

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL – UFMS

JOSÉ WILSON DOS SANTOS

**RELAÇÕES SABER-PODER: DISCURSOS, TENSÕES E ESTRATÉGIAS QUE
(RE)ORIENTAM A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA**

Campo Grande –MS
2019

JOSÉ WILSON DOS SANTOS

**RELAÇÕES SABER-PODER: DISCURSOS, TENSÕES E ESTRATÉGIAS QUE
(RE)ORIENTAM A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de doutor em Educação Matemática.

Orientador: Professor Doutor Marcio Antonio da Silva.

Campo Grande – MS
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor por meio do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFMS

SANTOS, José Wilson dos.

RELAÇÕES SABER-PODER: DISCURSOS, TENSÕES E ESTRATÉGIAS
QUE (RE)ORIENTAM A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE
MATEMÁTICA [manuscrito] / José Wilson dos Santos - 2019.
267 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. MARCIO ANTONIO DA SILVA.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Pró-
Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação
Matemática, Campo Grande, 2019.

Bibliografia.

Inclui listas de quadros e figuras.

1 Educação Matemática 2. Relações saber-poder. 3. Livros didáticos de
Matemática. 4. Contraconduta. 5. Governamentalidade. I. SILVA, MARCIO
ANTONIO DA, orient. II. Título.

CDU

JOSÉ WILSON DOS SANTOS

RELAÇÕES SABER-PODER: DISCURSOS, TENSÕES E ESTRATÉGIAS QUE
(RE)ORIENTAM A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de doutor em Educação Matemática.

Orientador: Professor Doutor Marcio Antonio da Silva.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Wanderer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Armando Traldi
Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS
2019

AGRADECIMENTOS

Agradecer nesse contexto pode parecer apenas uma formalidade, um ato esperado, uma norma. A mim significa reconhecer publicamente que não teria obtido êxito nessa empreitada sem a orientação que ilumina, a solidariedade que divide, o carinho que conforta, o companheirismo que fortalece, a compreensão que acolhe, o ombro amigo que apoia nos momentos difíceis. Por isso, serei eternamente grato àqueles que ofertaram a mim um pouco de si e, de algum modo, contribuíram para que esse momento se tornasse realidade:

Sem ser protocolar, saudosamente agradeço à minha mãe, Dona Aurelina, e ao meu pai, Sr. Valdemir. Nesse instante em que a saudade quase explode em meu peito, a vontade de vê-los assistindo minha defesa toma conta de mim. Conforta-me o amor compartilhado, o orgulho recíproco, o sentimento de que sou o que sou, porque vocês dedicaram a mim mais do que humanamente tinham a oferecer.

Ao meu orientador por acreditar em mim, pelas palavras certas, compreensão e tempo dedicado a este estudo. Também por apresentar-me Foucault, desconstruindo quem eu era e me permitindo compreender-me em um “eu” constituído de “nós”.

Aos membros da banca, professora Fernanda Wanderer e professores Armando Traldi, José Luiz e João Viola, pela disponibilidade em contribuir e pelas sugestões preciosas à minha pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS por compartilharem comigo saberes e experiências, colocarem em xeque minhas compreensões e me permitirem fortalecê-las ou modificá-las.

Aos autores, editores, *designers*, *freelancers*, membros do PNL D e professores da rede pública que colaboraram com minha pesquisa. Sem vocês, ela não seria a mesma.

Aos amigos da turma de doutorado 2015 pela oportunidade de discussões com pessoas de diferentes personalidades e perspectivas, fazendo-me crescer como pessoa e pesquisador.

Aos colegas do grupo GPC EM, lugar onde plantamos e regamos a semente das inspirações foucaultianas e compartilhamos nossas (in)compreensões. Nossas pesquisas se complementam.

Aos meus irmãos e irmãs, de quem vejo nos olhos o orgulho por eu ter concluído esta etapa, e dos quais me orgulho por ser quem são. Estar com vocês revigora minhas energias.

Aos meus filhos, Carlos Eduardo e Louyse, aos quais, nesses últimos quatro anos, não dei a atenção merecida. Vocês são a razão de minha luta, são a minha vida, são a minha luz.

A minha esposa Luciane, que, independentemente de sua vontade, teve muitas vezes que se conformar com minha distância, e, em outras, suportar minha presença que era mais ausência. Seu amor me fortaleceu, seu sorriso me deu forças. Minha vitória também é sua.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar e descrever o modo como o livro didático de Matemática situa-se em um terreno árido de disputas constantes, onde as relações de poder que atravessam o campo da produção didática produzem normatizações e instituem práticas que o constituem. Inspirados nos estudos de Michel Foucault – mais especificamente nas relações saber-poder, análise do discurso e governamentalidade – bem como na perspectiva de pesquisa cartográfica proposta por Kastrup, mobilizamos como principal recurso para produção dos dados entrevistas com autores reconhecidos no campo da produção didática de Matemática e com editores, *designers*, *freelancers*, ex-integrantes do Programa Nacional de Livros Didáticos e professores da rede pública de ensino. A partir da construção/análise dos dados, organizamos o texto em quatro capítulos iniciais, nos quais se discorre sobre temáticas que apresentam uma compreensão geral do campo, bem como dos fundamentos teórico-metodológicos mobilizados. Complementam o texto cinco artigos que podem ser lidos de modo independente, cujas articulações possibilitam uma compreensão da pesquisa como todo. Tais artigos enfocam: a idealização do livro didático de Matemática a partir dos discursos que compõem o campo de sua produção (primeiro artigo); os processos de normatizações, vigilância, exame e classificação presentes no ambiente panóptico da produção didática de Matemática (segundo artigo); as relações de poder que atuam na produção em rede, promovendo o aparecimento e desaparecimento do autor, bem como a emergência de *ghost writers* (terceiro artigo); as múltiplas direções no fluxo do poder e os reajustes que este suscita por meio da contraconduta (quarto artigo); e o modo como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é afetado pelas relações de poder, atuando como instrumento de uma governamentalidade neoliberal (quinto artigo). Esse percurso conduz à compreensão da produção do livro didático de Matemática como espaço por onde circula um poder metamorfo, que se adapta para sobreviver. Sob a lente foucaultiana, podemos identificar elementos de um poder disciplinar em diferentes setores dessa produção, ambiente panóptico onde livros e sujeitos, após examinados, comparados, pesados, medidos, são valorados sob parâmetros meramente econômicos. Como efeitos dessas relações, produzem-se sujeitos úteis, docilizados, normatizados, transformando todos e cada um, vigilantes e vigiados. No limite, vigilante de si mesmo. Nesse contexto, os resultados de pesquisas *focus group*, a leitura das enunciações dos professores, as estatísticas e os relatórios produzidos a partir das avaliações pedagógicas do PNLD, entre outros mecanismos, destacam a intrínseca relação saber-poder, à medida que são os saberes produzidos na rede que movimentam o poder em fluxo. Ao colocar em xeque a figura do autor como “gênio criador” e “arquiteto intelectual da obra”, evidenciando, em seu desaparecimento, a emergência de *ghost writers*, destituímos o livro de sua “imagem sacra”, colocando-o no jogo das estratégias de poder, em que ele, livro, ocupa o lugar de produto econômico rentável. Destacamos, nesse contexto, o papel do PNLD como instrumento útil a uma governamentalidade neoliberal que contribui para a instituição de uma cultura da performatividade, tornando trabalhadores disciplinados em empreendedores de si. Portanto, evidencia-se, nos capítulos e artigos que se seguem, o modo como o livro didático de Matemática apresenta-se como produto e potência em uma maquinaria de poder que se retroalimenta, produzindo, em meio às relações que dela decorrem, conhecimentos e sujeitos úteis à manutenção e perpetuação de um “modelo” de produção, no qual os grandes grupos editoriais mantêm sua hegemonia a partir dessas mesmas relações de poder, sempre flexíveis, multidirecionais e (re)adaptáveis.

Palavras-chaves: Educação Matemática. Relações saber-poder. Livros didáticos de Matemática. Contraconduta. Governamentalidade.

ABSTRACT

The present research has the aim to analyze and describe the way in which the Mathematics textbook is situated within an arid and constantly controversial field, where power relations that cross the field of didactic production produce normatizations and establish practices that constitute it. Inspired by the studies of Michel Foucault – more specifically in the relations of knowledge, power of discourse and governmentality – as well as in the perspective of cartographic research proposed by Kastrup, we mobilized interviews with recognized authors in the field of didactic production of Mathematics and with editors, designers, freelancers, former members of the National Textbook Program and public school teachers as main resource for data production. Beginning with data construction and analysis, we organized the text in four initial chapters, where the discussion has happened over topics that present a general understanding on the field, as well as the mobilized theoretical-methodological foundations. Five articles complement the texts that can be read independently, which articulations allow an understanding of the research as a whole. These articles focus on: the Mathematics book didactic idealization starting with the discourses that make up the field of its production (article 1); the standardization, the surveillance, the examination and classification processes present in the panoptic environment of the Mathematics didactic production (article 2); the relations of power that act in the network production, promoting the appearance and disappearance of the author, as well as the emergence of ghost writers (article 3); the multiple directions in the flow of power and the adjustments that it elicits through the counter conduct (article 4); and how the National Textbook Program (PNLD) is affected by power relations, acting as an instrument of neoliberal governmentality (article 5). This course leads to an understanding of the Mathematics textbook production process as a space through which a shape-shifting power circulates, adapting itself to survive. Under Foucauldian lens, we can identify elements of a disciplinary power in different sectors of this production, a panoptic environment where books and subjects, after been examined, compared, weighted, measured, are valued within purely economic parameters. As effects from these relations, useful, docilized, normalized subjects are produced, transforming each and every one, vigilant and watched. On the edge, self-vigilant. In this context, the results of focus group research, the reading of teachers' statements, statistics and reports produced from PNLD's pedagogical evaluations, among other mechanisms, highlight the intrinsic knowledge-power relationship, as the knowledge produced in the network that move the current power in flow. By putting the author's figure in check as a "creative genius" and an "intellectual architect of the work", highlighting the emergence of ghost writers in his disappearance, we deprive the book of its "sacred image", placing it in the game of strategies and negotiations, in which it, the book, plays the role of a profitable economic product. In this context, we highlight the role of the PNLD as a useful tool for a neoliberal governmentality that contributes to the institution of a performativity culture, transforming disciplined workers into self-entrepreneurs. Therefore, it becomes evident in the following chapters and articles the way which Mathematics textbook presents itself as a product and power in a power machinery that feeds itself back, producing, in the midst of the relations that derive from it, knowledge and useful subjects for the maintenance and the perpetuation of a production "model" , in which the great editorial groups maintain their hegemony from these same power relations, always flexible, multidirectional and (re) adaptable.

Keywords: *Mathematics Education. Know-power relations. Mathematics textbooks. Counter-conduct. Governmentality.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Relação dos autores entrevistados na pesquisa	43
Quadro 2	–	Relação de editores e <i>designer</i> entrevistados na pesquisa	44
Quadro 3	–	Relação da equipe do PNLD entrevistada na pesquisa	47
Quadro 4	–	Relação de <i>freelancers</i> entrevistados na pesquisa	49
Quadro 5	–	Relação de professores entrevistados na pesquisa	52
Quadro 6	–	Carta de Bentham	61
Quadro 7	–	Evolução dos investimentos do PNLD no Ensino Fundamental – 2005 a 2017	101
Quadro 8	–	Evolução dos investimentos do PNLD no Ensino Médio Regular – 2005 a 2017	102
Quadro 9	–	Panorama geral de investimentos do PNLD – 2010 a 2017	103
Quadro 10	–	Vendagem de Livros ao Governo no PNLD – 2005 a 2017.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Produção de exemplares por subsetor editorial no Brasil (em milhares) – 1993 a 1997.....	98
Gráfico 2	–	Participação dos subsetores editoriais por exemplares vendidos no ano de 1998.....	99
Gráfico 3	–	Percentual de participação das editoras no PNLD/PNLDEM – 2005 a 2017.....	117
Gráfico 4	–	Percentual de participação dos grupos editoriais no PNLD/PNLDEM – 2005 a 2017	120
Gráfico 5	–	Número de editoras que participaram do PNLD/PNLDEM – 2005 a 2017.....	122

LISTA DE SIGLAS

Abrelivros	Associação Brasileira dos Editores de Livros
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cerlalc	Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FGEE	<i>Federación del Gremio de Editores da España</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GIE	Grupo Iberoamericano de Editores
GPCEM	Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática
ICEX	Instituto Espanhol de Comércio Exterior
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN +	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PDET	Plano Decenal Educação para Todos
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEumat	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
SIR	<i>Servicio de Información Regional</i>
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

