados das revistas mostram um movimento de consolidação da escola como uma instituição mais abrangente, que inclua o máximo de sujeitos e que os conserve pelo maior tempo em seu espaço. “Um dos seus pilares é adoção do turno integral que mantém as crianças na escola por sete horas e meia” (WEINBERG, 2009).

O “*ensino*” também é um vocábulo que perpassa e figura nos artigos das revistas, sendo um termo que nomeia e está atrelado às metas educacionais e à lei que rege e codifica as concepções da Educação no Brasil. Nota-se que, no uso desse vocábulo, se desenvolvem estratégias bastante persuasivas com relação ao que se tem desejo de atingir. De acordo com Fernandes (2002), numa perspectiva neoliberal, o ensino tem como objetivo preparar pessoas “qualificadas” para o mercado de trabalho e, portanto, deve ser voltado para este fim. Desta maneira, o ambiente educacional deve ser visto como empresa, os alunos como clientes, programas e cursos como produtos que, por sua vez, também devem seguir a lógica mercadológica.

O vocábulo *investimento* e o verbo *investir* também compõem o campo das metas educacionais que circulam nas revistas, estando subentendido nos dispositivos de se alcançar algo buscado pelo tema. Por exemplo, no artigo “Menos alunos mais qualidade”, a Universalização do ensino é referenciada na frase: “*é a chance de universalizar o ensino e aumentar o investimento do aluno.*”

Muitos são os motivos para se investir em educação, dependendo da ótica adotada. Mas, destacamos dois que acreditamos ser relevantes: o primeiro que a educação é um direito, e o segundo motivo para se investir em educação é que ela gera impactos significativos na sociedade. De um lado, para o indivíduo, que consegue melhor e mais oportunidades de emprego e renda; de outro para a

sociedade de maneira geral, quem crescerá economicamente gerando mais equidade social. Pesquisas indicam, por exemplo, que investir em educação é diminuir gastos com saúde e segurança. Quanto maior o nível de escolaridade, maior é o desenvolvimento cultural, social e econômico de uma nação.

O termo investir é visto com o sentido de transição de ação, segundo o Dicionário *online* de português (2012, <[www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)>), dar, com certas formalidades, posse, ou investidura a, empossar, atirar-se com ímpeto, aplicar, empregar, inverter capitais com finalidades lucrativas, fazer investimento (de capitais). Nos artigos das revistas, o termo *investir* aparece mostrando a ideia de uma educação que se alinhe com os interesses e os projetos da sociedade como um todo, que venha provar o desenvolvimento de sujeitos com a capacidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la.

Para Pires (2005), a educação como investimento articula-se a uma visão do capital humano, representando mais uma tentativa de rearticulação do liberalismo, em que a educação passa a ser considerada como um capital, e como tal, será objeto de investimentos. Estes ficarão por conta de uma ação planejada do Estado, tendo sempre como parâmetro a relação entre custo-benefício. Esta nova articulação do liberalismo busca responder essencialmente aos anseios de desenvolvimento e de ascensão econômica através do planejamento do Estado e de investimentos aplicados na educação. Como aponta um dos artigos, *“para chegar ao padrão de qualidade do primeiro mundo é preciso não só aumentar o investimento em educação, mas garantir que seja bem gerido”* (ARANHA, 2009, p.90). Portanto, para que venha se concretizar a ideia de educação padrão, precisa-se do oferecimento de propostas financiadoras de projetos educacionais, buscando a agilidade de um retorno educacional positivo.

Tais discursos efetivam um ensinamento aos leitores, relatando acontecimentos, mostrando-lhe como a educação deveria ser, prescrevendo modos de ser ou de proceder. Segundo Foucault (2002), o discurso opera segundo uma regra de fixação sendo que, nesta pesquisa, aponta-se a quantidade de expressão repetidas, nos diferentes artigos, sobre as metas educacionais ou termos que estão no mesmo eixo temático. Pode-se afirmar com a presença dos vocábulos *meta, qualidade, melhora, ensino, investir e investimento, ritmo, acelera*, fazem parte de um campo discursivo.

Conforme Foucault (2003a, p.303), o conceito de governamentalidade envolve o “governo sobre os outros, com aparelhos específicos de governo”.

Práticas neoliberais como projetos e programas educacionais, aparecem nos textos das revistas e produzem discursos relacionados à perspectiva neoliberal. As revistas fabricam ou produzem discursos sobre a educação e, por meio deles, asserções, para a educação, produzindo determinados sentidos do que as metas querem passar para a sociedade.

De acordo com Costa (2008), a política de representação pode aparecer de várias formas, envolvendo tanto textos quanto imagens ou outros recursos gráficos e editoriais. Como nos propõem as leituras acerca da mídia e seus produtos, observa-se que, as formas de mídia (revistas, jornais, tevês, etc.) são entendidas como produtoras de conhecimento e constituídas de identidades culturais.

As revistas acabam funcionando como um dispositivo ou forma de pensar a cultura e a sociedade, incorporando a função de educar e entreter. Emitem opinião, pareceres ou dados que fixam sentidos e constroem significados para os termos que fazem com que as metas sejam divulgadas e protagonizadas. Nesta perspectiva, a educação é associada à ideia de ascensão do indivíduo, ou até mesmo a competição, relacionando-se a uma economia de mercado. Assim, “os meios” se caracterizam como habilidade na operação de tecnologias; e “o fim”, consiste no sucesso profissional, educacional, econômico e político.

Desta maneira, os textos das revistas direcionam condutas, na medida, em que os sujeitos são envolvidos pelo desejo de uma melhor educação. Proponho, portanto, o próximo capítulo desta escrita “A Educação de qualidade e riscos”.



