

Os processos de normatização e a constituição do livro didático de matemática: disciplinamento e saber-poder; avaliação e exame

Processes of normalization and the making of mathematics textbook: disciplining and power-knowledge; assessment and examination

José Wilson dos Santos

Universidade Federal da Grande Dourados

Marcio Antonio da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Este artigo investiga, analisa e descreve o modo como as relações de poder induzem atitudes e comportamentos, modelam práticas e regulam formas, ainda que fluidas, de compreender, estar e/ou (sobre)viver no campo da produção de livros didáticos de Matemática. Nessa busca, tomamos como parâmetro a analítica do poder de Michel Foucault, mais especificamente as teorizações sobre o poder disciplinar. Com inspiração no processo cartográfico, realizamos a “colheita” dos dados a partir de entrevistas semiestruturadas, bem como da aplicação de questionários a autores, editores, diagramadores, freelancers, avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e professores da rede pública de ensino do interior do estado do Mato Grosso Sul (MS). A análise dos dados nos ajudou a compreender as relações e interações entre sujeitos e instituições, elementos de um sistema Panóptico, cuja vigilância múltipla e constante determina o lugar, gestos e atitudes de todos e de cada sujeito envolvido na trama, cujas relações resultam no livro de Matemática. Descrevemos, ainda, os processos que fazem emergir a avaliação do PNLD como importante instrumento de análise, escrita e validação de saberes: um exame dos livros didáticos. Nesse processo, o Guia do Livro Didático e o Manual do Professor se configuram apenas como resultados de normatizações, sendo desconsiderada no trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Matemática. Currículo. Livro Didático de Matemática. Relações de Poder. Normatizações.

ABSTRACT

This article investigates, analyzes, and describes how power relations produce attitudes and behaviors, it shapes practices and regulates fluid ways of understanding, being, and living in the field of math textbook production. For this, we take Michel Foucault's analysis of power, more specifically theories about disciplinary power. With inspiration in cartographic process, we collected data from semi-structured interviews, as well as the application of surveys with authors, editors, designers, freelancers, evaluators of Brazilian National Textbook Program (BNTP) and public school teachers of Mato Grosso do Sul state. Data analysis helped us to understand the relationships and interactions between subjects and institutions, elements of a Panoptic system, whose constant and multiple surveillance determines place, gestures and attitudes of all and each subject involved in power relations, whose relationships result the mathematics textbook. We also describe processes that lead to assessment of BNTP as an important instrument of analysis, writing and validation of knowledge, an examination of textbooks. In this process, the Textbook Guide and the Teacher's Manual consist as results of normatizations, being disregarded in the teaching practice.

Keywords: Mathematics Education; Curriculum; Mathematics Textbook; Power Relations; Normatizations.

Algumas considerações

Que o livro didático de Matemática vem ganhando espaço em lugares onde outrora era esquecido parece não haver mais dúvidas, visto seu avanço sobre campos que ultrapassam o conhecimento teórico-científico matemático. Como referência, citamos o estudo

de Schubring (2003), que apresenta uma história dos livros-textos de Matemática, destacando a interferência de fatores sociais em sua constituição, ao passo que Zúñiga (2007) discute as influências e repercussões das ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos currículos dos livros didáticos de Matemática.

Diferentemente de outros, o estudo ora proposto não visa realizar uma arqueologia sobre o livro didático brasileiro, nem mesmo analisar os diversos tipos de abordagem de conteúdos matemáticos a partir de certo referencial teórico, como bem têm feito outros estudos na área. Centramos nossa atenção na seguinte questão: como o poder disciplinar mobiliza estratégias e configura práticas que atravessam a produção de livros didáticos de Matemática? Sob este parâmetro, objetivamos analisar e descrever práticas disciplinares que emergem na/da produção desse livro didático, determinando uma forma de compreender/estar/produzir/sobreviver nesse mercado.

Entendemos que a mobilização de recursos humanos, estatísticos, tecnológicos e financeiros evidencia uma corrida editorial que envolve uma rede de produção que alinha interesses sociais, educacionais, políticos e econômicos, conforme destacado por Zúñiga (2007) e Cassiano (2013), ampliando, assim, os lugares do livro didático de Matemática da sala de aula para os mercados editoriais, dos processos de ensino e de aprendizagem para um terreno árido das disputas, embates e resistências, negociações e hesitações, aliciamentos e sujeições, disciplinamentos e exames: relações de poder.

Tomando como metáfora o Panóptico¹ de Bentham, amplamente discutido por Foucault (2011), entendemos que, para além de sua arquitetura física, o ideal panóptico estende-se pela produção do livro didático de Matemática, transitando pelos fios e repercutindo em cada nó da rede que a compõe, evidenciando efeitos de poder que não visam a simples retirada ou apropriação das forças do sujeito, mas que, em vez disso: “(...) tem como função maior “adestrar”; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.” (FOUCAULT, 2011, p. 164).

Perspectiva teórico-metodológica

A partir da perspectiva foucaultiana sobre métodos de pesquisa, e considerando a proposta de Larrosa (2002) de enveredar-se não em um experimento, mas em uma experimentação do pensamento, abrimo-nos às múltiplas possibilidades de compor no/com o processo de pesquisa. Assim, optamos por praticar uma cartografia (KASTRUP, 2007), proposta que emergiu em um momento em que caminhos pré-definidos e o rigor das tecnicidades fracassavam.

Sob esta inspiração, realizamos treze entrevistas semiestruturadas e aplicamos oito questionários com diferentes participantes: quatro autores renomados de livros didáticos de Matemática de ensino fundamental e/ou médio; seis editores que atuaram/atuam em ao menos um dos três grandes grupos editoriais que dominam o mercado brasileiro na atualidade (Somos Educação, Santillana e FTD); um coordenador técnico, um coordenador de área, uma coordenadora adjunta e um avaliador do PNLD; uma coordenadora do departamento de design de um

¹ Estrutura arquitetônica circular projetada por Jeremy Bentham para cárceres e prisões, podendo estender-se a qualquer ambiente que se deseje controlar. Compreende-se por um arranjo circular de celas isoladas umas das outras que impede a comunicação entre os presos, tendo no centro uma torre de onde um único vigia vê e controla o comportamento de todos os reclusos. Num jogo de arquitetura que incorpora luzes e sombras, o Panóptico se destaca como instrumento de controle, à medida que a vigilância penetra no corpo dos sujeitos, induzindo-os a um ajuste de comportamento apenas pela simples possibilidade de estarem sendo vigiados. Tal controle ganha eficiência máxima à medida que interioriza em cada detento a vigilância de si e, sobre cada vigia, os mesmos métodos que regulam cada vigiado.

grande grupo editorial; três freelancers (prestadores de serviços de leitura crítica, resolução de exercícios, preparação de textos etc.) e três professoras de Matemática que atuam/atuaram em escolas públicas e particulares em um município do interior do estado do Mato Grosso do Sul. Juntos, o material colhido resulta em 20h2min39s de entrevistas, tendo a mais curta delas 49min32s de duração, a mais longa, 4h19min27s, o que perfaz uma média de 1h10min73s por entrevista.

Inicialmente, entrevistamos, alternadamente, os autores Marcio Imenes, Gelson Iezzi e Kátia Stocco Smole. Nossa escolha considerou, para a seleção dos dois primeiros, o conhecimento construído ao longo de uma experiência de mais de 40 anos de autoria, enquanto a professora Kátia Smole nos chamava atenção devido ao fato de suas obras serem constantemente elogiadas pelos avaliadores, obtendo seguidas aprovações nos programas de avaliação. A escolha dos demais sujeitos surgiu da demanda da pesquisa ou de indicações dos próprios entrevistados.