PARTE I – ESPAÇOS, PERSPECTIVAS E MOVIMENTOS QUE INSPIRARAM A COMPOSIÇÃO DA PESQUISA.....	11
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 ESCOLHA, LUGARES E CAMINHOS: TRAJETÓRIAS E ATRAVESSAMENTOS QUE ME LEVARAM AO PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.1 DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO MESTRADO, DO GPCEM AO DOUTORADO: TRAJETÓRIAS E DESLOCAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	16
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS FRENTE A UM CAMPO DE PESQUISA.....	21
1.3 SITUANDO A PESQUISA NO UNIVERSO DAS PRODUÇÕES SOBRE LIVROS DIDÁTICOS.....	25
2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM UM MOVIMENTO DE PESQUISA	31
2.1 O DELINEAR DA PESQUISA	32
2.2 PRATICANDO UMA CARTOGRAFIA: SOBREVOOS, TRAÇADOS E POUSOS	34
2.2.1 A colheita dos dados: sobre os sujeitos e a entrevista	36
2.3 OLHARES PERSPECTIVOS: A TRANSCRIÇÃO COMO UM (DE)NOVO CAMPO DE COLHEITA	54
2.4 EXPLICITAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA	55
3 DIÁLOGOS SOBRE RELAÇÕES DE PODER EM MICHEL FOUCAULT	60
3.1 O PODER NO CONTEXTO DE NOSSA PESQUISA	61
3.1.1 O poder soberano	65
3.2 PODER, SUPLÍCIO E PRODUÇÃO DE VERDADE	67
3.3 DA SOBERANIA À DISCIPLINA	69
3.4 DA DISCIPLINA AO EXAME	72
3.5 DA CONDUÇÃO DO SUJEITO AO GOVERNO DA POPULAÇÃO.....	77
3.6 DO PASTOREIO DAS ALMAS AO GOVERNOS DOS HOMENS.....	79
4 NEOCOLONIALISMO CULTURAL: O LIVRO DIDÁTICO NO CAMPO DO <i>EDUBUSINESS</i>	81
4.1 PNLD: BRILHA O MERCADO EDITORAL BRASILEIRO PARA O CAPITAL ESTRANGEIRO	81
4.2 PRECARIIDADE E ASSISTENCIALISMO: O DISCURSO PRODUZINDO O OBJETO	84

4.3	A EXPANSÃO DO PNLD: VIDA E MORTE NO CAMPO DA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS	97
4.4	A RECONFIGURAÇÃO DO MERCADO EDITORIAL: O PODER EM REDE E O PROTAGONISMO DA INDÚSTRIA LIVREIRA ESPANHOLA NO BRASIL	109
4.4.1	Disputas pelo mercado de didáticos no Brasil: a lei do mais forte	113
PARTE II – RETRATOS DE UM CAMPO EM MOVIMENTO: OS ARTIGOS QUE COMPÕEM A TESE		124
	RELAÇÕES DE PODER NA IDEALIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA	126
	OS PROCESSOS DE NORMATIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: DISCIPLINAMENTO E SABER-PODER; AVALIAÇÃO E EXAME.....	153
	<i>GHOST WRITER</i> : O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA E A PRODUÇÃO EM REDE – BASTIDORES DA ESCRITA	178
	PLURIFORMES E MULTIDIRECIONAIS: RELAÇÕES DE PODER E A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA.....	205
	GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL – A PRODUÇÃO DE SUJEITOS E A CONSTITUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA.....	229
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – O FIM PROVISÓRIO DE UMA ESCRITA QUE SE ABRE A OUTROS OLHARES.....	250
	REFERENCIAS	262

PARTE I – ESPAÇOS, PERSPECTIVAS E MOVIMENTOS QUE INSPIRARAM A COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É curioso pensar como o caótico processo de construção de uma pesquisa acadêmica ganha linearidade na escrita, em que linhas de força atuam como se uma suposta natureza transcendental determinasse uma ordem geral às coisas, exigindo rigor, assertividade e formalidade que, nem de longe, expressam o complexo processo que leva a um conhecimento novo. Escrever academicamente envolve processos e relações de poder, visto que: “(...) as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros (...)” (LARROSA, 2003, p. 1).

Essas primeiras linhas representam um pouco dessa linearidade, mas também o sumário, o resumo, os capítulos, os artigos, os relatos e movimentos teóricos, todos ordenados em sequência supostamente lógica, como se assim tivessem sido produzidos. Em suma, escrever requer um ajustar-se a uma forma de escrita instituída, ou um esquivar-se delas, numa tentativa de tornar inteligível a outros aquilo que vi e ouvi durante um sinuoso percurso por lugares antes desconhecidos e, marcado pelas forças que me atravessaram, descrever o modo como vemos o processo de constituição dos livros didáticos de Matemática.

Este texto, assim, toma corpo a partir de pequenos fragmentos de significações construídas ao longo de uma trajetória onde um pesquisador se lança ao desconhecido e, após, ousa compartilhar um pouco da experiência vivida em seus encontros e desencontros. Diferentemente de outras, esta pesquisa tem interesse particular naquilo que não consta dos registros oficiais, que não foi contado, nos saberes “menores”, marginais, periféricos, efeitos de um poder metamorfo que escapa às tentativas de circunscrição, distancia-se de leis gerais ou metanarrativas que buscam descrevê-lo, evidenciando-se numa desordem que não implica ausência de organização, mas abertura a outras ordens possíveis, mais regionais, capilares, rizomáticas.

Tal liberdade difere nossa proposta de outras que investigam o livro didático como fonte de um saber cientificamente validado, visto que, para muitos, o campo científico ainda é compreendido como um lugar onde pairam as verdades absolutas, território bem definido, estabilizado e inerte (SILVA; MIARKA, 2017).

Optamos assim pelo distanciamento de palavras como ‘fundamentação’ ou ‘base’, visto que os significados que as atravessam descrevem-nas: “(...) como excessivamente estruturantes e pragmáticas. Na concepção de pesquisa que me move, produzo significados a partir das palavras, das ideias, dos conceitos, das ações, das escolhas, mas também das inações, das omissões e dos silêncios.” (SILVA, 2016, p. 1).

Dessa forma, optamos por teorizações que nos permitam experimentar. Assim, aliamos nossos estudos a outros já realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM) em que, inspirados na perspectiva foucaultiana, buscamos desenvolver pesquisas que não objetivam apresentar respostas ou soluções a problemas já postos, mas construir os nossos próprios problemas, a fim de descrever uma economia política de constituição do livro didático de Matemática, sua utilização como instrumento de (trans)formação e condução das condutas do sujeito e da sociedade, num processo que liga, em uma única rede de poder, sujeitos, empresas e instituições públicas e privadas.

Nesse contexto, esta pesquisa interroga as práticas curriculares universalizantes, tais como: a veiculação de uma Matemática eurocêntrica, masculina, heterossexual e branca (SILVA, 2012); uma história da Matemática construída sob metanarrativas, que omite desvios e/ou rupturas (OCAMPOS, 2016); uma Matemática financeira que, sob a pretensa bandeira de educar para o exercício da cidadania, impõe ao indivíduo uma liberdade governada (CORADETTI, 2017), além do questionamento à constituição do sujeito moderno por meio do discurso da interdisciplinaridade mobilizado na relação entre a Matemática e outras áreas do conhecimento (BERTO, 2017).

É a partir desse ambiente que buscamos ampliar os espaços de pesquisa envolvendo o livro didático de Matemática, adentrando o terreno árido de sua produção (em termos físicos, sua fabricação), mas, mais que isso, de sua constituição, considerando as linhas de força que tensionam o campo, as disputas e negociações, os aliciamentos, as hesitações, as resistências e toda sorte de influências que o atravessam, transformando-o num produto vendável. Em suma, nossa lente visa analisar e descrever as relações de poder que induzem/conduzem esse livro a ser o que é.

Nesse universo onde o poder atravessa constantemente, não somente a todos os colaboradores dessa tese, mas também o próprio ato de escrever, pode-se considerar que este trabalho é o resultado de decisões, o que implica, entre outras questões, escolher a forma e estrutura de organização do texto. Antecipo que os elementos trazidos são frutos de experiências singulares, de olhares únicos, embora compostos de sentimentos compartilhados.

Portanto, ao optar por separar esta tese em duas partes, contendo capítulos e artigos, buscamos apoiar a descrição em uma escrita que alterna entre elementos mais formais e outros mais metafóricos e oportunizar ao leitor uma experiência também singular, de modo que possa se conectar com a narrativa proposta e realizar uma leitura mais demorada, se assim o desejar ou, em caso contrário, usar da mesma liberdade para aligeirar-se. Aqui se pode ir e voltar, concordar, questionar, duvidar, complementar, enfim, estabelecer com o texto uma relação própria, sob seu prisma.

Assim, esta tese compreende-se em duas partes. A primeira é composta por quatro capítulos, nos quais apresentamos os elementos para compreensão geral do cenário de nossa investigação.

O primeiro capítulo sintetiza nossa trajetória de pesquisa, visando explicitar o lugar de onde falamos, bem como marcar nossa posição de sujeito atravessado e constituído também por relações de poder. Descreve, ainda, os (des)caminhos que nos levaram ao Mestrado em Educação Matemática, ao GPCEM e ao Doutorado, de onde emergem os questionamentos que dão margem à construção de nossa pesquisa.

No segundo capítulo são descritas as teorizações que influenciaram o desenvolvimento da pesquisa, articulando as inspirações foucaultianas à prática de uma cartografia que orienta nossa construção cambiante, bem como a escolha dos colaboradores, colheita, análise e descrição dos dados.

No terceiro capítulo, discorremos a analítica do poder na perspectiva de Michel Foucault. Busca-se, desta forma, construir um aparato teórico que possibilite ao leitor a compreensão dos conceitos mobilizados pelo autor, tomados por empréstimo como ferramentas para se pensar a problemática das relações de poder que atravessam a constituição dos livros didáticos de Matemática.

O quarto e último capítulo apresenta relações de força no universo editorial – de modo particular, dos grandes grupos editoriais –, com ênfase nas suas ligações políticas e institucionais, bem como a estreita relação desses grupos com órgãos de fomento, como o Banco Mundial (BM), fonte de financiamento para a criação/expansão do mercado livreiro nos governos dos países em desenvolvimento, transformando o livro didático em um produto do *edubusiness*.

A segunda é composta de cinco artigos independentes, cuja compreensão geral visa apresentar/sustentar nossa descrição.

No primeiro deles, vemos o modo como os discursos atuam na construção de verdades que apoiam as relações saber-poder, constituindo o livro didático de Matemática. O segundo

artigo descreve a forte presença de um poder disciplinar que transforma o espaço da produção didática em um ambiente panóptico¹, onde cada sujeito atua como máquinas de ver, fomentando uma maquinaria de escrita que retroalimenta a cadeia produtiva. O terceiro artigo evidencia o modo como as relações de poder e de saber constituem em torno de si uma economia política que resulta no apagamento e reaparecimento do autor do livro didático com ênfase para a emergência de *ghost writers* como mecanismo de barateamento da produção e expansão dos lucros das editoras. No quarto artigo, evidencia-se uma das principais características das relações de poder na perspectiva foucaultiana: sua capacidade de transitar por todos os lugares e direções. No quinto e último artigo, fazemos uma revisita a alguns lugares por onde passamos ao longo da caminhada e, considerando mais especificamente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), buscamos descrever o modo como se dá o que Foucault denomina de “condução da conduta” dos sujeitos a partir da governamentalidade neoliberal.

Alertamos, porém, que os resultados aqui apresentados são sensíveis ao tempo, principalmente por se tratar de uma pesquisa que envolve relações entre o público e privado, sendo que o primeiro tem-se mostrado bastante ajustável a cada mudança de/no governo, visto que é de conhecimento de todos que em nosso país as políticas governamentais podem mudar a cada quatro anos ou a qualquer momento.

Certezas? Somente a de que não buscamos enunciar a história da produção de livros didáticos de Matemática, mas uma história que retrata o modo com que enxergamos esse mutável e contingente processo que, a cada tensionamento, se rearranja, se transforma e nos transforma, fazendo-nos parte dessa rede discursiva.

Portanto, ao fim dessa escrita, esperamos ter possibilitado algumas provocações que permitam ao leitor levantar outros questionamentos, criar seus próprios problemas, ampliar as considerações que deixamos e superar os limites que talvez não tenhamos alcançado.

Acima de tudo, esperamos ter apresentado elementos, não para indicar como se deve pensar a produção de livros didáticos de Matemática, mas para fornecer pistas e ferramentas que permitam a cada sujeito pensar por si próprio esse processo.

¹ Trata-se de uma 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 dos 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 estar sendo vigiado. Tal controle ganha eficiência máxima à medida que interioriza em cada detento a vigilância de si, e sobre cada vigia, os mesmos métodos que regula cada vigiado.