#### 4 A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E RISCOS

Procuro, neste capítulo, argumentar que o PNE e suas metas educacionais fazem parte de uma das estratégias do Estado para gerenciar o risco diante dos anseios de uma educação de qualidade. Nas matérias publicadas por *Veja e Época*, o enfoque predominante é voltado para a busca da qualidade do ensino, comparando o Brasil com outros países, mostrando tabelas de pesquisas e programas a serem desenvolvidos ou que vem se desenvolvendo no período desses dois anos de acompanhamento dessas revistas. Desta forma, na leitura desses artigos, percebe-se o clamor pela qualidade da educação no nosso país.

Segundo Setubal (2009), a descrição de uma educação de qualidade compreende uma escola que produza nos alunos as competências cognitivas necessárias. Os discursos que circulam nas revistas nos mostram como “*é o período em que as crianças desenvolvem as habilidades motoras e a maturidade emocional para o resto do ciclo escolar*” (MARAIANO, 2009, p.67), sendo a educação norteadas por princípios de justiça social, de inclusão e de cidadania.

Sobre a qualidade de educação, esta vem fundamentada também nos desejos de uma lei, como a Constituição Federal de 1988 que define como um dos princípios do ensino brasileiro a garantia de padrão de qualidade (inciso VII, art. 206), estabelecendo que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 1º) e determinando a vinculação de recursos por esfera administrativa a serem aplicados para a realização dessas finalidades (art. 212).

Também a ideia de qualidade na educação brasileira está calcada e reforçada pela LDB, que prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação que será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (inciso IX, art. 4º). Além disso, prevê que a União, em regime de colaboração com os entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, com base em um custo-aluno mínimo que assegure um ensino de qualidade. Os textos que versam sobre a educação nas revistas declaram que “*é preciso reservar um percentual maior do PIB ao investimento na área. Hoje o Brasil, investe 3,7 do PIB em educação*” (ARANHA,

2009, p.91). Portanto, essa preocupação é discutida constantemente, a partir dos eixos de metas e objetivos do PNE de 2001/2010.

Segundo Aguiar (2005), essa incorporação das leis Constituição 1988 e LDB não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o *padrão de qualidade* do ensino brasileiro, dificultando bastante a oferta de ensino de boa qualidade. O investimento daria margem para o crescimento educacional, e percebe-se essa assertiva quando nas revistas os discursos são claros sobre a expectativa de que o crescimento venha acontecer na educação brasileira: “O investimento irá até aumentar. [...] Deverá ter desempenho igual aos países desenvolvidos” (ARANHA, 2009, p.91).

Bruggen (2001) assinala que a qualidade se consolide em campos de ação. E na seleção de um bom conjunto de indicadores que permitam a avaliação da educação e dos estabelecimentos de ensino. Na ausência de uma definição conclusiva sobre o que se refere à qualidade, dá-se destaque justamente à sua falta. “*Quando o aumento na quantidade de alunos levou à queda da qualidade do ensino*” (ARANHA, 2009, p. 91).

Os artigos que versam sobre esse tema são encontrados regularmente no decorrer dos dois anos pesquisados. A falta de qualidade apresenta-se na constatação da incompetência na formação dos alunos, em algumas escolas são de forma generalizada, como no caso do Ipecaetá, Bahia, em que “*foram seis unidades avaliadas: cinco tiveram nota na faixa 3 e só uma teve mais que 5. A média da cidade foi 4,7*”. (ARANHA, 2010, p.57).

Alega-se, enfim, que a escassez de qualidade da nossa educação pode ser comprovada por meio de avaliações externas: “[...] No último Pisa, uma avaliação internacional de ensino, o Brasil ficou nas últimas colocações da América Latina. Dos seis países da região avaliados, teve a pior nota em matemática, a segunda pior em ciências e a terceira pior em leitura [...]” (INEP, 2009a). Desse modo, nos artigos das revistas, relata-se e ratifica-se estatisticamente uma carência que caracteriza a educação escolar como uma prática pouco eficiente à qual quase tudo faltaria.

Avaliações como o Pisa, acima referido, a Provinha Brasil, e o SAEB, que foram implantadas a partir do começo da década de 1990, mas executados, após o ano do 2000, além de exames e *rankings* estaduais, fornecem os números para mensurar a suficiência da educação. As estatísticas produzidas por essas avaliações têm como função estabelecer um patamar de normalidade baseado nas

regularidades encontradas. Segundo Moraes (2003), as estatísticas, ao especializarem-se e propalarem-se, permitem um controle mais rígido do sistema de ensino. Os dados qualificam e quantificam a educação segundo os dados das revistas; por exemplo, *na Prova Brasil com as taxas de aprovação, o que resulta numa nota de 0 a 10, para cada escola, cidade e Estado. A meta para o país é chegar a 2021 com média 6,0, nas escolas da 1ª à 4ª série* (ARANHA, 2010). A constante é a falta da qualidade, e, pois no prazo previsto pelas metas nos últimos anos poucas foram alcançadas segundo as expectativas previstas.

A falta de qualidade descrita nos textos das revistas é o instrumento principal de um movimento para sanar uma necessidade da instituição escolar, propondo-se ações para supri-la. Seguindo o raciocínio dos artigos, se na educação falta qualidade, conseqüentemente uma maior atenção da sociedade sobre a escola pode e deve resolver o problema. São convocados investimentos em programas de gestão escolar (TAKAHASHI, 2006); sugere-se o investimento na formação docente para a melhoria do ensino oferecido (GOES, 2000), entre outras prescrições. Esse conjunto de ações indica, conforme o editorial de 9 de fevereiro de 1997, uma tarefa que depende não apenas de boas intenções dos governos, mas também da constante vigilância de pais e alunos em relação à qualidade dos serviços. Desta feita, a monitoração e a fiscalização são eleitas como instrumentos de uma estratégia de controle e intervenção na escola.

Essa lógica discursiva, como vimos, tem por objetivo gerar uma tensão – a falta de uma educação que seja abrangente e eficiente – e conduzir a um enfrentamento – as injunções e as convocações dos especialistas representantes dos saberes validados, criando assim um eixo que perpassa à discursividade das revistas. A falta, eleita como um fator determinante da proposta de qualidade é, pois, o âmago da produção de uma verdade que define a escola como uma instituição inepta para suas funções básicas dependentes de monitoramento. Como soluções para tais problemas, são oferecidas algumas opções reguladas para a laboração de uma educação ideal.