Uma vez transcritas as entrevistas, obtivemos 378 páginas de texto que, acrescidas das 43 páginas obtidas em resposta aos questionários, resultaram em 421 páginas de material, cuja análise redefiniu os rumos da pesquisa e orientou a seleção dos relatos que mobilizamos neste artigo. No quadro 1, explicitamos os nomes dos autores e avaliadores, visto sua concordância atestada via assinatura de termo de cessão, tendo os demais sua identidade preservada pelo uso de pseudônimo:

Quadro 1 – Relação de entrevistados na pesquisa

	Nome/ Pseudônimo	Alguns aspectos da carreira profissional
Autores(as)	Gelson Iezzi (Iezzi)	Engenheiro de formação, iniciou na docência em cursinhos pré-vestibular em 1962. A organização de apostilas foi o primeiro passo para tornar-se autor de livros didáticos ainda na década de 60. Foi proprietário da editora Atual e atualmente publica livros de Ensino Fundamental e Médio pela editora Saraiva (grupo Somos Educação).
	Marcio Imenes (Imenes)	Engenheiro/licenciado e mestre em Educação Matemática, é autor desde os anos 70. Iniciou na docência em cursinhos pré-vestibular em 1965. Outrora sucesso de crítica e de venda para o PNLD, atualmente publica livros de Matemática para o Ensino Fundamental de redes privadas pela editora Moderna (grupo Santillana).
	Kátia Stocco Smole (Smole)	Coordenadora do grupo Mathema de educação e pesquisa, mestre e doutora em Educação, iniciou como leitora crítica de livros didáticos, passando a autora por volta dos anos 2000. Atualmente publica livros de Matemática de Ensino Fundamental e Médio pelas editoras FTD (grupo FTD) e Saraiva (grupo Somos Educação).
Editores(as)	Maria Carolina (Carol)	Licenciada em Matemática, distanciou-se das salas de aula de educação infantil ao ingressar em uma editora de pequeno porte. Ao longo de 10 anos de profissão, passou de estagiária a auxiliar editorial, depois a assistente editorial e, por fim, a editora de livros de Matemática de Ensino Fundamental e Médio.
	Pedro Júnior (Pedro)	Licenciado em Matemática e mestre em Educação Matemática, iniciou como <i>freelancer</i> antes mesmo de concluir a graduação. Como editor, possui nove anos de experiência, atuando em diferentes editoras como auxiliar editorial e editor de Matemática, Química e Física nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.
	Fabiana Rodrigues (Fabiana)	Licenciada em Matemática, especialista, mestre e doutoranda em Educação Matemática. Iniciou como freelancer quando já atuava como docente no ensino superior. Trabalhou em diferentes editoras e atualmente é editora em uma grande empresa, além de prestar serviços como freelancer para outras editoras.

Equipe do PNLD	Paulo Figueiredo Lima (P. Figueiredo)	Engenheiro, mestre e PhD em Matemática, atuou como docente na Universidade Federal de Pernambuco de 1966 a 2011. Participou da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática para o Ensino Fundamental II e foi coordenador pedagógico de todas as edições do PNLD de 2002 até 2015.
	João B. Pitombeira (Pitombeira)	Engenheiro, mestre e doutor em Matemática e professor emérito pela PUC-Rio. Atuou como assessor, coordenador e responsável pela comissão técnica do PNLD, estando à frente da avaliação do programa desde o seu início até o PNLD 2018.
	Marilena Bittar (Bittar)	Licenciada e mestre em Matemática e doutora em Didática da Matemática. Atua como docente do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e participou como avaliadora e coordenadora adjunta do PNLD no período de 2002 a 2018.
	José Luiz Magalhães (Magalhães)	Graduado e mestre em Matemática, com doutorado em Didática da Matemática. Atua como docente do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e participou como avaliador do PNLD em diferentes períodos, sendo o primeiro deles em 1996.
Designers	Paula Juliana (Juliana)	Possui 40 anos de experiência na área de <i>designer</i> gráfico. Atualmente coordena o departamento de designer de um grande grupo editorial e responde pela criação de projetos e gestão de funcionários do setor, incluindo <i>freelancers</i> . Seu nível de atuação engloba os livros didáticos de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Professoras	Paula Roberta (Roberta)	Licenciada e especializada em Educação Matemática. Possui 23 anos de docência, a maioria deles atuando no Ensino Médio, mas já atuou nos níveis fundamental e superior.
	Adriana Lima (Adriana)	Licenciada em Matemática, possui 16 anos de experiência atuando nos níveis fundamental e médio da rede pública municipal e estadual.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Ressalta-se que, em uma proposta de metodologia de pesquisa cartográfica, não buscamos acesso/resgate a uma memória esquecida. Não se trata de “(...) reencontrar uma fala primeira que aí estivesse enterrada, mas de inquietar as palavras que falamos.” (FOUCAULT, 2010a, p. 412).

Visando não a captura da experiência alheia, mas uma composição com ela, assumimos, em consonância com Tedesco, Sade e Calimam (2013), que não realizamos uma coleta de dados, mas sim uma “colheita”, uma vez que os dados não estavam lá desde sempre, à espera de serem coletados, mas foram cultivados no próprio movimento da entrevista.

Finalizadas a colheita e a transcrição dos dados, realizamos a análise e descrição dos achados, apoiados no conceito de “fluxo do pensamento” (KASTRUP, 2007) por meio do qual a atenção do cartógrafo é comparada ao voo de um pássaro, que apresenta variações de velocidade, direção, altura e ângulos de visão, pousos e decolagens. O sobrevoo do cartógrafo é que definirá o foco de sua atenção. Uma vez escolhido um lugar, o cartógrafo alterna pousos curtos ou longos, depois alça novos voos, visita outros lugares, aventura-se a diferentes encontros.

É nesse sobrevoo que organizamos as temáticas desse artigo, selecionamos os personagens e iniciamos o processo de análise e descrição, com frequente revisitas às transcrições. A dificuldade inicial de abarcar o tema é minimizada a partir da compreensão de que a pesquisa cartográfica não se conclui ao final da escrita. Um novo voo poderá apresentar novas perspectivas ou ampliar a anterior. Portanto, este artigo apresenta um ponto de vista (vista de um ponto), descreve o campo observado em um momento de pouso, um olhar que, juntamente com outros,

comporão uma visão mais ampla do processo de constituição do livro didático de Matemática.

O Panoptismo e a produção de livros didáticos de Matemática

Mais que uma proposta para o aprisionamento, o Panóptico oferece uma promessa de docilização do corpo e captura da “alma” dos sujeitos. Com sua torre ao centro, de onde tudo se vê, o diretor poderá controlar os passos e ações de todos que estão aos seus cuidados: “(...) enfermeiros, médicos, contramestres, professores, guardas; poderá julgá-los continuamente, modificar seu comportamento, impor-lhes os métodos que considerar melhores; e ele mesmo, por sua vez, poderá ser facilmente observado.” (FOUCAULT, 2011, p. 193).

Da onipresença no alto da torre, não há quem se esconda ou que não se curve ao poder de ver, que não se esquive da luz aguda do olhar incidente que ilumina a penumbra das selas, das salas, classes, quartos, apartamentos, alojamentos ou galpões. A luz prevalece no topo, o olho confisca a liberdade do corpo. Trata-se de um poder vigilante e disciplinador que substitui o desgastado poder soberano pautado no suplício por um sistema econômico em que a simples sensação de estar sendo vigiado doutrina o “delinquente”, modifica seu comportamento e ajusta-o à prática desejada.

Segundo Foucault (2011), a vigilância constante e a distribuição espacial dos sujeitos são fatores de grande relevância para manutenção da ordem no sistema panóptico, uma vez que evitaria: a rebelião de condenados, o contágio entre doentes, a violência entre os loucos, a “cola” entre os estudantes, o conluio e/ou distração entre os operários:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. (FOUCAULT, 2011, p. 191).

Entendemos que estes conceitos estão fortemente ligados à produção do livro didático de Matemática à medida que normatizações construídas nas próprias relações de poder regem um processo que induz a um estado constante de vigilância, colocando cada indivíduo num movimento ritualístico e infindável de arquitetura das ideias, de controle do espaço e do tempo, de vigilância dos outros e de si.