1 ESCOLHA, LUGARES E CAMINHOS: TRAJETÓRIAS E ATRAVESSAMENTOS QUE LEVARAM AO PROBLEMA DE PESQUISA

Como iniciar o caminho? Como sair do lugar e dar início a um caminhar sabidamente longo e sobre o qual não temos a certeza de que seja seguro ou certo? Com efeito, as teorizações foucaultianas que me inspiram nessa pesquisa não são conhecidas por indicar uma direção exata. Não têm essa pretensão. Contrariamente, propõem uma “atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa.” (FISCHER, 2003, p. 373).

Tais incertezas tornam árduo e prolongado o caminhar que conduz a essas linhas iniciais ou, antes disso, a decisão da temática de pesquisa, ou, ainda anteriormente a isso, a opção pelo doutorado e pelo grupo de pesquisa que motiva, instiga, acende e alimenta em mim algumas inquietações. Nesse percurso sinuoso, certezas foram abaladas; compreensões desconstruídas deram lugar a posicionamentos mais flexíveis. Permiti-me duvidar sem ter respostas imediatas, sem ter que assumir a responsabilidade de substituir uma verdade por outra. Esta pesquisa me modificou.

Mas apenas essas palavras não traduzem os fatos. Não foram simples mudanças, haja vista o imenso conflito interno de um pesquisador que, antes da academia, constituiu-se e foi constituído como um jovem católico, que fez catequese, primeira comunhão e crisma, e, aos 14 anos, iniciara-se no grupo católico de jovens Maristas. Aos 17, coordenava grupos de jovens de todo o município (Nova Andradina/MS) e tornava-se “ministro da palavra”, podendo celebrar a missa na ausência do padre. Casado na igreja aos 23 anos, este futuro pesquisador seria, ainda, membro da equipe de música sacra em comunidades católicas por quase uma década. Talvez seja desnecessário falar sobre a potência desse ambiente na constituição de sujeitos a partir dos discursos sobre o verdadeiro, o sagrado e o profano, o céu e o inferno, o permitido e o proibido. Digo isso para ilustrar a difícil tarefa de superar as amarras do poder pastoral em que fui constituído e colocar-me em movimento e exercício de escuta, suspeita e confronto com modelos tão estruturados, arraigados em meu corpo e “alma”.

Não se jogam fora certezas de uma vida, assim, tão facilmente! Não se encontram nos livros respostas que justifiquem uma mudança de tamanha complexidade. E eu não encontrei! Pelo contrário, encontrei perguntas, mais e mais questionamentos que, por vezes, foram repassados e debatidos com o Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM), grupo que, ao me permitir duvidar, ajuda-me a caminhar. Busco nesse movimento um possível

ajuste à minha bússola, miro um possível prisma, e novamente coloco-me em movimento, porém, atento às diferentes nuances nos jogos de luzes e sombras (AGAMBEN, 2009).

Na fecundidade do ambiente proporcionado pelo GPCEM, dá-se início à construção de um projeto impulsionado por “pequenas revoltas diárias.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 49) e pelo desejo de ingressar no doutorado em Educação Matemática.

Longe de pretender alcançar uma origem fugidia, apresento esse relato como trilhas deixadas por um professor em busca de tornar-se pesquisador. Elenco aqui alguns lugares por onde passei. Os passos deixados, da mesma forma que as reflexões trazidas ao longo da tese, ao descrever as condições de possibilidades que culminam na constituição do livro didático de Matemática, não têm a intenção de ditar o caminho ou estabelecer conclusões definitivas; caracteriza-se mais como um processo de construção, convivência e questionamentos mobilizados no ambiente desta produção, a partir das preocupações que me foram surgindo ao longo desse processo, alimentado pelas leituras de Foucault e seus comentadores – Fischer, 2001, e Veiga-Neto, 2003; 2006, entre outros –, bem como pelos seminários e discussões do grupo de pesquisa GPCEM, no qual estou inserido.

1.1 DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO MESTRADO, DO GPCEM AO DOUTORADO: TRAJETÓRIAS E DESLOCAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O ano era o de 2009, e como todo professor da educação básica das redes pública e privada, a carga exaustiva de trabalho tornava árdua a tarefa de ensinar Matemática, não deixando espaço para atividades “criativas”. Eu não aprendi a ser criativo! Na graduação? Tentaram ensinar-me “uma” Matemática; aprendi algumas, mas não aprendi a ensinar Matemática! Sentia que algo me faltava e que talvez uma pós-graduação pudesse suprir esse vazio.

Início, então, em 2003, o curso de especialização *lato sensu* em Educação Matemática. Concluo a citada pós em 2005, mas sentia que precisava ir além. Como todo jovem de classe humilde, acreditava que o saber científico e especializado poderia abrir-me as portas a esse mundo, na ocasião – e ainda hoje – distante da maioria dos professores da educação básica, se considerarmos as condições de trabalho e dificuldades para se equacionar tal tarefa com a continuidade dos estudos.

Atuando na coordenação de área de Matemática² da rede estadual de ensino do município de Nova Andralina (MS), cidade onde residia, ajustava minha carga horária em três turnos diários, trabalhando de segunda a quarta e tendo livres as quintas e sextas-feiras para viajar a Campo Grande, 300 km distantes de Nova Andradina, para cursar uma disciplina como aluno especial no mestrado em Educação Matemática, além de uma segunda disciplina como ouvinte. Ao final de 2009, me inscrevo no processo seletivo e, aprovado, ingresso na turma 2010.

A alegria do primeiro dia do curso contrasta com a tensão que antecedia as aulas, transformada em preocupação/motivação para superar uma etapa exaustiva de conciliar a docência e o mestrado, mas nada que a abdicação de descanso nos domingos e feriados em prol dos estudos não resolvesse. O foco e a disciplina exigidas no mundo acadêmico funcionaram bem, docilizaram-me, e, um ano e nove meses depois, eu defendia minha dissertação. Etapa vencida! Hora de comemorar!

Nessa mesma data, outros três amigos de turma realizavam suas defesas, data coincidente com uma confraternização de encerramento do ano letivo de 2011; então, reunidos, comemorávamos as defesas das dissertações. Naquele ambiente festivo e que já deixava saudades, ouço de meu orientador: “você já pensou em fazer doutorado?” Esta pergunta coloca-me novamente em campo. Senti-me como um jogador que, a caminho da aposentadoria, é convocado para mais uma temporada. Vesti meu uniforme, calcei minhas chuteiras, coloquei as caneleiras (muitas pancadas viriam pela frente), e me pus em campo, pronto para mais um jogo.

Sob este impulso, continuei a viajar até Campo Grande para participar do grupo que acabávamos de formar sob a coordenação do professor Marcio Antônio da Silva, o Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Decorridos dois anos de muitas discussões sobre teorias pós-estruturalistas, além das obras de Foucault, sentia-me ainda tateando teorizações que não fizeram parte de meus estudos de mestrado, mas, de alguma forma – como quem não sabe tocar um instrumento e começa a sentir a vibração das notas e apreciar as melodias –, eu começava a sintonizar-me com os estudos foucaultianos. Compreendia a possibilidade de compor por meio deles outras canções, todavia, diferentes daquelas que até então eu ouvia, cantava, dançava, compunha. Enfim, eu abraçava a ideia de pensar de outros modos, (in)consciente de que seria um caminho sem

² Função atualmente extinta na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

respostas prontas, sem volta e sem “final feliz”, não por ser um caminho triste ou porque não se pudesse ser feliz, mas porque não existia fim.

A essa altura, o grupo GPCEM já atuava há aproximadamente dois anos e meio, tendo projetos aprovados por órgãos de fomento, como o projeto de pesquisa “mapeamento do currículo prescrito em alguns cursos de licenciatura em Matemática, no Brasil, no período de 2010 a 2012”, aprovado no Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010, além de outro projeto vigente no período 2012-2014, intitulado “Investigações sobre o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática, por intermédio de suas relações com os livros didáticos”, aprovado na Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 18/2012, e que teve como objetivo principal investigar como as interações estabelecidas entre os docentes e os livros didáticos influenciam o desenvolvimento profissional desses professores.

As discussões suscitadas no GPCEM apresentavam olhares para o livro didático de Matemática sob diferentes perspectivas teóricas e despertavam em mim a possibilidade de tê-lo como objeto de pesquisa. Aliado a isso, o livro era minha ferramenta de trabalho como docente na Educação Básica, e sua estrutura, organização, articulação e apresentação dos conteúdos já me intrigavam há mais de uma década, quando do meu início na docência em 1999, ainda no segundo ano da graduação.

Nesse processo, torno-me ainda mais crítico de um processo, no mínimo descuidado, com que se realizava a escolha dos livros de Matemática em cada ciclo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A pouca importância dedicada à escolha do livro pela direção/coordenação/professores das escolas de educação básica, o tempo de análise resumido a intervalo de aulas, a falta de uma discussão coletiva com o grupo de docentes sobre o tema antes da tomada de decisão, a escolha realizada em um único período de aula, em que qualquer tentativa de discussão barrava em frases como “não adianta ler a resenha do PNLD, as pessoas que escrevem isso aí nunca estiveram na sala de aula”, instigavam-me a compreender um pouco mais sobre esse “objeto” tão falado e, ao mesmo tempo, pouco valorizado.

Dessa forma, o GPCEM e sala de aula potencializam minha intenção de realizar uma investigação que tivesse por foco o livro didático de Matemática. Tal proposta ganha corpo a partir de um deslocamento teórico do grupo que, após alguns anos de flerte, assume explicitamente interlocuções com as teorizações de Michel Foucault, tomando forma nas pesquisas de mestrado de Souza (2015), Ocampos (2016), Berto (2017) e Coradetti (2017), essas três últimas integradas ao projeto “redes discursivas construídas em livros didáticos de Matemática do ensino médio”, aprovado na Chamada Universal MCTI/CNPQ nº 14/2014.

Dessa forma, o GPCEM dá início a um movimento de pesquisa que recorre às teorizações de Foucault como ferramenta conceitual para analisar os livros didáticos em debate a fim de descrever os processos de materialização de discursos sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática, as características do estudante e professor desejável, bem como sobre quais os valores éticos e morais são endereçados na proposta de conteúdos e métodos presentes nesse material.

Sob esta perspectiva, prevalece o entendimento de que o livro de Matemática constitui-se peça fundamental no jogo de verdades, atuando como ferramenta de saber e de poder que constrói e/ou propaga discursivamente o verdadeiro e o falso, que normaliza condutas e constitui um sujeito que, longe de ser autônomo, “(...) é modelado a cada época pelo dispositivo e pelos discursos do momento, pelas relações de liberdade individual e por suas ‘estetizações’(...) o sujeito não é soberano, mas filho do seu tempo, não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época.” (VEYNE, 2011, p. 178-179).

Em consonância com Veyne (2011), constituo-me também nessa relação com o GPCEM como sujeito desse tempo e lugar, cujas influências me conduzem ao processo de seleção para a primeira turma de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEumat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2014, onde, uma vez aprovado, inicio o curso em fevereiro de 2015, tendo como proposta inicial analisar e descrever os discursos sobre contextualização e interdisciplinaridade nos currículos de Matemática do Ensino Médio.

Nesse movimento entre as leituras foucaultianas e a busca de elementos para construir a pesquisa, deparo-me com uma coleção de livros didáticos que mudaria o rumo de minha proposta. Trata-se da coleção “Matemática Aplicada 2º Grau”, publicada em 1979 pela editora Moderna e de autoria de Imenes, Trotta e Jakubovic, outrora presenteada por Imenes a um professor que em 2015 trabalhava comigo na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Segundo esse professor, ao presentear-lhe, Imenes teria relatado dificuldades em continuar escrevendo livros de Matemática para o segundo grau (Ensino Médio) devido a divergências entre o que pretendiam autor e editora, bem como a dificuldades de aceitação da obra pelo professorado.

Estas questões apresentam novos pontos de indagação: que jogo de poder é esse (entre outros) que é capaz de ditar campos de atuação de um autor de livros didáticos? O que, afinal, credencia um livro de Matemática a ser bem aceito pelos professores da área? Seria essa relação saber-poder responsável por um processo de seleção dos discursos aceitos ou transgressores no livro didático? De que modo se dá a produção de determinado livro didático de Matemática e

quais mecanismos a impossibilita/potencializa? Quais formas regulam a entrada ou a exclusão nesse campo, fazendo com que alguns autores sejam exaltados enquanto outros são barrados/excluídos dessa cadeia produtiva? Quais estratégias são mobilizadas por diferentes empresas do ramo livreiro para garantir espaço nessa cadeia produtiva?

Compreendendo que uma multiplicidade de discursos atravessa a construção do livro didático de Matemática, bem como os indivíduos envolvidos nas relações de poder que circulam nesse ambiente, enquanto espaço de luta, resistência e negociação, opto então por investigar e descrever as relações de poder que são movimentadas no processo de constituição do livro didático de Matemática.