Nos artigos analisados, a qualidade de ensino é focada de alguma forma como complemento do assunto metas, tanto no corpo do texto como nos próprios títulos: “qualidade de ensino”, “tendência geral da melhora de ensino”, “má qualidade das escolas”, “necessidade de acelerar o passo”. Constrói-se, portanto, a ideia de que se precisa de mudanças na educação e de cumprimento de metas para se atingir as

propostas trazidas pelas metas educacionais direcionadas pelo PNE, sendo que o termo qualidade aproxima a escola da empresa.

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Olhando detalhadamente nas matérias publicadas por *Veja* e *Época* sobre educação, o enfoque, é voltado para a busca da qualidade do ensino, havendo algumas vezes a comparação do Brasil com outros países, mostrando tabelas de pesquisas do IDEB como medidores e avaliadores. Alguns desses artigos como o “Mais estudo, menos violência” (WEINBERG, 2009) e “Longe da Excelência”, mostram a preocupação com o tempo de permanência em sala, comparando índices da educação brasileira com outros países e apoiando-se em pesquisas da Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A partir disto, discuto, a seguir, como esta discussão sobre qualidade de educação está relacionada à noção de riscos.

#### **4.1 Os riscos na educação de qualidade**

Para Traversini (2003), a conceituação que atribuímos atualmente à palavra “risco” se estabelece na Modernidade, em função da emergência da noção de população, pois nas sociedades antigas a “produção da insegurança não estava relacionada com a responsabilidade humana”, mas sim, com o sobrenatural: crenças, feitiçarias, costumes.

A noção de risco tal como é desenvolvida nos seguros surge associada a noções de oportunidade e probabilidade de um lado, e perda e dano do outro. Estes dois grupos de conceito reúnem-se no conceito de acidente, contra o qual cada um procura precaver-se: ‘O modelo geral do seguro é o jogo da sorte: um risco, um acidente surge como um número da roleta, uma carta tirada de um baralho. Com o seguro, o jogo torna-se um símbolo do mundo’. (EWALD, 1991, p.199).

Desta perspectiva, 'risco' é um conceito neutro, traduzindo a probabilidade de algo acontecer, combinada com a magnitude de perdas e ganhos associados (LUPTON, 1999).

Muitos dos artigos das revistas apresentam relatos sobre o andamento da educação, as formas de gerenciamento das estratégias e as probabilidades de suas metas educacionais para que se venha ter qualidade educacional, como vimos nas expressões: "As metas são importantes para nos guiar", "As boas escolas pensam no resultado ao longo do ano", "É difícil saber quais avanços são frutos de mudanças." Neste sentido, podemos pensar risco como probabilidade: onde há risco de se ter um avanço educacional sem qualidade ou uma perda na educação, com o mau direcionamento dos programas e das estratégias previstas pelas metas, o que faz pensar no uso pleno de risco-probabilidade.

Spink, Medrado e Mello (2002), em uma de suas pesquisas sobre a linguagem dos riscos na mídia, discutem duas grandes categorias para a noção de risco: risco como perigo e risco como probabilidade. Portanto, aliado neste estudo o risco é visto como probabilidade, e no sentido da possibilidade de ganho ou perda. A noção de risco: por um lado, alia-se ao esforço de pôr ordem em uma sociedade crescentemente mais complexa, na qual o risco deve ser gerenciado, como uma estratégia de governamentalidade.

Neste século, para o Brasil, "o risco social gera altos custos e torna uma parcela da população dependente do Estado para resolver seus problemas" (TRAVERSINI, 2003, p.109), sendo importante que os índices de analfabetismo e a baixa escolaridade sejam controlados. Podemos entender, assim, que as metas estabelecidas pelo PNE relacionam-se ao gerenciamento de risco. Neste sentido, por exemplo, no artigo "a lei foi criada para antecipar a entrada das crianças na escola" (MARAIANO, 2009, p.68), que discute a confusão feita com a distorção da idade série, aumentar a obrigatoriedade escolar e a permanência, com o início aos seis anos, essa meta pretende fazer com que toda a criança permaneça na escola desde os 6 anos. Portanto, com o investimento na educação dessas crianças, faz com que se procure gerenciar os riscos sociais futuros.

Olhando tanto para os documentos quanto para o que circula sobre o PNE nas revistas analisadas, pude constatar que todos os assuntos geradores trazem preocupações com o gerenciamento dessas crianças, com seu desempenho, com

sua inclusão ao meio escolar e seus desempenhos no transcorrer do Ensino Fundamental:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos constitui uma política nitidamente comprometida com a inclusão e a equidade. Crianças oriundas de segmentos populares da sociedade são as que têm, em geral, maior dificuldade de acesso à escola na faixa etária de seis anos. Como o primeiro contato dessas crianças com a escrita muitas vezes ocorre apenas ao ingressar na escola, se deixarem de ser atendidas nessa fase e entrarem na escola apenas aos sete anos, certamente estarão em situação de desvantagem em relação às demais. (BRASIL, 2006, p.3).

A partir disto, os discursos que circulam nas revistas sobre educação e as diferentes estratégias para gerir os passos do ensino fundamental articulam para o gerenciamento do risco, como local privilegiado para garantir a concretização das metas, a universalização de ensino e a permanência dos sujeitos nos seus espaços, juntamente à produção de dados estatísticos. Logo, com a legitimação das metas, os investimentos no ensino fundamental, as formas de avaliações e os programas de acompanhamentos produzem a constituição de crianças e adolescentes como “bons cidadãos” para a formação da sociedade.