Um exemplo que ilustra esta argumentação decorre de nossas visitas às editoras para a realização das entrevistas. Lá observamos ambientes de trabalho amplos e bem medidos, projetados para a luz. O que mais nos chamou atenção foi a ausência de paredes. O máximo de privacidade que se conseguia dava-se normalmente em salas com paredes de vidro, de onde não se podia esquivar ao poder do olhar. Delimita-se o espaço pela posição das escrivaninhas. Não se observam barreiras nem fronteiras; um ambiente adentra o outro, um caminho intercepta o outro, uma fala, um olhar, tudo é compartilhado. A privacidade não se dá em si, mas na intenção do outro em observar. Em suma, um ambiente panóptico, no qual se multiplica a capacidade de ver. Cada indivíduo é fácil e constantemente localizado, examinado pelo poder de um olhar hierarquizante e disciplinador. Uma economia que regula, agiliza as comunicações e evita perdas de foco. Arquitetura que se antecipa ao desejo de distração e/ou o ócio.

Com efeito, no ambiente panóptico são mobilizadas pelo menos duas estratégias de amplificação do poder: a vigilância constante e perpétua sobre todos e cada um e a disciplina como forma econômica de conduzir condutas, definindo: “(...) um processo de subordinação

dos corpos e das forças que a utilidade do poder deve majorar (...)” (FOUCAULT, 2011, p. 197). Ali, indivíduos são observados enquanto trabalham. Não se pode parar sem serem vistos, não se pode brincar sem serem percebidos. A luz disciplina o corpo, marca seus gestos, sua alma.

Essa vigilância perpassa, de modo particular, cada integrante na cadeia de produção do livro didático de Matemática. Relatos do quadro 2 evidenciam esse olhar sobre os autores:

Quadro 2 – Olhar que atravessa os autores

Imenes: houve um período que eu me afastei um pouco, porque na época da avaliação, quando saíram as três estrelas, eu fui humilhado, sabe? Eu recebi uma carta anônima, inclusive, enviada à Abrale, dizendo que eu tinha recebido as três estrelas porque eu era assessor do MEC (...) foi uma coisa assim, muito desgastante, sabe? Aí eu fiquei um pouco aborrecido, então achei melhor ficar um tempo afastado.

Iezzi: Então, a gente considerou o relatório de avaliação e acatou algumas coisas, algumas coisas foram acatadas, mas quando o avaliador sugere que a nossa obra tem uma quantidade exagerada de exercícios, aí nós divergimos completamente, por que? De fato, o nosso livro tem muito exercício, mas não são exercícios de mera repetição de um procedimento, são exercícios que vão ficando mais complexos, então, há uma variedade de exercícios.

Magalhães: (...) o livro do Imenes, o Dante, eles cederam. A gente percebe que eles poderiam fazer livros melhores, mas tiveram que ceder para ficar no mercado.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

É o olhar que reclama para si o poder de vigilância, de alterar/conduzir condutas, penetrando nos corpos dos sujeitos e alterando o modo como estes se movimentam na rede. O relato de Imenes explicita o olhar incisivo que modifica condutas: vigilância que ultrapassa o efeito óptico e ganha voz (ainda que anônima) nos ambientes escusos da produção didática, materializando-se na carta que o acusa de receber “privilégios” na avaliação de sua obra no PNLD devido a sua suposta vantagem em virtude de sua proximidade com o MEC. Olhar julgador que afasta Imenes da Abrale, instituição que presidiu no período de construção dos parâmetros para a avaliação de livros didáticos.

Conforme sugere Foucault (2001), a instituição de um sistema de vigilância não visa tornar o “crime” mais temível pela severidade da punição, mas, antes, antecipar o crime. Tal argumento não é distante da função fiscalizadora/educativa/formativa do PNLD, à medida que autores e editoras promovem o (re)desenho de seus livros a partir das avaliações, ou seja, os efeitos de seu poder antecipam novos “delitos”. Todavia, há ainda outros efeitos desse poder do olhar, conforme relata Iezzi, que se sente alvo de vigilância da parte do PNLD: “(...) a coisa chegou a tal ponto que na segunda reprovação, exclusão do livro Matemática e Realidade, nós comunicamos a nossa editora, que é a Saraiva, que a gente não pretendia mais participar do programa”.

Dos relatos emerge um poder que disciplina, ajusta gestos e condutas e redistribui os sujeitos no espaço, molda seus corpos e sua “alma”. Nesse mesmo contexto, consideramos significativa a afirmação de Magalhães, cuja análise ultrapassa a entrega de relatórios e evidencia efeitos de um poder que modifica a conduta de autores renomados, ajustando-os a um mercado editorial voraz, sob pena de punição aos que se distanciarem do discurso ou regras impostas, ou seja: “(...) aqueles que escrevem bons livros são punidos; [então], (...) o problema não é escrever bons livros, o problema é conseguir colocar eles no mercado.”.

Essa vigilância é distribuída a outros nós da rede, conforme demonstrado no quadro 3:

Quadro 3 – Olhar que atravessa os editores/designers e grupos editoriais

Carol: (...) a gente lê os concorrentes e o que eles trabalham, como estava a nossa obra, a gente faz todo esse estudo das obras para saber como é que nós vamos trabalhar o conteúdo.

Juliana: (...) na maior parte do tempo, a direção editorial garante um cenário transparente, mantendo controle e acompanhamento das etapas da produção dos livros, por meio de reuniões periódicas e sistemáticas com os gestores das diversas etapas da produção de cada livro; todos são chamados a dar contas desse andamento e socializamos problemas, dificuldades encontradas, antevendo percalços e encontrando soluções exequíveis.

Fabiana: O negócio lá [na editora] é vender! O negócio é ficar do jeito que tá! Porque em time que está ganhando não se mexe! (...) O que eu vejo na editora é que as pessoas têm muito receio, muito medo de fazer uma coisa diferente, tipo [o conteúdo] não é pedido pra trabalhar na Base Curricular, mas as pessoas ficam com receio: “ah, se eu tirar esse conteúdo, meu livro não vai ser aprovado?”.

Pitombeira: No Ensino Médio, tem algumas escolas da rede estadual que dão trigonometria no primeiro ano e algumas no segundo. Então, o que é que os livros fazem? Para garantir a vendagem do livro e também adequar-se aos editais, a página de trigonometria é igualzinha na primeira série e na segunda série. Outra coisa, lista de questões de vestibulares e do Enem no Ensino Médio, é aquela página com a coluninha das respostas e o lado direito da página totalmente em branco, tudo é para aumentar o número de páginas, ou seja, vender o livro mais caro.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Há nos relatos evidências de um olhar vigilante, analítico e disciplinador. Carol assume essa função de ver, comparar, classificar, estabelecer uma hierarquia, visando assegurar, no mínimo, a equiparação entre o produto que oferece e o de seu concorrente. Juliana descreve o olhar que segue, inquire, controla cada passo nessa maquinaria produtiva, visando evitar a perda do foco e anteceder-se aos “delitos” contra o fluxo produtivo. Já Fabiana e Pitombeira questionam o posicionamento das editoras, cujo propósito enfatiza mais a arquitetura de um produto vendável que a produção de um material que auxilie o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Sempre à espreita, o olhar vigilante atinge também o professor, como se vê nos relatos do quadro 4:

Quadro 4 – Olhar que atravessa os professores

Iezzi: Eu tive a chance de participar, sem ser visto, de pelo menos cinco pesquisas de opinião feitas com grupos de 10 professores, numa sala que você tem nessas empresas que pesquisam mercado. Então, você fica atrás do vidro, você assiste à reunião, mas a tua presença não interfere na reunião.

Smole: Na época do PNLD, é muito comum que eles juntem um grupo de professores de uma secretaria de educação, e aí você vai e faz uma palestra, e a palestra, de modo geral, ela ajuda a formar, mas ela tá ligada com alguma coisa que seja ponto central da sua obra.