A essa altura, há dois deslocamentos em relação à minha proposta inicial de pesquisa, o primeiro quando abandono a ideia de analisar os discursos sobre contextualização e interdisciplinaridade no livro didático para focar nas relações de poder que constituem tal material, e o segundo quando a ideia de focar apenas os livros de Ensino Médio é alterada assim que iniciamos as entrevistas – considerando que os participantes não narravam diferenças significativas sobre os processos de construção do livro didático para diferentes etapas da escolaridade –, fazendo com que a análise fosse ampliada do Ensino Médio para o Ensino Fundamental e Médio regular.

É essa trajetória que me conduz até esse ponto, onde, mesmo diante de incertezas e complexidades, permito-me duvidar do óbvio, do já naturalizado, e busco tensionar as linhas de força que dão forma à rede de poder e de saber que constitui o livro de Matemática, bem como analisar os discursos nela produzidos: acolhê-los “(...) em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros” (FOUCAULT, 1986, p. 28).

Segundo Veiga-Neto, uma pesquisa na perspectiva foucaultiana não deve tomar os discursos

(...) como indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez, nessa ou naquela instituição. Trata-se de analisá-los tendo sempre em vista que é por “uma certa economia dos discursos de verdade [que] há possibilidade de exercício de poder”. Nesse sentido, aquele que anuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso (VEIGA-NETO, 2003, p. 119-120).

Desta forma, a escrita que ora encaminho não tem como propósito revelar uma verdade pré-existente sobre a produção de livros didáticos de Matemática, que espera por ser descoberta. Também não tem a pretensão de apontar a lente correta, por intermédio da qual cada indivíduo

poderá enxergar, por si mesmo, esta “verdade”. O que busco nesse processo é descrever a contingência desse momento histórico, as relações saber-poder mobilizadas nessa produção, bem como as resistências (como forma de poder) que tensionam e reajustam as linhas de força, que (re)configuram ações, normaliza sujeitos, instituições e modos de produção do livro didático de Matemática. Esta inseparabilidade entre saber e poder é evidenciada por Foucault (2011, p. 30):

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar, ao contrário, que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Trata-se, portanto, de enveredar-se em meio à produção do livro didático de Matemática, buscando analisar e descrever o modo como as intrínsecas relações entre saber e poder – que decorrem desse terreno marcado, acidentado e movediço, sujeito a mudanças de relevo e variação de luzes – constituem nesse movimento o próprio ambiente dessa produção, o livro de Matemática, os sujeitos e formas de conhecimento, caracterizando-os, portanto, não como princípio, mas efeitos de poder.

Uma vez que não há caminho pronto e definitivo, busco em Foucault e no GPCEM fôlego e conhecimento para movimentar-me nesse ambiente, conforme o objeto de pesquisa me conduz. Ponho-me a caminhar, a (re)inventar-me, a construir, ao caminhar, o meu próprio caminho.

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS FRENTE A UM CAMPO DE PESQUISA

Considerar o percurso da pesquisa que nos motiva requer considerar uma gama de documentos que orientam a produção dos livros didáticos de Matemática do Ensino Médio, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), além de outros produzidos pelo Ministério da Educação.

Todo esse aparato documental, acrescido da avaliação desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), emerge como um campo de discursos que normatizam a produção didática a partir de verdades oficializadas por instituições governamentais. Ao regulamentarem e colocarem em movimento tais discursos, esses documentos não visam reunir tal complexidade em um núcleo único, mas apenas identificar tais discursos e reajustá-los – ou a eles reajustarem-se –, fertilizando o terreno para o cultivo e multiplicação (ou “morte”, como veremos adiante) de empresas do campo editorial, a partir das aproximações e/ou contradições com o discurso em vigor.

Em outras palavras, o que gostaríamos de ressaltar é o fato de que, se por um lado o discurso oficial cria condições para emergência e expansão da indústria livreira, marcando discursivamente um “modelo” de livro aceitável (ZUÑIGA, 2017), por outro, cria no próprio jogo discursivo pontos de resistências, ou seja, cria um ambiente onde o livro didático é produzido a partir de alinhamentos e afrontamentos locais e globais, que ligam cada ponto na rede de poder, numa cadeia produtiva, na qual “(...) cada ofensiva serve como ponto de apoio a uma contra-ofensiva.” (FOUCAULT, 1995, p. 12) que ora fortalece, ora inverte o fluxo de poder, redistribuindo-o e reconfigurando um campo editorial que constitui gradativamente o livro didático de Matemática.

Esse tipo de reorganização que ajusta a produção comercial do livro didático às demandas do governo e vice-versa dá-se à medida que o livro passa a ser visto como um produto rentável às empresas do campo editorial, estando sujeito às relações de poder em seus diferentes ambientes de produção e circulação, conforme ressalta Bittencourt (2001, p. 71):

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores.

Alguns pontos chamam atenção para o caráter ambíguo do livro. Um deles, conforme destacado por Zilberman (1998) e Cassiano (2005), reside no aspecto socioafetivo que se estabelece com o mesmo, pois, via de regra, o livro é visto como algo que “(...) transmite o saber, mas que pode ser jogado fora; fala dos progressos da ciência e do conhecimento, mas logo se mostra obsoleto; na escola, é um parceiro do estudante (...), mas depois passa a ser companhia indesejável quando concluída a educação formal (CASSIANO, 2005, p. 2). Acrescenta-se a essa natureza contraditória o fato de encontrar-se numa estreita e imbricada fronteira entre o educacional e o econômico, pois, ao mesmo tempo em que amplia a capacidade

de lucro das empresas do ramo – incluindo-se aí as editoras multinacionais, como adiante será visto –, apresenta-se também como “(...) suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas consideradas essenciais por uma sociedade em determinada época.” (CASSIANO, 2013, p. 31).

Todos os elementos que citamos, aliados a outras relações políticas, teóricas ou pedagógicas sobre o livro didático de Matemática, apresentam ao pesquisador um amplo campo de pesquisa. Poder-se-ia, por exemplo, tomar o livro de Matemática como documento histórico e nele buscar elementos, ideias ou conceitos dispersos em meio aos conteúdos, como, por exemplo, uma ideologia burguesa ou socialista, ou qualquer outro elemento “por detrás das cortinas”, esperando-se que um pesquisador “atento” lance luzes sobre tal aspecto e revele a “verdade” escondida.

Em outra perspectiva, o livro didático poderia ser analisado em termos da evolução histórica de determinado conteúdo, buscando verificar aspectos teóricos e metodológicos mais valorizados em cada período histórico, ou seja, evidenciar como determinados conteúdos presentes no livro didático eram ensinados e aprendidos em certos tempo e lugar.

Caberia também analisar um livro a partir de algumas teorias comumente mobilizadas na Educação Matemática e considerar, por exemplo, os tipos de registros, o modo como o autor conduz a passagem de uma representação à outra ou quais cláusulas de um contrato didático podem ser elencadas na condução das atividades.

Há, ainda, entre tantas outras, a possibilidade de analisar o livro de Matemática apenas como um produto comercial, desconsiderando o conteúdo do qual este é portador ou que tipo de sujeito ele pretende formar, e investigar sua produção como se faz com outro produto qualquer – uma mala, um aparelho de TV, um *smartphone* etc. –, verificando-se o número de exemplares produzidos anualmente, os custos de sua produção e distribuição, os lucros obtidos, as estratégias de *marketing*, entre outros aspectos que envolvem este mercado.

Contudo, optamos nesta pesquisa por outro caminho. Chama-nos atenção a ambiguidade do livro didático em apresentar-se ao mesmo tempo como fonte sacralizada do saber e objeto comercial, que incorpora, de um lado, aspectos do conhecimento tido por verdadeiro difundido à população, e, do outro, sua posição como produto de um lucrativo mercado corporativo. A partir destas compreensões, tomamos o livro didático de Matemática como importante objeto de pesquisa, e a análise do discurso foucaultiana e a relação saber-poder como importantes ferramentas conceituais para essa investigação, visando o tensionamento dos modos de sua produção que retira o livro didático de Matemática do campo sacro/científico e o coloca no jogo das práticas discursivas e das relações de poder.

Portanto, são as normatizações e disciplinamentos, lutas e resistências, discursos e relações de saber-poder que resultam na/da constituição do livro didático de Matemática que nos mobilizam nessa pesquisa, à medida que permitem ampliar o debate sobre esta temática, seja no âmbito da própria produção acadêmica, na formação de professores ou no *locus* das salas de aula. Visamos apresentá-lo não como um objeto politicamente neutro, mas atravessado e constituído por aquelas relações, ultrapassando o caráter meramente pedagógico e adentrando no campo dos jogos de poder e de articulações e interesses público-privados que emergem no contexto educacional brasileiro.

Enfim, dos argumentos que apresentamos, resulta a seguinte questão da pesquisa: **“Quais efeitos emergem das relações de poder que atravessam a produção e resultam na/da constituição do livro didático de Matemática?”**

A partir da questão proposta, elencamos os seguintes objetivos;

- Investigar e analisar as formas pelas quais as relações de poder depõem/propõem/impõem normatizações que conduzem o livro didático de Matemática a ser o que é.
- Descrever relações de poder que emergem no processo de produção do livro didático de Matemática, configurando práticas e constituindo o campo e os sujeitos dessa produção.

Ao buscamos fundamentação teórico-metodológica nas teorizações de Michel Foucault, não as tomamos como um mapa fixo que indica o caminho certo, mas como uma caixa de ferramentas conceituais que utilizamos para pensar. Nessa caixa, escolhemos as ferramentas que nos são úteis e, se necessário, ajustamos outras a nosso modo. Conforme propõe Veiga-Neto (2006, p. 80), buscamos “(...) entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência”.

Sob tais inspirações, entendemos que esta pesquisa se apresenta como uma oportunidade de “(...) mostrar às pessoas que um bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas.” (FOUCAULT, 2004, p. 295).

Não há certezas, como já dito, em especial a de que não buscamos enunciar a “verdade dos fatos” e a de que não pisamos num terreno estável, de conceitos ou relações sólidas. Percorreremos por ambientes cambiantes, cujos suportes são sempre mutáveis e contingentes. Por esta razão, colocamos nossas certezas em suspensão e exercitamos a curiosidade e atenção no olhar, não para explicitar o que é a produção do livro didático de Matemática, mas para responder como ele se tornou o que é. Portanto, não se descreve aqui “a história”, mas “uma

história”. Narramos o modo como percorremos o caminho – sob as influências a que estivemos expostos, a partir das relações de poder com as quais nos deparamos, movimentamos e fomos atravessados e mediante as trocas de experiências com os sujeitos que conosco compartilharam suas vivências – passamos a enxergar e descrever os dados empíricos colhidos, produzindo assim essa história, que, ao ser tensionada, certamente rearranja-se, transforma-se, transforma a mim, faz-me parte dessa rede discursiva.

1.3 SITUANDO A PESQUISA NO UNIVERSO DAS PRODUÇÕES SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

Conforme já aludido, diversos são os caminhos para onde se parte e pelos quais se chega tendo como objeto de pesquisa o livro didático. Visando posicionar nossa pesquisa nesse amplo campo de estudos, voltamos nosso olhar para as pesquisas nele já realizadas, a fim de traçar um panorama daquilo que já foi feito e explicitar em que nossa pesquisa contribui para ampliar os debates e compreensões sobre o tema.

De acordo com Carvalho (2018), com a implantação e expansão do PNLD, o livro didático, que antes não despertava muito interesse nos meios acadêmicos, emerge como objeto de pesquisas, ganhando atenção nos departamentos de Educação Matemática, Matemática e nas Escolas de Educação.

Exemplo desse movimento é a tese de doutorado desenvolvida por Logen (2007), que descreve a trajetória de Algacyr Munhoz Maeder, autor de 28 livros de Matemática para o ensino escolar brasileiro, cujas publicações se iniciam em 1928 e vão até 1962. Inserida na História da Educação Matemática, a tese relata o percurso histórico dos compêndios aos livros didáticos, bem como o nascimento da Matemática enquanto disciplina unificada em seus três ramos: álgebra, aritmética e geometria. Dividido em três grandes temáticas, o estudo apresenta: 1- um registro dos saberes escolares presentes nos livros didáticos, bem como os ajustes efetuados a cada reforma educacional; 2- os embates entre Maeder e uma revista direcionada a professores de Matemática, evidenciando as disputas por espaço no âmbito editorial; e 3- uma reflexão sobre o uso de ilustrações como recurso didático nos livros de Matemática.