Segundo Marrach (2004), trata-se de rimar a educação com negócio, algo bem administrado e que tenha bons administradores. Para a autora o raciocínio neoliberal é tecnicista, pois equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente. E ainda, a mesma acrescenta que a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos sociais e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento. Assim, administrar o social e gerenciar o risco faz parte de uma racionalidade econômica de governo.

Percebi nesta análise que os artigos e textos das revistas dão ênfase à preocupação com a questão da qualidade do ensino, e que estavam também ligados assuntos que se referem ao que se espera dessa educação coordenada e avaliada, relacionada à produtividade, competitividade e lucratividade das empresas.

Ao analisar as matérias que abordam as metas e as questões do ensino fundamental, reporteime às teorizações foucaultianas que remontam à análise das sociedades contemporâneas como sociedades de controle. É possível perceber, segundo Foucault (1997), o quanto os saberes que agem sobre a população por

meio da estatística produzem um conhecimento que torna - quanto orçar a porcentagem de risco, trazendo o futuro para dentro do presente enquanto medida profilática.

Foucault (1999) explica que é a partir da noção de risco - estabelecida pelas *expertises* da biopolítica, entre elas, a estatística - que emergem, no século XVIII, as chamadas sociedades de segurança. Daquela época até agora, há uma preocupação do Estado em potencializar a vida da população. Acontece, assim, uma ligação entre poder e saber, tendo em vista a necessidade de investimento de um campo de saber específico sobre os indivíduos para que assim possam manter níveis aceitáveis de ordenamento.

Aponta-se, nesta ótica, “um poder preocupado com o bem-estar da população e a saúde de cada um em particular, mas que não tem condição de exercer-se senão munindo-se de toda informação sobre cada grupo” (FISCHER, 1999, p.44). Esse poder exerce a prática de conduzir a clientela de alunos desde séries iniciais e de cada cidadão adulto e que irá se constituir, gerando um controle do risco social futuro. De acordo com Dantas (2010), o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, aprendizagem mais ampla. Essa forma de empregar de forma eficaz o tempo da criança de forma que a ela se assegure uma aprendizagem ampla, está na gênese da ideia de “salvação” que a escola oferece, principalmente para as classes sociais desfavorecidas econômica e socialmente.

Para evitar os riscos na educação com as diversas metas e estratégias previstas, a partir de então, os dispositivos de seguridade têm se aperfeiçoado no mosaico contemporâneo, constituindo-se como imperativos estratégicos para um controle contínuo da vida coletiva. Nesses registros das revistas, quanto mais educação, mais controle sobre os indivíduos, nos mostram a importância de se ter uma sequência de atos, de medidas, de avaliações que vêm sendo apontadas através das metas educacionais que transparecem nesses textos em questão. Já que, em nome de mais educação, há um controle sobre esses corpos, o sujeito tem seus passos vigiados por um especialista, a fim de ser guiado suas condutas. Nesse sentido percebemos que a sociedade em geral, meio escolar, professores e alunos, são convocados pelos discursos para cuidar da sua própria gerência de vida, como medida de autorregulação e governo de si, assim correndo menos risco.

Aqui penso ser possível traçar uma analogia com os processos de programas educacionais e de escolarização, a educação e os discursos sobre metas educacionais que expostos pelas revistas efetua o que é mais eficaz sendo praticamente impossível escapar de sua malha de regulação, sempre sutil e necessária.

Pensar em uma criança fora da escola hoje, nos causa estranheza e indignação, já que não frequentá-la representa um risco a ser evitado a todo custo. Daí o investimento estatal em censos educacionais, sistemas de avaliações periódicas, relatórios sobre a evasão escolar, etc. Há uma ênfase em conhecer e manter um registro contínuo sobre os que estão dentro e os que estão fora do espaço da escola, sendo que aqueles alunos que estão à margem são considerados parte de um grupo de risco.

Nesse sentido, através dos discursos nas revistas sobre o ato de ação das metas educacionais, baseados em situações que demonstram cobranças, recomendações e aperfeiçoamentos para melhorias e qualidade, passam assim a ideia de vigilância e controle num ato de governo de Estado, no sentido de governo que comanda, precisa ser econômico, tanto no uso de suas atribuições e poder, quanto no sentido de controle de cada conduta. Por isso, gerenciar riscos sociais se tornou uma prerrogativa de um Estado que procura extrair da população a potência produtiva e, com isso, minimizar situações que possam gerar despesas ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação.

É importante lembrar que nas sociedades antigas e tradicionais, doenças, infortúnios, perigos, que geravam insegurança, eram atribuídos ao “destino, sorte ou à vontade dos deuses” (GIDDENS, 2005, p.33). Não havia, até a Idade Média, uma conceituação para risco.

Giddens (2005, p.32) aponta que a noção de risco, do arriscar-se em busca de algo, pode ter começado a se constituir nos séculos XVI e XVII, sendo tal noção cunhada “exploradores ocidentais ao partirem para suas viagens pelo mundo.” Risco, nesse sentido, representava aventura, ousadia para desbravar o desconhecido.

Vejo que os discursos que se engendram no PNE, e que circulam pelos artigos das revistas em pesquisa, procuram sensibilizar a população e responsabilizá-la para que o programa, baseados nas metas educacionais, trazidas da lei, realmente se implante de forma satisfatória, pois ele visa benefícios para a própria população.



Segundo O'Malley (1996, p.194), "os programas políticos focalizam o fazer algo a respeito de um "objeto praticável", e os objetos do PNE e suas metas são os assuntos que transparecem nos discursos das revistas a universalização do ensino fundamental, a produção de uma menor evasão e maior permanência dos alunos na escola, o programa de turno integral, qualificando e aprimorando nas dificuldades educacionais, bem como afastando das ruas e da violência, crianças e adolescentes nas instituições escolares. Por esses motivos, seduzir as comunidades para a importância da escola é fundamental, isto para que, a longo prazo, essa política alcance uma universalização em todos os níveis de ensino.