Imenes: (...) nós aprendemos isso [a preferência por livros tradicionais] antes do MEC, porque aprendemos com os divulgadores; eles nos contavam o seguinte: quando eles chegavam nas escolas como um livro do PNLD e ouviram dos professores: “(...) não me traz livros bem recomendado. É o que vai me dar trabalho! É aquilo que eu não conheço! Não foi assim que eu aprendi Matemática!”

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

No recorte, autores lançam luzes sobre o professor, visto que essa maquinaria será mais eficiente à medida que captura seus anseios/desejos para imprimir-los no livro didático. Trata-se de uma economia de poder que se antecipa à escolha do professor, visando produzir um livro

sob medida.

Segundo Iezzi, nas pesquisas de que participou, bem como no trabalho voluntário que realiza em escolas públicas (outra estratégia ligada ao olhar vigilante, que lhe permite “ler” o professor e as aulas de matemática), é possível perceber o quanto o livro de matemática é subutilizado. O autor destaca alguns diálogos presentes nas referidas pesquisas que observou: “‘Para que, que você usa o livro?’ (...) ‘Eu uso o livro como fonte de exercícios’. ‘E como você faz com a teoria?’ ‘Não, a teoria eu faço, eu ponho no quadro’. Ou seja, o cara [professor] não manda sequer o aluno abrir o livro e ler?”.

A indignação do autor, expressa na última fala, ganha forma na expressão e no tom de voz, todavia, retoma o objetivo dessa vigilância aos explicitar os objetivos da editora, qual seja: “(...) orientar a produção do livro no rumo da demanda dos professores” (relato de Iezzi). Desse processo, resulta uma base de saberes que serão mobilizados na produção dos livros de Matemática. Sobre essa temática o autor conclui: “O livro é uma coletânea de exercícios!” (relato de Iezzi).

Nessa mesma vertente, o relato de Smole evidencia outra estratégia mobilizada na leitura/compreensão das expectativas dos professores: as palestras para divulgação de suas obras. Há de se pontuar que, ao realizarem tais palestras fora do ambiente escolar, as editoras tornam o impedimento legal de se fazer propagandas de livros didáticos no interior de escolas públicas.

Já no caso de Imenes, vemos uma terceira estratégia de vigilância sobre os professores, qual seja, um olhar diagnóstico, dessa vez realizado pelos divulgadores de livros do PNL D. Após o contato com os professores, estes profissionais relatam a autores/editores o perfil do livro de Matemática desejado. Carol evidencia também esse momento ao afirmar que: “(...) os divulgadores também trazem o que os professores estão querendo”, enquanto Pedro destaca a importância da tarefa atribuída aos divulgadores, bem como o ambiente de disputas nesse campo: “(...) É um momento também tão complicado quanto o momento de fazer o livro, porque todas as editoras são muito boas nisso, e todas têm o domínio, o expertise desse momento, então, assim, você vai concorrer com titãs”.

Essa vigilância sobre o professor incorpora novos saberes às práticas editoriais a partir dos desejos dos professores, capturados no sistema panóptico. Dessas “máquinas de ver” depende toda uma estrutura editorial e econômica que orienta os passos dessa produção, conforme afirma Imenes:

(...) conhecendo as escolas, eles [os editores] dizem: “eu não coloco o teu livro em qualquer escola, porque eu sei que é jogar livro fora”. O divulgador, ele tem uma cota de livros que ele precisa divulgar, e da qual ele tem que prestar conta, ele tem que dizer: “eu deixei tantos livros de Fulano em tal escola”. E as editoras tem um perfil das escolas. Escolas que são mais inovadoras, escolas que são mais arcaicas, mais tradicionais, que é só “arroz com feijão”. Então a editora tem que ter essas duas linhas de produto e é a mesma editora, tá claro?

Nota-se do relato que há uma economia de poder, à medida que esta ilumina o lugar onde as editoras devem investir suas “forças”, ao mesmo tempo que evidencia que não basta vigiar um único nó na rede, visto que a potência se dá na ligação dos pontos, ou seja, no poder disciplinar: “(...) não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.” (FOUCAULT, 2011, p. 164).

Assim, o domínio sobre todo o sistema é uma das fortes características do panóptico. Ele não tem como princípio o sujeito em si, mas a posição por ele ocupada, sua distribuição no

espaço. No jogo de luzes com os quais interage, “[p]ouco importa, conseqüentemente, quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados.” (FOUCAULT, 2011, p. 192).

Esta eficiência atingirá seu potencial máximo à medida que o olhar penetrar no corpo de cada indivíduo e invadir sua “alma”, tornando-o um vigilante de si:

Quadro 5 – Olhar para Si

Bittar: Como uma pessoa que já fez parte da avaliação várias vezes, como avaliadora ou como coordenação eu me sinto, mesmo sem ter obrigação oficial, mas eu sempre me senti na obrigação de propagar um pouco isso [o uso do Guia], tentar fazer isso chegar [ao professor], por exemplo, (...) eu faço oficinas com alguns professores olhando o guia para escolher o livro didático (...) coisas que a gente pode fazer para [auxiliar], mas isso para mim tem que ser coisa de Estado mesmo, acompanhar o produto, olhar cruzado né.

Juliana: [um designer] precisa constantemente ampliar seu repertório visual, alimentar-se de imagens, signos, cores (...) pesquisar como estão os livros da concorrência para comparar com o que está fazendo e fazer melhor (...). Buscar as tendências, preferências do mercado interno (Brasil) e externo (outros países).

Imenes: (...) eles [os sócios] queriam que a Abrale encaminhasse um documento assinado pelos autores contestando os critérios [de avaliação do livro]. Eu falei “eu não tenho como contestar os critérios se a gente participou deles”. Como que eu vou contestar os critérios se há anos eu milito na Educação Matemática por estes critérios? Os critérios estão corretos!

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

A vigilância de si amplia a capacidade do olhar. Tamanha sofisticação dispensa um vigilante externo, estando o sujeito preso a sua própria consciência, um fiscal de seus próprios atos, conforme vemos em Bittar, que envolvida no processo de avaliação do qual acredita, assume o compromisso de expandir seus efeitos para além do PNLD.

Em aspectos gerais, as declarações dos entrevistados, o modo como tomam para si a responsabilidade em cada tarefa assumida, evidenciam os argumentos de Foucault, que, recorrendo a Servan (1967), afirma: “Um déspota imbecil pode coagir escravos com correntes de ferro; mas um verdadeiro político os amarra bem mais fortemente com a corrente de suas próprias ideias; (...) laço tanto mais forte quanto ignoramos sua tessitura e pensamos que é obra nossa (...)” (FOUCAULT, 2011, p. 98).

É essa postura que se observa em Juliana, ao enunciar a busca frenética a que deve submeter-se enquanto designer para adequar-se às tendências atuais do campo editorial. Juliana apresenta ideias meritocratas próprias do mercado econômico, tomadas como se fossem suas. Expõe convicção no que diz, sem levar em conta que tal posicionamento nada mais é que um efeito das relações de poder a que está submetida e que faz circular, principalmente se considerarmos o lugar que estas mesmas relações a levaram a ocupar.

Não muito distante dessa trama está Imenes, envolto em uma maquinaria que evidencia uma estratégia própria da governança em rede; envolver partes às vezes antagônicas nas tomadas de decisão de modo a facilitar o consenso e diminuir as resistências ao exercício desse poder. Como resultado, vemos em Imenes um vigilante de si. Preso a sua própria consciência, vê-se impossibilitado de aliar-se a seus pares e posicionar-se contra os critérios de avaliação do PNLD os quais ele mesmo defendeu/concordou.

Assim, a disciplina visa o esquadramento do corpo e da “alma” do sujeito. Regula seus gestos e comportamentos, colocando-o numa maquinaria de poder que redimensiona suas

forças, determina seu lugar na cadeia de produção. Pelo poder disciplinar que emerge na/da produção didática dos livros de Matemática, todos se tornam vigilantes e vigiados, visíveis e anônimos, nunca sozinhos, prisioneiros de sua própria consciência, vítimas e algozes de olhares sem rosto que espreitam cada movimento na cadeia produtiva, atuando como “(...) uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados.” (FOUCAULT, 2011, p. 170).