Tal estudo dá origem ao livro “Uma História dos Livros de Matemática leituras, intrigas e evolução editorial”, lançado por Logen em 2015. Nele o autor retoma algumas temáticas da tese e situa mais a fundo o que seria uma das primeiras disputas pelo mercado editorial brasileiro, ocorrida em 1933, envolvendo, de um lado, o autor citado e, de outro, J. C. Mello e Souza (Malba Tahan) e Salomão Serebrenick. A veiculação dos embates entre esses

personagens pela mídia local evidencia quão amplas, antigas e complexas são as redes de relações que tensionam o campo.

A esse estudo juntam-se outros tantos que tomam o livro de Matemática como objeto de estudo. Segundo o professor e pesquisador João Bosco Pitombeira de Carvalho – entrevistado em nossa pesquisa que esteve à frente dos trabalhos do PNLD desde a sua implementação –, em levantamento por ele realizado (cuja lista nos foi disponibilizada) foram identificadas mais de 157 estudos abordando a temática do livro didático em diferentes campos de pesquisas, abrangendo da Educação e Educação Matemática até as áreas de Filosofia e Arquitetura e Urbanismo.

Na análise da listagem produzida por Pitombeira, identificamos que a grande maioria dessas pesquisas, mais precisamente 88, analisa um conteúdo específico no livro didático. Destacam-se ainda as pesquisas sobre as políticas públicas voltadas ao o livro didático (somam 16, a maioria versando sobre o processo de avaliação do PNLD), seguidas da História da Matemática, presente em 16 das pesquisas identificadas. Em número menor, as demais discorrem sobre a relação do professor com o livro de Matemática, a formação do cidadão a partir da relação com as atividades propostas no livro, o letramento matemático/numeramento, o uso de tecnologias para o ensino de Matemática, entre outras, que somadas abarcam e constroem um rol de conhecimentos em torno da elaboração, produção e uso do livro didático de Matemática.

Consideremos, nesse contexto, a abordagem de algumas pesquisas. Alberti (2016) realiza um retrospecto histórico sobre a produção do livro de Matemática que remete à Grécia de 300 a.C. e percorre a invenção da imprensa, até chegar aos dias atuais de produção de um livro híbrido, à medida que apresenta elementos que se localizam na fronteira entre saberes sociais, pedagógicos e mercadológicos. Alencar (2014) expõe uma história da Matemática presente nos livros didáticos de modo factual, como termo acessório, e desconexa das questões sociais.

Bortoli (2016), a seu turno, tomando como material empírico as obras de André Perez y Maryn – importante autor de livros didáticos de Matemática nascido na Espanha, em 1858, que exerceu a docência por 52 anos, 35 deles no Brasil –, percorre até mesmo aspectos visuais e notas de rodapé de cada livro, além das estratégias editoriais e políticas de vendagem à época, para abordar as propostas didático-metodológicas de ensino de Matemática presentes nas obras do autor. Segundo Bortoli, a produção didática de Perez caracteriza-se por atender todas as recomendações governamentais de sua época, acrescentando a estas conteúdos extras, como alguns conceitos de cálculo. Quanto à metodologia utilizada nas obras, embora Perez explicita

declaradamente sua opção pelos métodos analítico e sintético, Bortoli observa variações em suas utilizações, alternando a ênfase de cada método nas diferentes obras.

Ao deslocarmos nossa lente sobre algumas pesquisas em torno do livro didático de Matemática que têm o PNLD como temática, destacamos o estudo de Filgueiras (2011), que ao abordar os embates entre o MEC e a Abrelivros, questiona o conhecimento dos avaliadores sobre a função do livro didático, a suposta incapacidade dos professores em escolher livremente os livros com os quais desejam trabalhar, bem como o posicionamento e (des)controle do Estado sobre os sistemas apostilados.

Ampliando as compreensões sobre a produção de livros didáticos em aspectos gerais, Mukanata (1997) propõe o afastar de visões segundo as quais o livro didático é tido, por um lado, como instrumento ideológico de dominação burguesa e, por outro, como um objeto destituído de historicidade própria. Nessa perspectiva, a tese apresentada pelo estudioso analisa e descreve práticas que envolvem a produção didática, mobilizando, entre outros, relatos de autores de vários livros reprovados na avaliação pedagógica realizada pelo PNLD/1997 e refutando conceitos teóricos apresentados pela equipe do MEC no julgamento das obras. Ao trazer à cena os desacordos entre autores/editores e avaliadores, ampliados significativamente pelos meios de comunicação, o autor questiona uma compreensão generalizada – segundo ele, na época divulgada pelo Governo Federal e, até certo ponto, validada pela imprensa – de que os livros didáticos fossem os principais responsáveis pelas mazelas da Educação.

Outras compreensões sobre as influências do PNLD na produção didática podem ser vistas em Zuniga (2007), que relata o modo como a avaliação pedagógica do programa “impõe” os ajustes aos princípios e critérios de qualidade estabelecidos pelo Governo, ao passo que a tese de Cassiano (2007), ao percorrer também os caminhos do PNLD, explicita as articulações políticas como estratégia de expansão das empresas espanholas em seu avanço sobre o solo brasileiro, apontando, de forma contundente, o modo como tais articulações asseguram terreno fértil a esse movimento.

Todos esses estudos contribuem significativamente para a compreensão do cenário da produção de livros didáticos brasileira, campo onde nossa pesquisa se insere. Além dessas, gostaríamos de destacar algumas pesquisas dentro dessa temática, porém, com inspiração foucaultiana, que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM). Considerando elementos que visam o governo do indivíduo/sociedade, pesquisas como a de Silva (2012) colocam em xeque práticas curriculares universalizantes, fundamental e historicamente pautadas na proposta de uma Matemática eurocêntrica, masculina, heterossexual e branca (SILVA, 2012).

Nesse mesmo viés, mas com olhar específico para os currículos propostos nos livros didáticos de Matemática, sobretudo para os aspectos políticos deste material, citamos a pesquisa de Ocampos (2016), que coloca em debate uma história da Matemática construída sob metanarrativas, na qual desvios e rupturas são apagados do processo histórico. Ao tomar como mote a Matemática financeira, Manoel (2017) identifica práticas de governo em que ser sujeito implica ser um empreendedor de si, ao mesmo tempo em que observa elementos de uma cidadania que remetem a uma liberdade governada (MANOEL, 2017). Ampliando estas produções, citamos ainda a pesquisa de Berto (2017), que aponta para a constituição de um sujeito moderno por meio do discurso da interdisciplinaridade entre a Matemática e outras áreas do conhecimento (BERTO, 2017).

É a partir desse ambiente de pesquisa que nos propomos a analisar as relações de poder que atravessam o livro didático de Matemática e determinam a sua constituição. Entendemos que nossa pesquisa permite ampliar debates e compreensões sobre esse campo, e, embora apresente proximidades com outras pesquisas da área – uma vez que, conforme Veiga-Neto (2006), sempre nos apoiamos em saberes ou conhecimentos produzidos anteriormente –, oferece outras possibilidades de construção de conhecimentos sobre o tema, perspectivas de avanço sobre o espaço que consideramos ainda em aberto, a seguir descritas:

1- Atualiza o olhar geral sobre a produção de livros didáticos no Brasil, uma vez que, enquanto Cassiano (2007) identifica cinco grandes grupos editoriais atuantes na produção didática brasileira à época de sua pesquisa, chamando ainda atenção para a possibilidade de ampliação daqueles com o surgimento recente do grupo Positivo no mercado, nossa pesquisa aponta a existência de apenas três grandes grupos que formam um oligopólio que domina 78% da produção didática brasileira na atualidade;

2- Apresenta dados da produção de livros didáticos, especificamente no campo da Matemática, e, para tanto, mobiliza diferentes sujeitos que interagem nesse ambiente, não se limitando, por exemplo, a autores cujas obras foram “bem” ou “mal” avaliadas, mas a um espectro amplo que envolve: a) autores que sempre tiveram suas obras aprovadas e críticas positivas na avaliação do PNLD; b) autores outrora campeões de venda e que atualmente estão fora do programa; e c) autores de obras que foram aprovadas por um período, e posteriormente reprovadas, e que, após ajustes, entram novamente no jogo, conseguindo nova aprovação;

3- Reúne, além de relatos de autores e editores, comumente presentes nas pesquisas observadas, avaliadores do PNLD, *designers* de livros de Matemática, professores e *freelancers*, profissionais que participam da produção da obra realizando correção de exercícios, elaboração de textos e atividades, ou mesmo a (re)escrita de capítulos inteiros em

obras autorais ou produções coletivas. Há que se destacar que a atuação desses *ghost writers* comumente tem ficado longe dos holofotes, escondidas em uma relação que determina a cada sujeito seu tempo e seu lugar;

4- Apresenta análise e descrição dos dados sob um novo referencial. Embora outras pesquisas tenham abordado as disputas entre Governo Federal e editoras brasileiras, nenhuma delas o faz sob a ótica foucaultiana. Entendemos que mobilizar os conceitos produzidos por Michel Foucault, como a relação saber-poder, a análise do discurso, a governamentalidade e a contraconduta, são pontos-chave para a descrição dos dados produzidos em nossa pesquisa e oferecem uma nova perspectiva de análise para as tensões que atravessam a temática em questão;

5- Descreve, a partir do referencial foucaultiano adotado, o modo como indivíduos são transformados em autores. Há, sem dúvidas, pesquisas que visam compreender as concepções do autor sobre o universo da produção didática, todavia, sem considerar as linhas de força que produziram não apenas o livro, mas o próprio autor, bem como as relações de poder que governam seus gestos e sua “alma”, que endereçam sua escrita;

6- Destaca, ainda, o próprio formato de nossa pesquisa como um diferencial, à medida que, dentre todas as 157 pesquisas que abordam a temática do livro didático (elencadas pelo professor Pitombeira), bem como os demais estudos a que tivemos acesso nesse processo, nenhuma delas apresentam-se sob esta forma de “Multipaper híbrido”, com capítulos iniciais onde se apresentam elementos gerais da pesquisa, permitindo uma compreensão do campo e dos fundamentos teóricos a serem mobilizados, seguido de artigos, nesse caso específico, cinco artigos que podem ser lidos independentemente, mas que em contexto articulado, possibilita a compreensão da pesquisa como todo.

7- Contribui, a partir da articulação dos artigos com o referencial adotado, de modo diferenciado em relação a outras pesquisas na área. . Enquanto algumas delas identificavam o PNLD como fonte de poder e determinante na produção didática, vislumbramos um poder plural e multidirecional, além de uma ordem dos discursos que normatizam “às escuras” a produção dos livros de Matemática. Evidenciamos o modo como um sistema panóptico vigia, examina e classifica obras e sujeitos, bem como disputas que não abarcam apenas Governo e editoras, mas que atravessam as relações sociais e cada um dos sujeitos envolvidos, autores, editores, avaliadores, *designers*, *freelancers* e professores, em que cada ofensiva e cada tentativa de controle da conduta dos sujeitos atuam como um ponto de apoio para as resistências, movimentos de contraconduta. Tudo isso sem desconsiderar que, se o PNLD não é fonte de poder, também não é imune a ele, logo, é atravessado por relações que o constituem

como instrumento de uma governamentalidade neoliberal que impõe a competição como instrumento regulador da sociedade, transformando indivíduos em empreendedores de si.

8- Amplia a produção do próprio grupo de pesquisa GPCEM ao qual este estudo está vinculado, visto que, enquanto outras investigações desenvolvidas no grupo têm um olhar para questões pontuais na produção do livro didático, como, por exemplo, a História da Matemática, a Matemática Financeira e a interdisciplinaridade, nossa pesquisa produz um olhar mais amplo, considerando a produção do próprio livro didático como um todo.

Desta forma, entendemos que nosso estudo se articula com aqueles já produzidos no campo e amplia significativamente as compreensões do universo livreiro, principalmente no que tange à constituição de livros de Matemática e dos sujeitos envolvidos nessa rede.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM UM MOVIMENTO DE PESQUISA

Aqui, vale a pena recorrer à metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas, de modo a entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência. Pode-se levar adiante a metáfora, de modo a considerar que, além das ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual as usamos quanto o resto das instalações da oficina que, em conjunto, formam o fundo, o ambiente, *sobre, no* ou *dentro do* qual trabalhamos. É o conjunto das ferramentas com o entorno em que elas atuam que nos permite, junto com Nietzsche, compreender a prática filosófica como a posta em marcha de um pensamento sobre aquilo que pensamos, bem como uma investigação sobre outros modos de pensar. (VEIGA-NETO, 2006, p. 2).

Embora já tenhamos dito que não adotamos uma metodologia pronta para nos colocarmos a serviço da busca pela verdade, também é fato que o rumo que tomamos não é obra do acaso e que, de alguma forma, trilhamos por um caminho pensado para iniciar nossa investigação, ao passo que outras rotas ganharam forma a partir do desenrolar da pesquisa, afinal, “(...) em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados.” (VEIGA-NETO, 2006, p. 5).