Em alguns artigos, discute-se o maior tempo na escola, permitindo tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam. Uma sociedade onde cada indivíduo cuida de si, se responsabiliza por sua segurança, saúde, bem estar, torna-se efetivamente uma população mais econômica para o Estado. O papel da escola, defendido pelo MEC, se torna importante, pois se insere em uma lógica que entende que as aprendizagens adquiridas nesta instituição contribuirão para a organização das comunidades de seu entorno. Ao que parece, a escola reafirma, então, sua vocação de ser detentora de cultura que é legítima e que deve ser irradiada para os que nela ingressarem.

A produção discursiva que circula nas revistas com expressões e termos que assessoram a ideia de metas educacionais, calcadas no PNE se ampara em objetivos tais como: sucesso na trajetória escolar, diminuição de risco social e aumento da qualidade da educação no país. Estas noções e perspectivas trazem consigo significados imersos em relações de poder sobre quem precisa ser gerenciado, como a criança em situação de risco social. Cabe examinar por quais mecanismos tal risco será administrado, destacando as metas e perspectivas dos programas do PNE, e a escola como a instituição que operacionalizará esse processo, por meio de atividades e programas como turno integral, para expandir os desejos de uma política educacional.

É importante pensar que se espera não só uma melhoria na qualidade educacional, mas também uma tentativa de solução dos problemas de ordem social, que sabemos são grande em nosso país. Ao buscar o tema da Educação numa revista semanal como a *Veja*, de circulação nacional, o que salta à vista é o conceito de qualidade na educação, baseado em indicadores econômicos e, praticamente,

“ditados” pelos países ricos. As matérias não poupam palavras para repisar o que não está dando certo em relação às mudanças e o que se espera da educação, assim como dos programas de aplicação das metas: é preciso mudar para “subir” na posição.

Uma das formas de o país gerenciar os riscos que o pouco aproveitamento das situações educacionais pode gerar é investir no acesso e permanência das crianças na escola, perpassando, por esta medida, uma qualificação do processo de alfabetização, investimentos em programas que tragam retorno para o País.

Concordo quando Moraes (2003, p.187) diz que o papel da mídia no espaço global está ligado a sua condição de agente da globalização, o qual "não apenas legítima o ideário global, como também o transformam no discurso social hegemônico, propagando visões de mundo e modos de vida que transferem para o mercado a regulação das demandas coletivas."

Desta maneira, a forma de gerenciamento das práticas apresentadas nos discursos, faz com que se pense nas metas educacionais do PNE dispostas como forma de gerir riscos, sendo que segundo Castel (1981), consistiria sobretudo, em vigiar, e prevenir por antecipação a ocorrência de um acontecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim destas escritas, senti-me como se não estivesse finalizando: há sempre algo mais a ser dito, a cada escrita surge um novo pensamento, uma nova informação, um novo dizer que leva ao questionamento, em um movimento interminável. Logo, apresento as minhas considerações finais, a respeito de como o PNE circula na mídia e os efeitos deste discurso sobre nossos modos de ver e compreender a educação brasileira.

O PNE é um documento que foi instituído em janeiro de 2001 e contempla a realidade educacional brasileira, com diretrizes e metas a serem executadas pela União, pelos estados e municípios, em especial nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, ensino superior, ensino de jovens e adultos, especiais e indígenas.

Ao escolher a mídia para desenvolver esta pesquisa, levei em conta que a mídia produz modos de subjetivação, não se constituindo apenas como é apenas, fonte de lazer e informação, mas um lugar de aprendizado sobre pessoas, vivências, conceitos, condutas e modelos. Além disto, segundo Fischer (2001), a mídia é um lugar no qual circulam os discursos considerados 'verdadeiros' em nossa sociedade, dando voz a várias instituições e sujeitos, assim como criando um discurso próprio.

As revistas operam como dispositivos produtivos para a educação na medida em que, colocam em circulação opiniões, sugestões, práticas e saberes que coincidem com a perspectiva do crescimento em todos os setores sociais. Neste sentido, como já foi referenciado durante a escrita, que se percebe claramente uma lógica calcada em uma governamentalidade neoliberal, a qual segundo Rose (1998, p.35), "uma certa forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que consistem uma população." Assim, a educação constitui-se em um campo de legitimação e de reprodução do que poderá acontecer seguindo as propostas das metas educacionais, bem como o retorno para sociedade. E as revistas acionam discursos nesse sentido, operando produtivamente para a conduta dos estudantes, dos professores, do ensino e da população em geral, passando assim, a prevenir a probabilidade de riscos, numa educação concebida como de qualidade. Desta maneira, nas matérias publicadas por *Veja* e *Época*, o enfoque predominante é voltado para a busca da qualidade do ensino, em alguns dados

comparando o Brasil com outros países, mostrando QUADROS de pesquisas do Ideb como medidores e avaliadores. Portanto, como afirma Grezson (2007, p.29), “[...] as revistas passam a gerir discursos e conduzir os indivíduos, e assim construir sujeitos para uma sociedade idealizada pelos órgãos governamentais.”

Ao investigar os artigos desses dois artefatos em pesquisa, percebo a perspectiva da governamentalidade neoliberal, que Grezson (2007, p.29), apresenta em seu estudo sobre revistas e educação, quando a mesma diz “que essa perspectiva é distribuída ao longo dos textos, nos exemplos citados, nas falas dos especialistas, nas críticas, nos quadros e dados, enfim em várias situações de produções das revistas.” A partir disso, as revistas passam a gerir discursos e conduzir os indivíduos, e assim construir sujeitos para uma sociedade idealizada.

A esperança que é depositada na educação e a crença de que a escolarização garanta uma forma promissora para os sujeitos pode ser lida nos discursos das revistas. Apresentam as ambiguidades e as contradições sociais, a preocupação com a qualidade educacional e com os riscos que se apresentam em muitos textos com referência à educação, como se através do ensino fosse possível resolver o problema da violência, e do desenvolvimento tardio, dos desvios de condutas e do desemprego. Deste modo, a educação é vista como vilã ou redentora da população, capaz de "desenvolver habilidades", "formar cidadãos", e implementar a liberdade e a democracia.