A produção do livro didático de Matemática e as formas de exame

De acordo com Foucault (2011, p. 164), “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”, definido por Foucault (2011, p. 177) como:

(...) um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Dessa forma, o exame marca um jogo constante e minucioso de objetivação do indivíduo, tornando-o passível de ser analisado, medido, quantificado, qualificado, combinado numa microeconomia de diferenciação que não leva em conta os seus atos, mas o indivíduo em si, sua natureza, suas capacidades, seu “valor”, de modo que se possa sobre ele acumular saberes individuais que permitam numa análise recíproca, tanto de identificá-lo em um conjunto maior, quanto de encontrar nesse conjunto reflexos de cada indivíduo.

É nesse aspecto que se faz imprescindível o exercício da escrita. Movimentos, gestos, práticas, comportamentos, discursos, tudo se torna objeto do olhar incisivo e especulativo do exame, transformando-os em dados, registros, fichas, tabelas, relatórios técnicos e boletins. Em outras palavras, o exame coloca em prática uma contabilidade penal que ritualiza a disciplina.

No hospital, boletins médicos esquadrinham pacientes; nas fábricas, relatórios descrevem a “vida” dos funcionários; nas escolas, provas e boletins “medem” os alunos, tudo isso ao mesmo tempo que reserva ao médico, ao chefe ou ao mestre um saber novo.

Essa escrita não se dá de forma espontânea em um momento privilegiado da história. Nesta pesquisa, por exemplo, ela é construída por meio de movimentos e discursos que gradativamente ganham espaços e constroem as condições de possibilidade para o advento dos processos de avaliação/exame, implicando a técnica de registros e produção de saberes sobre o livro didático de Matemática.

Exemplos do que se está a dizer podem ser observados em documentos oficiais que permeiam todo o período de estruturação e expansão do PNLD, que reúnem e fazem circular discursos que aliam interesses nacionais e estrangeiros, fazendo emergir o livro didático como produto comercial rentável. Tal fato evidencia a relação intrínseca saber-poder-verdade à medida que os discursos atuam como suporte à institucionalização e hierarquização dos saberes, à centralização de decisões e às normatizações dos processos de exame e constituição do livro didático de Matemática.

Ilustra esse movimento a publicação do documento “Educação para Todos: caminho para a mudança”, de 31 de maio de 1985. Com forte apelo assistencialista, o documento citado

responsabiliza a escola e o currículo pelas mazelas da sociedade, criticando fortemente o que denomina de uma inadequada formação docente, que, aliada a fatores como pobreza e falta de investimentos na educação, superficialidade dos currículos e falta de conexão entre os conteúdos, resultariam em grandes índices de evasão e repetência escolar.

Somados ao discurso do Banco Mundial (2003) de desqualificação da formação e trabalho docente e em defesa do livro didático, o Plano Decenal Educação para Todos (PDE: 1993–2013) e o documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos” (2001) criam/reforçam esse rol de verdades oficiais, ao mesmo tempo que eliminam as disposições contrárias à produção/expansão do livro didático como ativo econômico no mundo globalizado, evidenciando uma vontade de poder que abre espaço às grandes empresas multinacionais do ramo livreiro.

Destaque na criação desse aparato legal é o documento “Definição de Critérios para Avaliação de Livros Didáticos” (DCALD), publicado em 1994, que subsidia o início da avaliação/exame sobre o livro didático. Nele vemos registros do diagnóstico sobre os livros didáticos, realizado por uma equipe de especialistas que “medem” e qualificam um conjunto das dez coleções de livros mais adotadas no período, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Sob essas bases, a avaliação do livro didático do PNLD é implantada em 1996, lançando luzes sobre onde antes havia sombras, ou seja, o livro passa agora a ser vigiado, inspecionado de modo contínuo e regular, tecnologia própria do exame, conforme elencado por Foucault (2011).

De acordo com o filósofo, “[o] exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam.” (FOUCAULT, 2011, p. 181). Exemplo disso é apontado pelo autor que, ao destacar características do exame na medicina, afirma: “(...) O ritual da visita é uma de suas formas mais evidentes” *ibidem*, p. 181). Certamente que não se trata simplesmente do rigor cronológico dos horários e duração das visitas médicas, mas do modo como observações transformam-se em relatórios que esquadrinham os pacientes, torna-os objetos de análise constantemente oferecidos ao exame e em torno dos quais se constitui todo um campo de saber médico.

Esse mesmo “ritual de visitas” repete-se periodicamente no processo de avaliação pedagógica do livro didático, no qual o livro de matemática é também submetido a um minucioso exame. Embora não se trate, nesse caso, de um exame direto sobre o sujeito-autor, este não é imune ao processo, à medida que a análise da obra que leva seu nome culmina também por avaliá-lo e classificá-lo.

Do mesmo modo que o exame no poder disciplinar insere o sujeito num jogo de perguntas e respostas, o livro de matemática vê-se sob constantes questionamentos, como explicitado por Bittar, ao comentar sobre o processo de avaliação: “(...) A ficha que a gente preenche, antes de preencher, ela já tem 17 páginas; então, é um processo (...). Na ficha vinha assim: quando a gente está nos itens sobre atividades, pergunta: ‘tem atividade de cálculo mental?’ (...) E aí a gente analisa se tem, se não tem”.

Dessa forma, o constante questionamento, a avaliação periódica, a obediência ao rigor dos editais, as perguntas marcadas em fichas, o olhar minucioso e inquiridor do avaliador, a conversão do olhar em relatórios e pareceres que classificam os livros em aprovados ou reprovados e a elaboração de documentos oficiais, como o Guia do Livro Didático, constituem um movimento ritualístico do exame, instituindo todo um campo de saber e de poder em torno do livro didático de Matemática que envolve avaliadores e avaliados.

Em outras palavras, o exame no livro de Matemática caracteriza-se pelo olhar vigilante, disciplinador e normalizante que o diferencia, coloca em prática o mecanismo sanção-gratificação, que credencia à competição de mercado aqueles considerados aptos e pune os inaptos com a sua exclusão do programa.

A dinâmica que transforma as observações do exame em escrita é destacada nos relatos dos avaliadores:

(...) primeiro elas [as duplas de avaliadores] trabalham separadamente o material [livro], depois junta. O processo é todo assim, depois é feito um parecer de aprovação ou de exclusão. O parecer de aprovação é o que tem lá, aprovação direta, ou aprovação com algumas coisas para corrigir (...). Aí esse parecer de exclusão ele vai para o MEC cancelar e vai para as editoras, que elas têm lá o prazo de não sei quantos dias eles têm que entrar com recurso! (relato de Bittar).

A tecnologia da escrita, no caso específico, a elaboração de relatórios e pareceres sobre o livro didático, constitui-se importante mecanismo de produção de saberes que serão colocados em movimento posteriormente nesse campo produtivo, fornecendo subsídios para que autores, editores, designers e todo o campo editorial reconsiderem os caminhos traçados, um repertório de saberes que são (re)ativados pelas editoras (inclusive as concorrentes) em prol da aprovação de futuras coleções, conforme se denota da fala de Pitombeira:

(...) nós temos estatísticas completas, sabemos quais são os autores novos e as coleções apresentadas, e as coleções novas, algumas delas levam paulada da primeira vez, corrigem os problemas encontrados, e aí da vez seguinte conseguem ser aprovadas (...). É assim! E nos primeiros anos era muito pior, nas primeiras avaliações. (relato de Pitombeira).

O excerto ressalta essa peculiaridade do exame, ou seja, ao mesmo tempo que coloca em prática um saber, constitui uma série de outros saberes sobre o campo onde circula. É esse conhecimento que vemos emergir no relato de Pitombeira, bem como dos demais avaliadores que compõem esta pesquisa.