Desta forma, afirmar que não pensamos ser possível tomar *a priori* uma metodologia detalhada que dê conta de orientar cada passo desta pesquisa, não implica estar isento ou imune a influências, inspirações ou orientações que nos possibilitem iniciar esse processo, pois “(...) não foi cada um de nós que inventou o mundo em que vivemos; quando aqui chegamos, o mundo já estava aí (...).” (*ibidem*, p. 5).

Assumimos então o GPCEM como o lugar de onde falamos, o ambiente onde circulam as ideias e teorias que nos colocam em movimento e nos transformam, local de onde trazemos e deixamos influências. Se nos inspiramos nos conceitos foucaultianos como ferramentas para pensar, o GPCEM pode ser considerado “o entorno” do qual trata Veiga-Neto: é onde se encontra a bancada, é o ambiente da oficina que nos apresenta tais ferramentas.

Entendemos ser significativo destacar que, uma vez dispostas as ferramentas na bancada, o modo com que decidimos utilizá-las é pessoal, único, “inventamos” a nossa forma de fazer pesquisa. Optamos, ressalta-se, por uma lente foucaultiana, o que não significa utilizar a lente de Foucault. A lente é nossa, mas que carrega as nuances de suas teorias, as reflexões do GPCEM e um modo de olhar particular, constituído a partir dos ambientes e formações discursivas por onde passamos, logo, não pode ser confundido com um olhar isolado. Único, mas não sozinho: um individual-coletivo.

Esta liberdade de ajustar as ferramentas foucaultianas a nosso modo nos é garantida pelo próprio filósofo ao explicitar que suas pesquisas e teorizações devem ser tomadas como pistas para que outras pesquisas sejam realizadas. Para ele, estas são

(...) ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço (FOUCAULT, 2016, p. 3-4).

Diante dessa abertura, dentre as ferramentas dispostas na bancada foucaultiana – o governmento, as tecnologias de si, entre outras – escolhemos a análise do discurso e as relações de poder. Isso não significa que não possamos nos utilizar de outras ferramentas uma vez aqui, outra acolá. Nessa oficina, temos livre acesso e podemos buscar aquela que entendemos ser mais adequada a cada caso, ou ainda ajustar, afiar de outro modo, modificá-la e fabricar as nossas próprias, conforme a necessidade de cada momento, afinal, se “pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates (...)” (VEIGA NETO, 2006, p. 3), é na utilização prática que podemos confirmar se realmente é aquela a ferramenta adequada.

2.1 O DELINEAR DA PESQUISA

O fato de não estabelecermos uma rota, nem mesmo detalhar de antemão um percurso metodológico deve-se, sem dúvida, à nossa própria compreensão de pesquisa e de método que compartilhamos em Foucault. Nas palavras do filósofo, fica explícito seu distanciamento com propostas totalizantes:

(...) eu sou, se quiserem, um empirista cego, quer dizer, estou na pior das situações. Não tenho teoria geral e tampouco um instrumento certo. Eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim.(...) Procuo corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio (FOUCAULT, 2003, p. 229).

Nessa mesma perspectiva, esquivamo-nos dos métodos universais de pesquisa e tomamos as teorizações contemporâneas, mais especificamente as propostas por Foucault, como uma matriz de inteligibilidade para se pensar as questões que propomos.

Cabe aqui um esclarecimento quanto à opção pelo termo ‘teorização’ em vez de ‘teoria’, mais comumente utilizado em estudos acadêmicos. De acordo com Veiga-Neto (2006), esses termos sofreram um deslocamento ao longo das produções de Foucault:

(...) tal deslocamento possibilitou também separar o conceito de *teoria* – como, digamos, um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área – do conceito de *teorização* – como, digamos, uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a “realidade do mundo”. (VEIGA-NETO, 2006, p. 4).

Assim, entendemos “teorização” como o termo que melhor se adéqua ao processo de construção dessa pesquisa, visto sua consonância com nossos objetivos de apresentar o ambiente próprio das redes discursivas que interagem, tensionam, resistem, ajustam-se e dão forma ao livro didático de Matemática.

Quanto ao tipo de metodologia, bem como sua relação com o referencial teórico mobilizado, Veiga-Neto (2006, p. 7) destaca:

Se tomarmos, então, método e teoria em seus sentidos mais amplos/*soft*, estaremos corretos ao dizermos que a arqueologia e a genealogia são *métodos foucaultianos*. Mas, em parte para evitar as exigências impostas pelos rigores conceituais da tradição moderna, Foucault geralmente evita falar em método. Assim, por exemplo, ao se referir à genealogia, ele fala em “uma atividade”, uma “maneira de entender”, um “modo de ver as coisas”.

Assim, embora não tenha um método definido, didaticamente os trabalhos de Foucault são divididos em três fases relacionadas à forma de reflexão e desenvolvimento de suas pesquisas: uma arqueologia, praticada em seus primeiros trabalhos, passando pela fase da genealogia e chegando à arqueogenealogia, empenhada em seus últimos trabalhos.

Enquanto na fase arqueológica Foucault centra seus trabalhos na interioridade dos discursos, verificando como estes são mobilizados nas (trans)formações de determinados objetos ou como os saberes são construídos a partir dos discursos, na genealogia, por meio de um resgate histórico, o filósofo abarca a exterioridade discursiva, centrando-se nas relações estabelecidas entre diferentes enunciados, bem como no efeito de sentido a eles atribuído nestas relações. Também compõe o escopo genealógico a análise das diferentes técnicas de poder colocadas em jogo na tessitura dessas relações, com destaque para a produção do saber por meio da produção de “verdades”. Nas palavras de Foucault (2006, p. 69-70), uma análise genealógica tem foco

(...) nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas.

Ampliamos esta compreensão também a partir dos argumentos de Foucault (1979, p. 19), que afirma:

(...) a genealogia marca a singularidade dos acontecimentos longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo tido como não possuindo história-sentimentos, o amor, a consciência, os instintos, apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de sua evolução, mas reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenhavam papéis distintos; e até definir o ponto de lacuna, o momento em que eles não aconteceram (...). A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência.

Tomamos então a genealogia foucaultiana como uma forma de olhar e compreender as relações de poder e saber que atravessam e constituem o livro didático de Matemática. Com o propósito de compreender não os sistemas de pensamento, mas as estratégias mobilizadas nas micropráticas das relações de poder, bem como os distintos papéis desempenhados pelos diferentes sujeitos nessa rede, optamos por praticar uma cartografia, ocupando nosso lugar nesse campo, colocando em suspensão aquilo que nos parecia naturalizado e abrindo espaço ao novo, ao incerto, ao devir.

2.2 PRATICANDO UMA CARTOGRAFIA: SOBREVOS, TRAÇADOS E POUSOS

Escolher caminho é nobre. Caminho é palavra de primeiras pessoas. Filha que usa dessas palavras é orgulho de família. Se, pelo contrário, ela escolhesse travessia, ganharia crédito nos relógios. Travessia é passagem curta, porém incerta. Travessia tem risco de queda e atropelamento, é caminho cruzado. Travessia é palavra que hesitou. Filha aventureira gosta de travessias, mas leva pra sempre, como lembrança dos pais, o pouco sono que eles tinham. — Caminho ou travessia? — A menina precisava decidir como encarar o chão do longo corredor que separava sua cama da cama do seu pai. Na infância, atravessar corredor é jornada (MORATORI, 2011).

Aceitamos o desafio de realizar uma travessia no sentido apresentado por Moratori (2011), uma vez que nossa pesquisa também carrega consigo a incerteza em lidar com o desconhecido, a dúvida entre se aventurar ou permanecer na segurança de um roteiro determinado, mas também a surpresa da excitação do encontro com o inesperado, a realização por passar por caminhos primeiros, desbravar lugares pelos quais ninguém ainda passou, ao menos não do nosso jeito, não com nosso olhar!

Todavia, esse desafio não é aceito assim, sem qualquer hesitação. Nessa pesquisa, buscamos inicialmente caminhos seguros, certos, mas nos perdemos, embora isso não pareça ser novidade em estudos com inspiração foucaultiana ou em teorizações contemporâneas. Investigar sob estas influências é se permitir desencaminhar-se, muito mais do que se encaminhar. Optamos, então, por praticar uma cartografia em um momento em que a fixidez

dos processos e o rigor das técnicas não nos permitiam a travessia em um terreno dinâmico, movediço e metamorfo.

Portanto, essa pesquisa se dá a partir de descaminhos que nos levaram às relações de poder a partir dos quais a cartografia surge como forma de mobilidade, uma possibilidade de atribuição de significados a nossa condição de pesquisador “perdido”. Optamos pelo desconhecido, nos permitimos desencaminhar-se; contudo, permanecemos atentos a explorar o novo em nosso ambiente e, ainda duvidosos em como alcançar os dados, produzi-los e fazê-los falar, iniciamos nossa travessia.

Não aplicamos uma cartografia, visto que esta não se baseia na aplicação de regras gerais, não lança luzes sobre os objetos antes na penumbra, de modo a torná-los visíveis aos nossos olhos. Diferentemente, a cartografia chama atenção para as pistas que orientam o cartógrafo, servindo de parâmetro e mantendo sua atitude de atenção ao novo, aquilo que se produz ao caminhar.

Praticamos a cartografia como processo, uma vez que, conforme destacam Deleuze e Guattari (1995), a cartografia não é uma competência, antes disso, é uma *performance* que tem seu princípio “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (*ibidem*, p. 21).

Dentre as contribuições para a compreensão desse processo, Kastrup (2015) chama a atenção para a entrada no campo a ser cartografado, com enfoque para o que denomina “atenção flutuante”, conforme proposto por S. Freud, ou “reconhecimento atento”, conforme proposto por H. Bergson. Tal atenção é imprescindível para a fase considerada não como uma coleta, mas uma produção e colheita dos dados, posto que estes não estavam lá desde sempre, prontos ao toque, esperando para serem coletados. Trata-se de um processo de produção à medida que diferentes dados podem emergir a partir do caminho tomado, das ferramentas conceituais mobilizadas e das questões de pesquisa colocadas pelo cartógrafo.

Apoiada em W. James, Kastrup (2007) apresenta o conceito de “fluxo do pensamento”, comparado pelo próprio James ao voo de um pássaro. Nessa trajetória, assim como um pássaro alterna velocidade e direção, alturas e distâncias, pousos e voos, cujos olhares, ainda que sob um mesmo lugar, podem apresentar diferentes perspectivas, a atenção do cartógrafo deve estar livre para alternar objetos e cores, pousando mais demoradamente sobre aquilo que carece de mais atenção, e cuja percepção se dá na qualidade do encontro. Uma vez conhecido este lugar, sua atenção busca novos voos, visita outros lugares, aventura-se a diferentes encontros em outros pontos de pouso.

A atenção flutuante não segue de antemão uma direção, uma vez que não existe caminho determinado. São os passos e a ação do analista que configuram o próprio ambiente. É ele o

compositor da melodia, aquele que escolhe cuidadosamente as notas, unindo técnica e sensibilidade, sentindo cada vibração. É o criador de uma realidade que ganha vida à medida que cartografa. Para cartografar, é preciso estar nesse terreno antes inexplorado. Não se cartografa um ambiente conhecido, por isso nos deslocamos, nesta pesquisa, da aula de Matemática para o ambiente da produção do livro didático.

Uma cartografia difere de um mapa como algo fixo, com trajetórias bem determinadas e previamente conhecidas. Se há alguma aproximação entre mapa e cartografia, está no fato de que esta segunda poder ser entendida como um complexo processo de um mapa em construção, ainda incompleto, “(...) conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21).

Sob estas compreensões, alçamos nossos voos, pousando uma vez aqui e outra ali. Voltamos ao mesmo lugar e nos demoramos um pouco mais. Praticamos uma cartografia de sobrevoos e pousos sobre documentos oficiais e conversas com personagens que se movimentam na cadeia produtiva dos livros de Matemática.

2.2.1 A colheita dos dados: sobre os sujeitos e a entrevista

Discorre-se aqui sobre os aspectos do processo de colheita dos dados, bem como as razões que nos levaram à escolha dos sujeitos, autores, editores e *designers* de livros didáticos de Matemática, além de avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), *freelancers* (prestadores de serviços de leitura crítica, resolução de exercícios, preparação de textos e atividades etc.) e professores da rede pública de ensino, visando compreender o modo como as interações nessa complexa rede de poder influenciam e determinam práticas, normalizações, disciplinamentos e, por fim, constituem o livro didático de Matemática.

Optamos, primariamente, por realizar entrevistas semiestruturadas, visto que entendemos que estas permitem um diálogo mais fluido, considerando influências recíprocas e a possibilidade de novas indagações diante do posicionamento de cada um dos sujeitos envolvidos; todavia, o questionário fora também utilizado como recurso, quando da impossibilidade da entrevista.