A questão dos riscos nas sociedades contemporâneas converge com a questão da cidadania e da qualidade de vida. Isso, decorre das situações enfrentadas como o cumprimento das metas, as repetências, aos resultados das avaliações externas, da evasão escolar, e da distorção idade-série. Como resultado desses fatores, busca-se diminuir as probabilidades dos riscos sociais, decorrentes dos resultados crescerem a passos a passos e a qualidade chegar em lentidão. Com a mídia operando com relação às situações educacionais e os problemas a serem enfrentados, a resolução passa ao conhecimento público, nas diferentes formas de informação sobre educação, tanto no que se refere à educação básica ou quando a educação infantil passa a ser um desafio para a sociedade

A educação, através dos processos escolares, grande máquina de vigilância da modernidade, resulta de um longo processo histórico que a coloca como o lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. Local onde, através do ato de educar, os sujeitos são tirados do estado de “selvageria”. Surgem, nos séculos XVII e XVIII,

as chamadas “disciplinas”, que tinham por objetivo tornar a criança um corpo dócil e útil ao corpo social, e a forma como estas disciplinas vêm sendo utilizadas no campo da Educação. A escola, enquanto máquina de vigilância e disciplinamento, constitui um espaço de governo do corpo e da alma dos sujeitos, operando a partir de sua subjetividade, fazendo uso do poder que a sustenta, uma lei neste momento, o PNE.

Os discursos que se referem à necessidade de “mudanças” na educação têm sido recorrentes nas últimas décadas, tanto em documentos oficiais quanto na mídia. O PNE com suas metas educacionais apresentam formas de “criarem-se” estratégias “inovadoras” na educação, atribuindo-se à mídia o papel de indicar os temas e assuntos que são essenciais sobre educação; assim como as temáticas que urgem e passam a serem informadas e detalhadas para que as pessoas “entendam” melhor tanto, as necessidades de mudanças, como o mundo em que vivem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.
- ARANHA, Ana. Como multiplicar as boas escolas. *Época*, n.635, 19 jul. 2010, p. 56-57.
- \_\_\_\_\_. Menos alunos. Mais qualidade? *Época*, n. 575, 25 maio 2009, p. 90-91.
- AZEVEDO, F. (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEISEGEL, Celso de Rui. Parecer sobre o roteiro e meta para orientar o debate do PNE. Brasília: MEC, 1997.
- BRANDÃO, C. R. (Ed.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos. *PNE passo a passo: (Lei n. 10172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União* (Brasília, DF).
- \_\_\_\_\_. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação. Brasília 2001a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Cadernos do MEC*. Assessoria de comunicação Social sobre os principais programas da Secretaria da Educação Básica. Brasília, Jun. 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao\\_divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer sobre o roteiro e meta para orientar o debate do PNE*. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional da Educação (PNE)*. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 03 março 2012.

BRUGGEN, Johan C. Van. Políticas europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão (self-management). *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, n. 1, p. 4-21, 2001.

BUJES, Maria Isabel E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

CASTEL, Robert. From Dangerousness to Risk. In Burchell, et al. *The Foucault Effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. p.281-299.

COELHO, Simone de Castro Tavares. *Terceiro Setor: um estudo comparado entre o Brasil e Estados Unidos*. São Paulo: SENAC, 2003.

COLVARA, Lauren Ferreira. Porque usar os Estudos Culturais em pesquisa sobre TV? *Unirevista*, v. 1, jul. 2006.

COSTA, Eliezer Arantes. *Gestão estratégica*. São Paulo: Saraiva, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo e política cultural. In: *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudo, cultura, educação e pedagogia. *Revista brasileira em educação*, n. 23, p. 36-61, maio/ago 2003.

CRIPA, Marcos Luiz. *A cobertura da educação no jornal "Folha de São Paulo": uma análise comparativa nos anos de 1973 e 2002* (dissertação). Mestrado em Ciências da Comunicação, Escola Superior de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 171, p. 175-195. 1991.

\_\_\_\_\_. *Simpósio estado políticas*. Uberlândia – MG. 17 a 19 de agosto de 2008.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan.-mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 maio 2012.

DEGENNSZAJH, Raquel R. Desafios da gestão democrática das políticas sociais. In: \_\_\_\_\_. *Capacitação em serviço social e política social*, módulo 3. Brasília: Unb/CEAD, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5. ed. Porto: ASA, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da gestão feminina em pequenas empresas: O caso das escolas particulares em Curitiba/Paraná*. *O & S*, v. 13, n. 39, p. 29-44, out./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *A educação ou a utopia necessária*. Educação. Brasília: UNESCO, 2010.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. 2012. Disponível em: <[www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)>. Acesso em: 12 março 2012.

DOURADO, Luis Fernando. Debate Nacional, abril 2006. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. A genealogia do indivíduo moderno: a analítica interpretativa do poder, da verdade e do corpo. In: \_\_\_\_\_. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.113-115.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. "Um olhar sobre os estudos culturais latino-americanos", *Coletânea Mídias e Recepção*, São Leopoldo(RS) Compós/Unisinós, p.19-36. 2000.

EWALD, François. Insurance and risk. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Orgs.). *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by an interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. p.197-210.

FERNANDES, Maria Cristina S. Galan. *Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um Centro Universitário privado e noturno*. 2002. 244p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 240 p. (Tese Doutorado em Educação). 1996.



\_\_\_\_\_. Uma agenda para debate. *NH na Escola*. n. 13, jul. 1998.

\_\_\_\_\_. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.24, n.1, p.39-59, Jan- jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Mídia e produção do sujeito: o privado em praça pública. In: FONSECA, T. G. Fonseca; FRANCISCO D. J. (Orgs.). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2000a. p. 109-120.