Com efeito, é da presença dos avaliadores/examinadores neste estudo que vemos emergir outra particularidade própria do exame, a reversibilidade do olhar:

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder: tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe. Aqueles sobre o qual ele é exercido podem ficar esquecidos; só recebem luz daquela parte do poder que lhes é concedida, ou do reflexo que mostram um instante. O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. (FOUCAULT, 2011, p. 179).

É essa reversão do olhar que vemos na avaliação do livro didático de Matemática. São as obras avaliadas que estão sob os holofotes, enquanto os avaliadores são sujeitos “sem nome”, anônimos em todo o processo. Poderiam ser outros. Isso pouco significaria na dinâmica do poder. Importam as obras. É sobre elas que pairam os olhares dos que avaliam. É sobre elas que falarão os editais de aprovação/exclusão, os recursos impetrados pelas editoras contestando a avaliação (e não o avaliador), as propagandas das empresas, os divulgadores, professores, coordenadores etc.

Uma vez convertidas em fichas, relatórios, pareceres e resenhas, as observações dos

avaliadores constituem um rol de conhecimentos que serão colocados à disposição do campo editorial, (re)vertidos em discursos, reativando novas relações de poder, nas quais tais conhecimentos poderão ser mobilizados para se alcançar mais espaço na empresa, maior fatia do mercado de didáticos, formas mais eficientes de produção/captura dos sujeitos, mais livros vendidos.

Dessa forma, o exame estabelece um ritual que reúne a relação saber-poder a uma economia de verdades. Ao inquirir, esmiuçar, individualizar e constituir um campo de saber em torno do livro de Matemática, o exame mobiliza/reforça/propaga/institui os discursos de verdades sobre este, fazendo valer o dito de Foucault (2008), de que não é possível o “(...) exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.” (FOUCAULT, 2008, p. 180).

A afirmação de Bittar de que “(...) coisas que estão na resenha, que reclamam que aquele livro foi aprovado, mas que, por exemplo, ainda traz muita trigonometria, muito cálculo, muitas vezes o livro não é mudado, como se tivesse encontrado certo equilíbrio (...)” evidencia nossos argumentos de que os saberes produzidos por meio do exame do livro didático de Matemática são mobilizados de modo econômico pelos grupos editoriais, pesados e medidos, balanceados o suficiente para que se evite a exclusão do processo, ao mesmo tempo que se políam para não violentar os discursos das ruas, das escolas e do mercado econômico.

Um olhar sobre o Guia do Livro Didático e o Manual do Professor

Ainda que as relações de poder atravessem a produção do livro didático de Matemática em todos os momentos e de forma multidirecional, tomemos a produção do guia do livro didático e do manual do professor como exemplo do modo como os efeitos de poder ganham materialidade no processo.

Segundo Bittar, no PNLD realiza-se “(...) uma avaliação, e não uma análise. É uma avaliação, teoricamente uma avaliação sem julgamento no sentido de que, não é para a gente dizer qual livro é bom ou qual é ruim. Tem alguns critérios e temos que seguir os critérios (...)” O que entendemos nesse caso é que, ao se atender a critérios previamente estabelecidos em edital, a avaliação do PNLD alinha-se aos discursos movimentados por organismos internacionais, conforme já abordado nesse texto, o que ganha evidência no financiamento oferecido pela Unesco para a viabilização do estudo que resultou na definição dos critérios para a primeira avaliação de livros didáticos brasileiros (DCALD-1994).

Esse mesmo aparelhamento dos discursos nacionais e internacionais pode ser observado nas indicações do BM aos países emergentes, orientando que esforços sejam concentrados tanto na elaboração de guias que orientem a escolha do livro didático pelos professores como na qualificação destes, a fim de que utilizem de modo correto os manuais. É também do BM a orientação para que a produção de livros didáticos não seja assumida pelo Estado, mas fique a cargo do setor privado (TORRES, 2007), o que em nosso país cria um espaço propício à instituição e expansão dos grandes grupos editoriais, não coincidentemente, com destaque à espanhola Santillana.

O contexto apresentado evidencia/contribui para que o Guia do Livro Didático institucionalize uma categorização das obras, estabeleça uma hierarquia, importante tecnologia do poder disciplinar. Assim, embora na atualidade não mais haja as estrelas que outrora classificavam os livros didáticos, conforme ocorrera até 2004, a sua extinção não implicam a inexistência de uma seleção, à medida que as orientações do Guia, ao elogiarem uma organização ou determinado tipo de saber em detrimento de outros, estabelece, da mesma forma, um modo de

classificá-los. Portanto, ainda há estrelas nos livros didáticos, sendo apenas menos visíveis que antes.

Vejam os que dizem alguns avaliadores sobre o tema:

Depois tiraram as estrelas e não colocaram mais nada, **a gente ia perceber que o livro era bom pela leitura do guia** então, o guia trazia, “olha, o livro traz isso, traz aquilo e tal”, agora não tinha muito essa parte de, “olhe professor, cuidado com isso, cuidado com aquilo”, que é o item **“Em Sala de Aula”, que serve para o professor ver**. Então tem livro que tinha muito alerta, muita coisa, a própria fala sobre o livro assim, sobre os conteúdos, já dizia, “olha, esse livro aborda de maneira superficial tal assunto, é preciso que o professor complemente” enfim (relato de Magalhães).

(...) **se você ler a resenha você vai ver**, e algumas vão dizer assim “olha, esse livro tem situações articuladas interessantes para o professor” e têm outros que vai dizer “o professor que adotar esse livro vai precisar pensar algumas situações”, então ele faz essa diferença (relato de Bittar).

(...) aqueles livros mais top, top, desapareceram praticamente, porque sabem que não vende. Mas tem aqueles que são um pouco melhor que os outros, **porque também não colocaram as estrelas, mas, aqueles que são um pouco melhores e que os professores percebem que são, vão deixar de lado**, e vão pegar aqueles que estão digamos, nessa abordagem mais light, mais próxima de um clássico tecnicista, e que eles dão conta de fazer (relato de Magalhães).

(...) **não raro as obras mais bem avaliadas [na resenha] foram as mais inovadoras** e que, por isso, requeriam mais esforço por parte dos professores para sua utilização (relato de Figueiredo).

Observa-se que todos os entrevistados apontam que por meio do Guia é possível identificar diferentes tipos de livros, sejam mais clássicos e/ou com abordagens mais superficiais, ou mais inovadores e/ou com mais articulações entre os conteúdos. Nesse contexto, consideramos que o PNLD não apenas classifica, mas dita uma normalidade, especifica hierarquicamente quais são os livros e saberes considerados oficialmente válidos, configurando-se peça importante no exercício do exame, bem como no processo de constituição do livro didático de Matemática.

Certamente que não se trata de ajustar o livro ao PNLD para se obter sucesso de venda, pelo contrário, conforme se vê no relato de Magalhães, corroborado por Bittar, “(...) se o professor ler [a resenha] e vir que tem muitas situações etc. etc., isso pode ser até um problema”. Em outras palavras, o PNLD não define o livro mais vendido, mas disciplina um tipo de saber considerado “normal”, dita as regras válidas, necessárias à aprovação, ou seja, aquelas que permitem que livro tenha o aval para entrar no jogo.

Não se está com isso fazendo uma crítica ao Guia do Livro Didático, ou questionando sua capacidade em contribuir para que os professores possam realizar com mais propriedade suas escolhas, ou que não exista um esforço significativo por parte dos avaliadores para a melhoria desse processo, mas apenas descrevendo o modo como tal instrumento não escapa à condição de peça na maquinaria de poder que constitui o livro de Matemática.

Nesse mesmo contexto, destacamos a atenção constante a outro recurso de auxílio ao docente em sua relação com o conhecimento matemático e o aluno: o manual do professor. De acordo com o relato de Figueiredo,

(...) um dos objetivos de uma boa obra didática é trazer um manual do professor que seja um instrumento útil à formação continuada do docente. Por isso que a evolução dos manuais do professor, ao longo das várias edições do PNL D, pode-se contar entre as significativas contribuições desse programa para o ensino básico de Matemática no país.