Pautamos nossos primeiros passos tendo como critérios de seleção dos entrevistados: autores de livros didáticos que atuavam há mais tempo no mercado editorial; autores cujos livros foram “bem avaliados” na resenha do PNLD e figuram entre as coleções mais vendidas nos últimos programas de avaliação (2006 a 2015); autores cujas coleções foram “bem

avaliadas”, mas não estiveram entre as mais vendidas e autores que tiveram suas coleções mais vezes aprovadas no PNLD.

Estes critérios iniciais apresentam-se apenas como gatilhos para o início da pesquisa e foram ganhando novas formas ao longo do processo. Visamos abarcar diferentes perspectivas e posições ocupadas por profissionais de setores diversos, ou com experiências distintas no cenário nacional de produção de livros didáticos. Trata-se dos primeiros locais de pouso que, a partir de uma atenção flutuante sobre as transcrições, são consideravelmente ampliados por outros voos e pousos, totalizando, ao final do processo, treze entrevistas e oito questionários. Somadas, as entrevistas perfazem o tempo total de 20h2min39s de gravação em áudio ou áudio/vídeo, tendo a mais curta delas 49min32s de duração; a mais longa, 4h19min27s; e uma média, de 1h10min73s. Após transcritas, essas entrevistas resultaram em 378 páginas de texto que, acrescidos aos questionários, totalizaram 421 páginas de material para análise.

Nosso processo de organização metodológica busca igualmente inspirações em Foucault, quando, ao proferir, em 1976, o curso *Em defesa da sociedade*, aponta quatro “precauções de método” quanto à análise do poder: 1– apreendê-lo em sua circulação mais regional; 2– considerá-lo em suas práticas efetivas e “reais”; 3– analisá-lo em circulação heterogênea e em rede; 4– realizar sua análise de forma ascendente e indutiva.

Assim, consideramos de suma importância os relatos colhidos nas entrevistas à medida que evidenciam um poder circulante, que penetra e molda os corpos dos diferentes sujeitos imersos em situações reais de trabalho e institui práticas disciplinares, tornando-os úteis e produtivos, normalizando suas ações nos microespaços onde se deslocam. A descrição de poder a partir das narrativas dos sujeitos que atuam nos diferentes campos da produção editorial permite-nos compreendê-lo não enquanto fenômeno de dominação global, que, a partir de um ponto determinado, influencia as diferentes organizações sociais (análise descendente). Contrariamente, vislumbramos uma análise ascendente, partindo não do centro, mas da periferia, dos micropoderes, de suas formas mais regionais, onde estes se tornam capilares e, ultrapassando as regras “(...) de direito que o organizam e o delimitam, se prolonga, em consequência, mas além dessas regras, investe-se em instituições, consolida-se em técnicas e fornece instrumentos de intervenção materiais, eventualmente até violentos” (FOUCAULT, 2016, p. 25).

Embora cada entrevista tenha suas peculiaridades, focamos nossa atenção nos dois planos inseparáveis da experiência em uma entrevista na cartografia: a experiência de vida (ou, ainda, o vivido da experiência) e a experiência pré-refletida ou ontológica (EIRADO et al., 2010).

No plano da “experiência de vida”, consideramos a narrativa refletida e evidenciada pelo entrevistado sobre suas vivências, suas histórias, experiências, sensações, motivações, enfim, suas representações de experiências cotidianas. Embora não seja disjuncto do primeiro, o plano da “experiência pré-refletida ou ontológica” considera a dimensão da experiência em processo e abrange a coemergência de si próprio e do mundo que o cerca, em suas tensões, relações de poder e multiplicidade de forças que emergem da percepção e relação com o próprio ambiente, que se processa e se constitui na própria experiência de conhecê-lo.

A partir destas inspirações, foram entrevistados diferentes sujeitos participantes desse estudo, entre eles, quatro renomados autores de livros didáticos de Matemática para o Ensino Fundamental e/ou Médio. O primeiro deles foi o professor Marcio Imenes (Imenes). Após o contato inicial via *e-mail* para viabilizar nossa entrevista, decorreu-se apenas uma semana para que pudéssemos agendá-la. A entrevista ocorreu em julho de 2016, ocasião em que se realizava o XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM).

De forma muito descontraída, nos encontramos na casa de uma de suas irmãs, conforme combinado. Sempre muito simpático, e sabendo, de antemão, de alguns aspectos gerais da pesquisa, visto que, no ato da solicitação da entrevista já havíamos discutido sobre nossas pretensões, o professor Imenes organiza algumas de suas obras em uma mesa; posiciono câmera e gravador e iniciamos a conversa, ou melhor, uma conversa sobre o assunto. Digo isso, pois, por aproximadamente duas horas, não houve perguntas e respostas. Imenes narrou suas experiências, frustrações e expectativas em relação à produção de livros de Matemática, com pequenas intervenções que eu fizera apenas para esclarecer alguns fatos. Encerrada a primeira parte, Imenes interroga: “agora, se você tiver mais alguma questão, você viu que eu sou muito tagarela, não é?”. Os risos interrompem o diálogo por poucos instantes, e, então, damos sequência.

Considerando o que já havia sido até ali dito, bem como a alteração de rumos na pesquisa desde o agendamento em dezembro de 2015, até a realização da entrevista em julho de 2016, apresento-lhe então alguns questionamentos, que muito prontamente foram respondidos. Não havia pressa! Segundo Imenes, tínhamos toda a tarde para conversar a respeito, e assim o fizemos; e embora eu tivesse preparado algumas questões para conduzir a entrevista (conforme vê-se no anexo I), estas não se deram da forma planejada. Não linearmente, não com aquelas palavras e, às vezes, nem mesmo aquelas questões, visto que, no próprio ato da conversa, outras questões ganham evidência. Na entrevista, produz-se com o outro.

O tempo voou. Já havíamos conversado por aproximadamente quatro horas e meia, e aproximava-se o horário de início do ENEM. Seguimos no mesmo carro, e certamente nossa conversa continua ao longo do percurso; utilizo o celular como recurso para a gravação, até chegarmos ao evento. Tal fato desperta uma questão no mínimo curiosa: “em que momento se inicia e quando se encerra a entrevista?” Se esta se dá mediante as reflexões e narrativas provocadas entre entrevistado e entrevistador, a partir das quais alguns dados são mobilizados posteriormente na pesquisa, como determinar o início e o fim? Seria no ligar e desligar da câmera?

Ora, mas o entrevistador não está muito antes disso se preparando, elaborando questões para apresentar ao entrevistado? E este, por sua vez, não se coloca a pensar sobre quais questionamentos poderão ser a ele colocados e como poderá responder ao ser interpelado? Veja que ao chegar no local combinado com Imenes, já havia um ambiente preparado, livros apresentados durante os relatos, objetivos que enviamos por *e-mail*, enfim, não havia ali toda uma preparação prévia para sustentar/suscitar as experiências que seriam vivenciadas a seguir?

Da mesma forma, podemos questionar o término da entrevista, visto que, após o desligar da câmera, continuamos o diálogo no caminho para o evento. E se, ainda depois de encerrada a conversa, voltássemos ao assunto em outro momento, uma vez que Imenes colocou-se à disposição para tal? E se, a exemplo do ocorrido com outro entrevistado, ele alterasse o relato no ato de conferência das transcrições? Isso não seria ainda parte da entrevista? Tais questionamentos não buscam respostas imediatas, mas se apresentam como tensões próprias do processo de pesquisa para que, em algum momento, possa-se retornar e debater o tema.

O segundo autor entrevistado foi o professor Gelson Iezzi (Iezzi). Embora já estivesse em uma lista prévia de autores que pretendíamos entrevistar – pois, da mesma forma que Imenes, apresentava um relato histórico de produção didática que acumulava mais de 40 anos de experiência de autoria – Iezzi fora também indicado pelo professor Marcelo Lelis, com quem conversamos via *e-mail*, pelo próprio Imenes e por uma editora de uma grande grupo editorial, visto ser um autor consagrado não só pela sua produção extensa, mas também pelo reconhecimento dos pares. No caso de Iezzi, acrescenta-se ainda sua experiência como editor e proprietário da Editora Atual, posteriormente vendida à Editora Saraiva (atualmente pertencente ao Grupo Somos Educação), onde atualmente publica suas obras. Sobre o período como dono de editora, Iezzi diz-se arrependido: “O empresário é aquele cara que tem uma dívida que está vencendo no banco de não sei quantos milhões e ele dorme à noite, ele consegue dormir à noite, e eu já não conseguia, mas fui editor e durante muito tempo, 25 anos (...)”.

A entrevista com o professor Gelson Iezzi se deu em sua residência, um apartamento no bairro de Moema, em São Paulo, capital. A primeira tentativa de contato se deu via *e-mail* no início de setembro de 2016. Não havendo resposta, tento novamente um mês depois, dessa vez com sucesso, quando foi agendada a entrevista, realizada em 24 de outubro de 2016.

Sua expressão séria contrasta com a gentileza com que fomos recebidos. Iezzi narra por aproximadamente uma hora as experiências vivenciadas como autor e as dificuldades de produzir um livro diferente daquilo que está tradicionalmente posto: “(...) os professores estão também acostumados ou viciados numa determinada sequência, essa sequência tem coisas em que são relativamente canônicas, ou você faz aquilo [ou] tá frito”.

Após uma pausa para um café espresso, preparado pelo próprio autor entrevistado, retomamos a entrevista que decorre por aproximadamente mais uma hora. Sempre com ar calmo e voz pausada e firme, o autor percorre o entorno da produção didática. Respondendo de forma direta aos questionamentos apresentados, Iezzi aborda pontos de convergências e divergências em relação ao PNL D, bem como o movimento da Educação Matemática, aspectos que, segundo o mesmo, culminaram em aprovações e reprovações em sua obra:

Eu vou te falar com os princípios com os quais concordamos. O livro não pode ter, ele não pode dar informações que induzem a um preconceito racial, religioso, seja de qualquer tipo. (...) mas quando o avaliador sugere que a nossa obra tem uma quantidade exagerada de exercícios, aí nós divergimos completamente, porque, de fato o nosso livro tem muitos exercícios, mas não são exercícios de mera repetição de um procedimento, são exercícios que vão ficando mais complexos, então, há uma variedade de exercícios. Além disso, a gente achou um pouco atrevido, talvez um pouco ofensivo, ouvir de um avaliador que em vez de começar o assunto dessa maneira é melhor você começar dessa outra. Pra quem viveu a sala de aula, a quantidade de anos que a gente viveu, a gente acha isso um pouco atrevido [porque] a questão pedagógica eu acho subjetiva. Ela é quase ideológica, no caso da Matemática. O professor pode acreditar mais em uma metodologia clássica ou em uma metodologia mais ligada a Educação Matemática. Certas coisas da Educação Matemática são difíceis para o nosso professor tão mal formado usar, como, por exemplo, trabalhar álgebra conjuntamente com geometria, aplicar uma na outra. (Iezzi em entrevista concedida ao autor, 2016).

Conforme se observa, o relato de Iezzi é claro e direto. Em uma conversa bastante franca, o autor descreve os pontos de concordância e discordância do “modelo” de avaliação em vigor, bem como as propostas que entende advir do movimento da Educação Matemática, algumas das quais apresentaremos nos artigos que compõem esta tese. Encerrada a entrevista, o autor dispõe-se a colaborar em outras oportunidades, caso surjam novas demandas da pesquisa.

A professora Kátia Stocco Smole (Smole) compõe a nossa terceira entrevista com autores e recebeu nossa atenção devido à experiência que lhe assegurava seguidas aprovações

no PNLD. Nosso contato inicial ocorreu em agosto de 2016, e, em outubro, nos encontramos na sede do Mathema, em São Paulo, capital, para a realização da entrevista.

De modo muito cortês e esbanjando simpatia, Smole nos mostrou todo ambiente onde se dão os trabalhos do grupo; apresentou as pessoas que por lá estavam, presenteou-nos com uma de suas obras (livro paradidático) e, na sequência, iniciamos a entrevista.