\_\_\_\_\_. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, nº 10, 2000, Rio de Janeiro. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 75-88.

\_\_\_\_\_. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Ana Paula Azarias. *A construção da educação na revista Veja*. 116f. Dissertação de Mestrado em Comunicação - PUC. São Paulo. 2008.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986

\_\_\_\_\_. *A história da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Curso no Collège de France 1977-1978. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976): Aula de 17 de março de 1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

\_\_\_\_\_. Poderes e estratégias. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 241-252.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003c.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004a. p. 277-293.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

\_\_\_\_\_. O retorno da moral. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 16 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANÇA, Ronaldo. Longe da excelência. *Veja*, n. 2155, 10 março 2010, p. 101.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GERONYMO, Celina. Análise do discurso: as marcas do sujeito. *Revista Conteúdo*, 2005, p. 135.

GERZSON, Vera Serezer. *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal*: os discursos sobre educação nas revistas *Veja*, *Época* e *Isto é*. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS, PPGEDU, Porto Alegre, 2007.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolado*. O que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2005.

\_\_\_\_\_. Risk society: The context of British politics. In: J. Franklin (Org.). *The politics of risk society*. Cambridge, UK: Polity, 1998.

GIROUX, Henry. Cruzando as fronteiras do discurso educacional. *R. bras. Est. pedag.* Brasília, v. 72, n. 171, p.175-195, maio/ago. 1991.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 50, p.9-25, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Lourival. *O PNE e as políticas educacionais*. Sergipe, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB (Nota técnica). 2005. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Resultado PISA 2009*. 2009a. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/pisa2009\\_apresentacao\\_resultados\\_divulgacao](http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/pisa2009_apresentacao_resultados_divulgacao)>. Acesso em: 20 maio 2012.

\_\_\_\_\_. *Resultados e metas 2009*. 2009b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 05 maio 2012.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KOTLER, Philip. *Administração de Marketing*. 10. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KRUSE, Maria Henriqueta. *Os poderes dos corpos frios: das coisas que se ensinam às enfermeiras*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LALANDE, André. *Dicionário de filosofia*. Porto: Rés, 1985.

LARROSA Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e marcadas*. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.

\_\_\_\_\_. A liberdade da liberdade. In: PORTOCARRENO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

\_\_\_\_\_. A arte da conversa. In: *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* São Paulo: DP & A Editora, 2003.

LASTA, Leticia Lorenzoni. *Entre leis e decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos*. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado) - Universidade de Santa do Sul - UNISC. Santa Cruz do Sul, 2010.

LAZZARATO, Maurício. *As relações do capitalismo: a política no império*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

\_\_\_\_\_. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, MIRZA, Seabra Toschi. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTEE, Morgana Domênica (Orgs.). *Inclusão e escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina Silva. *A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos*. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4776--Int.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

LUPTON, Deborah. *Risk*. London: Routledge, 1999.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984.

MARAIANO, Nadia. Os beabás de pernas pro ar. *Época*, n. 588, 24 ago. 2009, p. 67-68.

MARQUES, Márcia Siqueira Costa; PADILHA, Sônia. Como as temáticas relacionadas ao envelhecimento foram abordadas pela Revista Veja em 2007. *ALAIC 2008- IX Congresso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación*. México, Estado de México - 9-11 de octubre de 2008.

MARRACH, Sonia Alem. *Neoliberalismo e educação*. 2004. Universidade de Santiago de Compostella USC. Disponível em: <<http://www.firgoa.usc.es/drupal/node/3037>>. Acesso em: 05 maio 2012.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópoli: Vozes, 1999.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

MARTINS, Ana Luiza. *Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922)*. São Paulo: Edusp, 2001.

MORAES, Denis de (Org.). *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MOREIRA, Júlio César Tavares. *Administração de vendas*. São Paulo: Saraiva, 2000.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research: qualitative research methods series*. London: Sage Publications, 1997.

NÓVOA, Antônio. A Imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B; BASTOS, M. H. C. (Org.) *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 131.

OCDE – Organization for Economic Co-operation and Development (2000). *Knowledge and skills for life: first results from PISA-2000*. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

OLIVEIRA, Claudio José de. *Políticas educacionais e os discursos sobre matemática escolar: um estudo a partir da revista Nova Escola*. 2006. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo-RS, 2006.

OLIVEIRA, Gercindam Alves de. *Desenvolvimento organizacional: teoria e diagnóstico*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

OLIVEIRA, Nahema Nascimento Barra de. Aprender por toda a vida: notas sobre a educação no registro da governamentalidade neoliberal. *INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente*. v.4, n.3, Artigo 1, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Naiana Alves, et al. Contextualizando o grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. *XVII conhecimento sem fronteiras*. Pelotas: UFPEL, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jul 2011.

O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas. *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.189-209.

PADILHA, Sônia; MARQUES, Márcia Siqueira Costa. *Envelhecimento na revista Veja: Análise dos conteúdos publicados*. 2007. Universidade metodista de São Paulo São Paulo. 2007.

PARAÍSO, Marlucy A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação & Sociedade*. v. 27, n. 94, 2006.

PEREIRA, F. M. *O cotidiano escolar e a Educação Física necessária*. Pelotas: Universitária, 1995.

PEREIRA, Fernando; SOMMER, Luis H. *Discurso dos PCN – arte: uma análise foucaultiana sobre a fabricação da decência em arte*. Caxambu: Unisinos Anped, 2009.

PEREIRA, Fernando Lifczynski. *PCNS - Arte: questões de Governo e governamento na fabricação da docência em arte*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A reforma do aparelho do Estado e a constituição brasileira*. Conferência nos seminários sobre a reforma constitucional realizados com os partidos políticos, sob o patrocínio da Presidência da República. Brasília, jan. 1995.

PEREIRA, Potyara A. P. *Concepções e propostas de políticas sociais em curso: tendências perspectivas e consequências*. Brasília: NEPPOS/CEAM/UNB, 1994.