Os relatos dos demais avaliadores não diferem do apresentado, havendo unanimidade quanto à compreensão de avanços significativos no manual do professor, passando de simples listas de respostas a exercícios ao apoio teórico-pedagógico aos docentes.

Sendo o manual do professor um quesito a ser considerado para aprovação/exclusão do livro didático na avaliação do PNL D, sua produção é atravessada também por relações de poder, e como tal, não se pode controlar seus efeitos. Nesse sentido, Foucault argumenta: “(...) as pessoas sabem aquilo que elas fazem: frequentemente sabem por que fazem o que fazem; mas o que ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem.” (FOUCAULT, 1995, p. 206).

Veja que a mesma normatização que produz a melhoria na qualidade do manual do professor – de modo que esse alinhava questões de ordem teórica, didática e pedagógica, auxiliando o professor na compreensão, desenvolvimento e avaliação das atividades – promove, ao mesmo tempo, uma fragmentação na elaboração do livro didático.

Ocorre que, uma vez que o manual ganha status na composição teórico-metodológica da obra, editoras buscam complementar o trabalho do autor terceirizando a elaboração do manual do professor, visando assim agregar conhecimentos à obra, principalmente no que tange às questões de ordem didática e metodológica.

Resultado das interações entre as linhas de força que tensionam o campo, essa terceirização visa ajustar o livro ao que Pitombeira denomina de “(...) fúria dos acadêmicos (...); contrata-se alguém para fazer o manual do professor para evitar de ser ‘indecente’; aí vem essa questão do professor mediador, e essas coisas”. Conforme relato, essa ação resulta muitas vezes em total desarticulação entre a proposta de atividades no corpo do livro e as orientações constantes no manual, opinião também compartilhada por Bittar: “(...) a gente percebeu claramente que o manual do professor é feito por um grupo e o livro do aluno por outro”.

Conforme relata a equipe do PNL D, um dos principais problemas na elaboração do manual é a incoerência metodológica, cuja ocorrência pode levar à reprovação da obra. Sobre essa temática, Magalhães argumenta: “(...) você pegava os livros e já sabia que quem fez o manual não tinha lido bem e se aprofundado sobre a obra, e quem fez o livro também não leu direito o manual, porque não foi ele que fez, mas ele teria que ter lido para ver se tinha coerência (...)”. E complementa: “(...) você tinha o livro quase tecnicista, muito ‘siga o modelo’, misturando [forma] clássica com exercícios padronizados, e o que o manual dizia é que naquele livro o aluno iria realizar descobertas, fazer experimentações, enfim, era[m] gritante[s] [as divergências].”

No entanto, a capacidade metamórfica das relações de poder encontra, dentro das próprias relações, mecanismos para autoajustar-se e sobreviver. Assim, são os relatórios e pareceres produzidos no processo de avaliação/exame que apontam a direção a ser tomada; são os “erros” a serem corrigidos que possibilitam às editoras reajustarem suas obras, de modo que, atualmente, conforme ressalta Figueiredo, os manuais presentes nas obras aprovadas são considerados parte elogiável dos livros didáticos.

Desse efeito decorre outro já ressaltado por Bittar, corroborado por Pitombeira e Magalhães. Uma vez realizados os ajustes no manual do professor, bem como no livro, de modo geral, observa-se uma estagnação das obras aprovadas: “(...) as editoras têm aquelas coleções que foram aprovadas muitas vezes e continuam sendo aprovadas; nessas que são aprovadas eles não mexem mais.” (relato de Pitombeira).

Uma vez que toda essa organização em torno do manual tem como objetivo sua utilização pelo professor, vejamos o que estes ressaltam sobre a utilização desse material:

Como já tenho muitos anos de experiência, eu uso uns 10% só, porque eu já conheço, já sei como trabalhar, já tenho minha metodologia. Eu às vezes pego assim, resolvo um conteúdo e quero ver está correto. (relato de Roberta).

Ele traz soluções e dicas, às vezes eu olho, conforme o exercício. É mais às vezes no Ensino Médio, já no fundamental não. (...) acho que é o jeito que coloca. Talvez se tirasse lá do fim e colocasse no começo [, usaria mais]. (relato de Adriana).

Essa não importância do uso do manual pelo professor compõe uma base de conhecimentos que circulam/circularão nos diferentes campos de sua produção, conforme se vê a seguir:

Então, a maior parte dos professores não fica lendo manual do professor não. Ele lê as respostas, aquilo que está ali perto do exercício, mas ir lá no final para ler propostas, orientações, saber de outras atividades propostas, aquela parte do manual do professor que fica no final do livro? A maioria nem mexe naquilo. (relato de Magalhães).

O manual do professor é obrigatório, você conta nos dedos os professores que leem o manual do professor. Não é lido! Isso é muito frustrante! Em raríssimas vezes, é lido. (relato de Imenes).

Até onde a gente tem de retorno, os professores não são muito preocupados com manual do professor, de ler o manual, falar “eu vou ler o manual pra saber qual é a metodologia?” (relato de Carol).

As declarações apontam que nos diferentes setores da produção didática é unânime a compreensão de que, via de regra, o docente não se recorre ao manual e, mesmo considerando sua melhoria, este continua a ser utilizado apenas como fonte de consulta às respostas de exercícios; isso se considerarmos os livros de nível médio, pois para o ensino fundamental o manual parece ser totalmente desprezado, conforme afirmam Roberta e Adriana: “(...) Eu vejo entre elas [as professoras], né, o manual, quase ninguém, pouquíssimas pessoas usam.”

Ao considerar o narrado pelos entrevistados, constatamos que a produção do manual do professor não se justifica a partir de uma prática, exercida e convalidada pelos resultados obtidos em observações, mas no cumprimento de uma normatização que impõe tal produção dentro da normalidade para o livro de Matemática.

Essas mesmas considerações poderiam ser apreciadas quanto ao uso do Guia do Livro Didático. Vejamos algumas opiniões sobre sua utilização:

Algumas vezes, sim, principalmente daquele que nós estamos escolhendo (...). Mesmo assim, a gente às vezes pondera mais o que nós escolhemos do que a crítica que está nele. (...) Às vezes a gente não leva tão a sério a crítica como eles [os avaliadores] querem. (relato de Roberta).

Eu não utilizo! É que ficou tanta coisa para escola resolver, inclusive educar, e para o que realmente interessa, que é ensinar, não sobra muito tempo, e o ensinar envolve a escolha do livro, porque você precisa escolher, mas não sobra muito tempo (...). (relato de Adriana).

(...) infelizmente a maioria dos professores nem olha o guia. Se eles lessem o guia já [ajudaria na escolha], é um trabalho [para fazer]. Os que leem o guia são aqueles que já fariam uma boa escolha quase sem o guia. Mas tá bom, tem que fazer, e acaba sendo um trabalho de vanguarda. (relato de Magalhães).

Semelhantemente ao que ocorre com o manual do professor, o Guia do Livro Didático cumpre o ritual estabelecido por meio de normativas que interligam sua produção à avaliação pedagógica do livro.

Todavia, constata-se a partir dos excertos que este material não vem sendo considerado pelos docentes na orientação de suas escolhas. Veja-se que Roberta afirma não levar em conta as críticas do guia à obra previamente escolhida; Adriana, de sua feita, reforça um coro comum nas escolas evidenciado por diferentes participantes de nossa pesquisa, a ausência de tempo hábil para a análise do guia diante das demandas da escola, ao passo que Magalhães afirma que este é um trabalho que “tem que fazer” e deposita suas fichas em resultados futuros.

Para além da qualidade do material produzido, cuja análise não é foco de nossa pesquisa, constatamos que o Guia do Livro Didático, tal qual o manual do professor, têm-se apresentado como instrumentos e efeitos do poder disciplinar, cumprindo papel importante na dinâmica de normalização dos saberes e práticas que instituem um tipo de livro didático, bem como os modos de sua produção.

Considerações finais

Tomando como analogia o princípio panóptico, observamos nessa pesquisa os modos como os diferentes sujeitos são atravessados por relações de poder, movimentam-se, ocupam e determinam espaços, provocam inflexões e tentativas de fixidez que (re)configuram o campo editorial e constituem o livro didático de Matemática.

Nesse contexto, evidencia-se o olhar vigilante sobre todos e cada um. De forma direta ou indireta, grupos editoriais, por meio de seus autores, editores e designers, vigiam professores a fim de capturar seus anseios e produzir um livro sob medida que atenda às suas demandas e carências emergenciais, ponto chave para a adoção do livro e, conseqüentemente, mais vendagem e lucro às empresas do ramo editorial. Algumas das principais estratégias mobilizadas nesse intento são a realização de pesquisas focus group, palestras e/ou minicursos oferecidos pelas editoras aos professores, além do diálogo dos divulgadores de livros com os professores. Atuando como intermediários, esses divulgadores repassam essas informações à autores e editores.

Esse mesmo contexto óptico transforma editores e designers em “máquinas de ver” (FOUCAULT, 2011), com foco ajustado às editoras concorrentes, em que cada estratégia de produção que garanta boa vendagem é alvo de seus olhares indiscretos, sendo imediatamente copiada/aperfeiçoada. Portanto, cabe a esses editores e designers identificar, analisar, medir, classificar e comparar a obra concorrente em relação à sua, lançando mão de toda e qualquer ação que assegure ao vigilante alguma vantagem sobre o vigiado, como, por exemplo, a contratação de editores e freelancers que trabalham para a concorrência. Resultado? livros muito semelhantes em termos gráficos, organização dos conteúdos, textos e propostas de atividades, enfim, livros pasteurizados, conforme evidenciado em Santos e Silva (2018, no prelo), a menos que a capacidade ótica de uma empresa seja muito melhor do que de sua concorrente (que também a observa).

Este poder de ver atravessa também autores e suas obras. Trata-se de uma multiplici-

dade de olhares atentos que esquadrinham, avaliam e/ou julgam esses autores, (re)ajustando seus gestos, orientando seus passos, redefinindo seus lugares e suas obras. Em suma, um olhar com poder de definir a entrada/permanência de um autor na cadeia produtiva de didáticos. Essa mesma vigilância estende-se a todos os integrantes da rede, penetra e marca o corpo e a alma de cada sujeito e ganha eficiência máxima à medida que induz cada um a vigiar seus próprios atos. Conforme evidenciamos, a maquinaria própria do ambiente panóptico incute em autores, editores e avaliadores o cuidado de si, de modo a levar a cabo o propósito do poder disciplinar, ajustar/colocar cada sujeito em um lugar, e em cada lugar um sujeito.

Destaca-se ainda o exame realizado no livro didático por meio do PNLD. Nesse processo, observações periódicas se transformam em anotações, fichas, relatórios, pareceres, estatísticas e toda ordem de registros, extraíndo e produzindo conhecimentos sobre o livro e compondo todo um campo de saber que envolve vigilantes e vigiados. Reativados, esses saberes possibilitam o reajustamento não apenas do livro de Matemática, mas de toda a rede de poder que envolve sua produção.

Dessa escrita decorre a normalização do livro didático de Matemática, ajusta-o ao discurso em vigor, determinando o que pode e o que não pode ser nele impresso, quem são os sujeitos autorizados a falar e quais são as regras válidas para sua produção. Enfim, reafirmam-se os efeitos do poder disciplinar sobre esta produção, processo em que ganha destaque o mecanismo sanção-gratificação explicitado por Foucault (2011), no qual se gratifica a conduta que se quer reforçar, por exemplo, a produção do livro “normal”, aprovando-o no PNLD, e pune-se aquela que se quer ajustar com a reprovação da obra.

Tal processo implica, portanto, um jogo de produção do verdadeiro e do falso que leva ao “sucesso” ou “fracasso” na avaliação, visto que “[o]u a verdade fornece a força, ou a verdade desequilibra, acentua as dissimetrias e finalmente faz a vitória pender mais para um lado do que para o outro: a verdade é mais uma força, assim como ela só se manifesta nas relações de força.” (FOUCAULT, 2010b, p. 45).

Assim, o exame realizado pela avaliação atua como uma tecnologia de produção do saber, por meio do qual editoras/editores, frisa-se, orientam e (re)ajustam suas obras, aproximando-as cada vez mais da normalidade, daquilo que está no âmbito do verdadeiro, criando um repertório de saberes que serão ampliados, (re)arranjados e disponibilizados a cada novo ciclo produtivo.

À medida que se podem assegurar as intenções, mas não os efeitos de poder, observamos que a valorização do manual do professor resulta numa fragmentação de sua autoria, por uma vez que editoras passam a contratar freelancers para a sua elaboração. Se tal medida implicou outrora um descompasso entre o que se propunha ao livro do aluno e as orientações presentes no manual do professor, incorrendo em incoerência metodológica, é no próprio mecanismo do exame, mais propriamente na escrita dos relatórios e pareceres, que as editoras encontram indicações para correção do problema. Uma vez materializadas, essas indicações produzem um manual elogiável.

Outro efeito que escapa ao poder é observado na elaboração do Guia do Livro Didático que, visando esquivar-se de um tipo de classificação por “estrelas”, estabelece, por meio das orientações e “cuidados” destacados no guia, novas formas hierarquização dos livros, ratificando brechas ou capacidade metamórfica nas/das relações de poder.

Ao destacarmos a aproximação entre a produção do livro de Matemática, bem como do Guia do Livro Didático aos discursos internacionais, evidenciamos sua condição de peça na maquinaria de poder, ambiente onde a produção destes instrumentos, aliada ao manual do professor, contribuem/atendem ao ajuste de uma normalidade nessa mesma produção.

Desta forma, o poder disciplinar, apoiado nas tecnologias da vigilância e normatização, cria estratégias, normaliza e determina os modos, os lugares, as condutas, enfim, institui práticas que constituem o livro didático de Matemática aceitável em cada momento histórico. Todavia, falamos de um terreno movediço, onde tensões, resistências e inflexões alteram constantemente lugares e sujeitos, deixando em suspensão outras (im)possibilidades, à medida que novas tensões movimentam a rede. Assim, não damos nada por definido, não somente devido à fluidez do campo, mas porque até mesmo esta descrição trata-se de uma visão perspectiva. Trata-se, portanto, de uma história ajustável ao poder do olhar, visto que no ambiente panóptico nunca se sabe quem ocupa o lugar mais alto da torre.

Referências

- BANCO MUNDIAL. **World Bank – Guia operacional para libros de texto y material de Lectura**. Tradução para o CERLALC por Gladys Arango. Bogotá: Cerlalc. Sector de Educação, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos: caminho para a mudança**. Brasília, MEC, 1985.
- _____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.
- _____. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries**. Brasília: FAE, 1994.
- _____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- CASSIANO, C. C. F. **O Mercado de Livro Didático no Brasil do Século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo. Unesp, 2013.
- FOUCAULT, M. Sujeito e Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salman Tannus Muchail. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- _____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.
- _____. **Vigiar e Punir – nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- KASTRUP, V. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, n. 19, jan./abr. 2007.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.
- SANTOS, J. W; SILVA, M. A. **Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática**. (2018, no prelo).
- SCHUBRING, G. **Análise histórica de livros de matemática: notas de aula**. Maria Laura Magalhães Gomes (trad.). Campinas: Autores Associados, 2003.
- TEDESCO, S. H; SADE, C; CALIMAM, L. V. **A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer**. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v.25, n.2, p.299-322, mai./ago. 2013.
- ZÚÑIGA, N. O. C. **Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático no livro didático de Matemática**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

José Wilson dos Santos

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

E-mail: josewsantos@ufgd.edu.br

Marcio Antonio da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

E-mail: marcio.ufms@gmail.com