PIRES, Valdemir. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATÃO. *A República*. Martin Claret. São Paulo. 2002.

PORTER, Michel E. *Competição on competitio: estratégias competitivas essenciais*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. *A escola na mídia: nada fora do controle*. 2005. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2005.

ROSE, Nikolas. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

ROSSI, Rosana Cassanta. As gurias do Sul: representações das jovens gaúchas em artefatos culturais midiáticos, expressos. *Olhar de professor*, v. 9, n. 1, p. 119-130, 2006.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, L. H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999a, p. 244-261.

\_\_\_\_\_. *Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia*. 1999. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 1999b.

SADUVSKY Edinaldo; LEMES. *Estudos culturais: um passo para a educação do Futuro*. Canoas, ULBRA, 2005.

SAMPAIO, Fabiana Granado. *A procura de sua função frente às exigências do cumprimento de metas*. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC27.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, 1982.

SANTOS, Eliana Cristina Pereira. A profissão “professor” como atividade feminina nas capas da revista nova escola: discursos e representação. *Uniletras*, v. 32, n. 1, p. 77-90, jan./jun. 2010.

SANTOS, Candeloro V. dos. *Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: AGE, 2006.

SARDAGMA, Helena Venites. *Políticas de educação para todos: em sintonia com o mundo global*. 2º SBECE: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas: Editora da ULBRA, 2006 (CDROM).

SAVIANI, Demerval. Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In: \_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revistas*. São Paulo: Contexto, 2003.

SENELLART, Michel. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 441-446.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Lisboa: Terramar, 2003.

\_\_\_\_\_. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006a.

\_\_\_\_\_. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006b.

SETUBAL, Maria Alice. Os desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade: escola, família e comunidade. *Cadernos Cenpec*, v.6, 2009.

\_\_\_\_\_. *O papel das mulheres e sua visão sobre a educação dos filhos e a relação com a escola em comunidades da periferia de São Paulo*. São Paulo. Abril 2011. Fundação Tide Setubal.

SHER, Barbara; GOTTLIEB, Annie Gottlieb. *Oficina de sonhos como ter o que você realmente quer*. 1983. Disponível em: <<http://wishcraft.com/portuguese/intro.pdf>>. Acesso em: 2 março 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documento da identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES JUNIOR, Breno Rocha. *Gestão educacional: uma breve perspectiva histórico-filosófica*. Disponível em: <[www.pe.senac.br/faculdade/Anais](http://www.pe.senac.br/faculdade/Anais)>. Acesso em: 10 maio 2012.

SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.) *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

SPINK, M. J. P. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora da modernidade tardia. *Cadernos de Saúde Pública*, 2001, p. 1277-1311.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B.; MELLO, R. P. Perigo, probabilidade e oportunidade: a linguagem dos riscos na mídia. *Psicologia reflexiva crítica*. 2002, p. 151-164.

STEINBER, Shirley; KINCHELDE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informações e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TAKAHASHI, Fábio. Investir em estrutura não basta, dizem educadores. *Folha de São Paulo*. Cotidiano. 01 maio 2006. Disponível em: <[http://www1.uol.com.br/fsp/cotidian/ff\\_0105200601.htm](http://www1.uol.com.br/fsp/cotidian/ff_0105200601.htm)>. Acesso em: 26 maio 2012.



THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRAVERSINI, Clarice Salette. *O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

UNESCO. CEPAL. *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación em América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, 2005.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE ou carta de intenção. *Educação Social*, v.23, n. 80, Set. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: Silva, Thomaz (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2005a.

\_\_\_\_\_. Governo ou Governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, jul./dez. 2005b, p. 79-85.

\_\_\_\_\_. *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Anais do XIV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: Edipucrs, 2008a. p. 35-58.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTO CARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2008b.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarisse. Por que a governamentalidade e educação. *Educação e Realidade*. v. 34, n. 2, maio-ago. 2009.

WEINBERG, Mônica. Mais estudo, menos violência. *Veja*, n. 2129, 9 de setembro de 2009.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Uma história de governo e de verdades: educação rural no RS 1950/1970*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2003.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. Disponível em: <[www.wikipedia.org.br](http://www.wikipedia.org.br)>. Acesso em: 10 maio 2012.

### ANEXO A - Sistematização de metas e artigos

METAS	TEMAS	PROBLEMAS/QUESTÕES
1) Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental no prazo de cinco anos, garantindo a permanência, oferecendo condições como transporte,...	Universalização do Ensino Fundamental	Quais os discursos que circulam na mídia, impressa sobre a universalização do ensino? Quais os efeitos destes discursos com o que diz respeito as metas educacionais do PNE?
2) Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos.		De que modo os discursos sobre educação constituem-se como formas de governo?
3) Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50% em 5 anos as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração.		Como os discursos presentes no PNE circulam na mídia impressa?
4) Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral.		Quais os efeitos dos discursos presentes no PNE nas revistas?
5) Implantar e consolidar no prazo de 5 anos, a nova concepção curricular elaborado pelo Conselho Nacional de Educação.	Qualificação e preparação para o ensino superior	
6) Melhorar o aproveitamento dos alunos do Ensino Médio de forma a atingir níveis satisfatório de desempenho escolar.		
7) Reduzir em 5% a repetência e a evasão de forma a diminuir em 4 anos o tempo do Ensino Médio para a conclusão deste nível.	Obrigatoriedade do ensino médio	
8) Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 a 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.	Ampliação da oferta da educação infantil	Quais os discursos que circulam para efetivação da oferta de educação infantil?
9) Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.	Erradicação do analfabetismo para essa indicação	De que forma a erradicação do analfabetismo vem sendo apresentada nos discursos?
Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalentes às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.		

10) Assegurar a EJA para 50% da população que não cursou o ensino regular.	Estimulação e inclusão do EJA	Como os artigos das revistas abordam a questão do EJA?
--	-------------------------------	--