Tal qual ocorreu com os demais autores, a entrevista se deu de modo bastante informal. Chamou-nos atenção a forma aberta com que a autora respondia aos questionamentos e, embora se visse nos demais a mesma disposição para abordar cada tema, Smole diferenciava-se por não transparecer nenhuma mágoa ou frustração diante das mudanças ocorridas ou que estão por vir, conforme relata:

Então eu acho que a gente está num momento que precisa cuidar com a exploração com o monopólio, de alguns grandes grupos, e eu acho que nós estamos caminhando mesmo para isso hoje; [o governo] precisa saber criar mecanismo para isso não virar [como ocorre com] as grandes construtoras, de virar cartel para eles fazerem negociatas, [onde] um ganha mais aqui depois todo mundo divide, mas acho que esses mecanismos o governo que tem que criar. E, por outro lado, quem escreve tem que começar a olhar porque, e na hora em que, de verdade o governo comprar livros digitais? E na hora em que, de verdade, e isso vai acontecer, o governo trabalhar com obras abertas? Isso significa que ele compra uma vez e todo mundo que for de escola pública pode usar. Ou como o governo já quis fazer, as editoras brigaram, e isso já aconteceu na Espanha, o governo compra x obras de Ensino Fundamental, todas virtuais, todas eletrônicas, e o professor na sala de aula vai discutir se ele quer usar todas, se ele quer usar uma, se ele quer usar uma parte. Você não vai ter mais esse controle de dizer: olha estão usando meu livro. você entendeu? (Smole em entrevista concedida ao autor, 2016).

Smole, talvez por sua relação mais próxima com o Governo e, ao mesmo tempo, com o setor privado, uma vez que presta serviços de consultoria no campo educacional por meio do Mathema, apresenta-se mais confortável no espaço que ocupa, acolhe e ajusta-se de modo mais flexível às demandas do campo editorial, bem como às políticas implantadas pelo MEC. Como veremos mais especificamente nos artigos, aceita “passivamente” algumas regras que entende serem próprias do mundo dos negócios, ao mesmo tempo em que se opõe a outras, sem que lhe pareça cometer qualquer ato de insubordinação. Em suma, um sujeito do mundo corporativo que, nas palavras de Veyne (2011), algumas vezes resiste, insurge-se, e, em outras, se deixa conduzir.

Obtivemos, ainda, relatos de outra autora que, preferindo o anonimato, foi identificada apenas pelo pseudônimo de “Ana Martins”. Sua participação na pesquisa deve-se à autoria conjunta com outro autor tradicionalmente conhecido na área. Considerado quase uma “lenda” no campo da Educação Matemática, visto que muitos duvidam de sua existência, nossa busca

em direção a ele é impulsionada após uma entrevista com uma editora, que nos informou conhecê-lo e ter editado livros de sua autoria. Informara, ainda, que ele já estava em idade avançada, era uma pessoa muito meticulosa, que outrora escrevia seus livros à mão e acompanhava rigorosamente cada detalhe, como a posição de cada figura no livro.

Buscamos, então, contato com essa “lenda”, cuja obra fora muito utilizada para o ensino de Matemática (em alguns casos ainda é, visto que algumas obras remanescentes são guardadas como relíquia por alguns professores de Matemática, que os utilizam paralelamente às obras oficialmente adotadas), antes do PNLD, mas que perdeu espaço com o processo de avaliação. Após a parceria entre Martins e o renomado autor, o livro passa por uma profunda reformulação e ressurgiu nos últimos anos, alcançando lugar de destaque de crítica e de venda nas últimas avaliações.

Nossa tentativa de entrevista com os dois autores parceiros (Ana e “a lenda”) deu-se por meio de um dos editores da obra, todavia, resultou em negativa. Propusemos, então, um questionário diferente para cada um deles, visto que o caminho e as experiências vivenciadas por ambos no percurso de produção didáticas também diferiam. A essa investida, nos foi pedido que enviássemos as questões para análise do referido autor para que, somente então, decidisse sobre a colaboração. Enviadas as questões, e decorrido algum tempo, fomos informados que o autor declinou das respostas, mas que Martins se dispusera a respondê-las, com a condição de anonimato.

Se por um lado a recusa de um autor consolidado no campo, cuja obra resiste a várias décadas, bem como a exigência do anonimato de Martins nos intrigam – considerando que são pessoas públicas, cuja última avaliação da obra recebeu o reconhecimento de professores e avaliadores –, por outro evidenciam o quanto o campo é regido por linhas de força, estratégias e relações de poder que impõem a cada sujeito um posicionamento, um lugar, sendo cada decisão pensada, medida, calculada em prol do “sucesso” da obra.

Essas linhas de força se evidenciam na forma polida com que Martins responde ao questionário que propomos. Respostas curtas resumem assuntos para os quais esperávamos abrir espaço para posicionamento e compreensões mais amplas, razão pela qual o material não é mobilizado nos artigos que compõem esta tese. De toda forma, mesmo na polidez das palavras, ficam evidentes os objetivos que fizeram com que Martins fosse convocada para o jogo estratégico dessa produção:

Fui convidada pelo professor [nome do autor] e pela editora, justamente para mudar o estilo do [nome da obra], adequando-o aos PCNs. A obra original recebia muitos elogios pelos exercícios diversificados e criativos. Faltava melhorar o texto teórico,

que passou a ser mais completo, interativo, contextualizado, com boxes que procuram a interação com o aluno, textos históricos, curiosidades, alguns jogos etc. (Martins em resposta ao questionário formulado pelo autor, 2016).

Portanto, alinhar um livro, cujo autor garantia um nome vendável (tema que trataremos mais detalhadamente no terceiro artigo desta tese), às exigências oficiais, de modo a garantir a aprovação da obra no PNLD, parecia ser uma primeira tarefa à qual Martins se dispusera a cumprir: “Li e reli todos os documentos oficiais, refleti muito, fiz um primeiro projeto com objetivos, eixos de trabalho, conteúdos por série. Tínhamos nítida a linha pedagógica que seguiríamos. Meu parceiro criou a ideia da distribuição de conteúdos, exercícios, desafio, texto etc.”. A segunda tarefa apontava para a aceitação da obra pelos professores, o que requer estar atento às enunciações que ecoam das salas de aula, conforme se vê na fala de Martins, ao afirmar que para obter boa aceitação, o livro precisa “ser escrito por um professor que esteja na sala de aula. A sala de aula hoje muda muito rapidamente, só quem está na ativa pode saber como criar um material realmente útil, próximo da realidade.”.

Julgamos que Martins desempenhou com louvor estas responsabilidades, considerando, frisa-se, a posição de destaque ocupada pela obra em avaliação recente do PNLD, cujo ano não divulgamos a fim de manter o sigilo assegurado à autora.

Desta forma, embora não tenhamos utilizado significativamente os relatos de Martins nos artigos, entendemos que os elementos identificados, a recusa de um dos autores, bem como o relato sucinto e polido não inviabilizam o questionário como instrumento de coleta dos dados, mesmo porque outros questionários aplicados mostraram-se profícuos, tanto pela forma clara e direta com que os sujeitos abordaram a temática, quanto pela disposição de alguns entrevistados em discorrer mais demoradamente sobre cada questão.

A fim de oferecer mais compreensões sobre o trajeto de nossos entrevistados, evidenciando o lugar de onde falamos, apresentamos a seguir uma síntese do percurso profissional desses sujeitos:

Quadro 1 – Relação dos autores entrevistados na pesquisa

Nome/ Pseudônimo	Alguns aspectos da carreira profissional
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	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.

(Smole)	Atualmente publica livros de Matemática de Ensino Fundamental e Médio pelas editoras FTD (grupo FTD) e Saraiva (grupo Somos Educação).
Ana Martins (Martins)	Licenciada em Matemática na década de 80, tem longa experiência como docente da rede particular como professora e coordenadora de Matemática. Chegou a editora para auxiliar em um projeto destinado ao PNLD Ensino Médio (PNLDEM) e, posteriormente, passou a atuar como autora na reformulação de uma obra de um autor de renome na área, a fim de modificar uma proposta outrora tradicional.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

As experiências relatadas em cada entrevista, cada informação nova, ou mesmo os olhares para objetos conhecidos sob diferentes perspectivas vão (re)ajustando nossa lente, alterando o percurso de nossa pesquisa e inserindo novos elementos e personagens, como se observa no relato de Smole, que evidencia a necessidade de expandir o rol de entrevistados para que se possa ter uma compreensão mais ampla da cadeia produtiva de livros didáticos: “(...) os editores, eles têm outra visão mesmo, e eles enfrentam situações e pensam, aí você tem que olhar do ponto de vista capitalista, são milhões investidos, você não vai pôr um livro no mercado para não vender, né?.” (Smole em entrevista concedida ao autor, 2016).

Cabe destacar que nessa prática cartográfica lidamos com as experiências vivenciadas na fala dos entrevistados. Não buscamos o resgate de uma memória esquecida, nem corremos atrás de significados de um enunciado que não se fez manifesto; de modo contrário, buscamos “(...) interrogar a linguagem – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos.” (FISCHER, 2001, p. 205).

Esta compreensão nos impulsiona a ouvir outras vozes, outros sujeitos que, como sugerido por Smole, apresentem outras perspectivas sobre a rede de relações que envolve a constituição do livro didático de Matemática, entre os quais, seis editores e uma *designer* desses livros, escolhidos por atuarem ou terem atuado em algum dos três grandes grupos editoriais que dominam o mercado brasileiro na atualidade (SOMOS EDUCAÇÃO; SANTILLANA; FTD). A fim de assegurar o anonimato dos sujeitos, visto suas hesitações em identificarem-se em virtude das relações de poder que envolvem empregado-empregador, identificamo-los também por pseudônimos, conforme se observa no quadro 2 abaixo, em que sintetizamos também suas experiências profissionais:

Quadro 2 – Relação de editores e *designers* entrevistados na pesquisa

Pseudônimo		Alguns aspectos da carreira profissional
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 <i>freelancer</i> quando já atuava como docente no Ensino Superior. Trabalhou em diferentes editoras. Atualmente é editora em uma grande empresa e presta serviços como <i>freelancer</i> para outras editoras.
	Renata Silva (Renata)	Bacharel em Matemática Aplicada, possui também bacharelado e licenciada em Ciências Biológicas. Ingressou no meio editorial em 1998 e, após trabalhar em algumas editoras, atua, no momento, como coordenadora de edição do Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio.
	Marcelo Santos (Marcelo)	Licenciado em Matemática, trabalha há 16 anos na mesma empresa onde iniciou como estagiário, ainda no segundo ano da Licenciatura. Atuou como editor de livros didáticos de Matemática do Ensino Fundamental (I e II) e do Ensino Médio; atualmente exerce a função editor executivo de Matemática e Física, com foco no ensino médio.
	Luci Mariana (Luci)	Licenciada em Matemática, lecionou a disciplina por 12 anos, atuando no Ensino Fundamental II, e Matemática e Física no Ensino Médio. Iniciou no ramo editorial em 2001 como assistente pedagógica, passando posteriormente à edição de livros didáticos de Matemática para o Fundamental II e Ensino médio.
	Carlos Marcel (Marcel)	Licenciado em Matemática e mestrando em Educação Matemática, atuou na rede particular por 6 anos como professor de Matemática do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ingressou no ramo editorial em 2014 e atualmente exerce a função de editor.
Designer	Paula Juliana (Juliana)	Formada em Artes Plásticas – Programação Visual, possui 40 anos de experiência na área de <i>designer</i> gráfico. Atualmente coordena o departamento de <i>designer</i> de um grande grupo editorial, sendo responsável por todo o trabalho de criação de projetos, gestão de funcionários internos e externos (<i>freelancers</i>), fluxo de caixa, recebimento e distribuição de serviços e materiais, mediação autor/editor- <i>designer-marketing</i> , entre outras atribuições que envolvem a produção de livros didáticos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II), Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Diante do número razoável de sujeitos de diferentes empresas, lugares e ritmos de trabalho, cercamo-nos de opções variadas para colheita dos dados. Abrimos aos entrevistados a possibilidade de, uma vez não sendo possível o encontro para uma entrevista, eles pudessem nos atender para uma conversa via *Skype*, ou, ainda, responder a um questionário. Amparados por esses instrumentos, bem como pelas ferramentas conceituais que mobilizamos, focamos nossa análise naquilo que foi efetivamente dito ou escrito, sem buscar compreensões para supostas intenções do autor do enunciado, nem consequências futuras de sua fala (FOUCAULT, 2007), mas tão somente a experiência narrada, seja ela externada por escrito ou gravada em áudio ou vídeo.

Assim, procedemos às entrevistas com Carol e Pedro durante a ida a São Paulo, em julho de 2016. Em dia e hora marcados, compareço à sede de cada empresa. Impossível não notar a semelhança na forma de organização dos espaços. Salas amplas e espaços divididos de forma que cada sujeito tinha visão dos demais sem muito esforço. Um ambiente panóptico, preparado para a luz. Lugar onde todos e cada um atuavam ao mesmo tempo como vigilantes e vigiados.

Essas entrevistas, bem como a de Fabiana, outra editora entrevistada posteriormente via *Skype*, decorrem sempre da mesma forma: um início um tanto tímido, no qual fica evidente a onipresença das relações de poder, bem como o modo como tais relações penetram e deixam marcas no corpo e na alma dos sujeitos. Tais marcas fazem-se presentes no receio que envolve os primeiros momentos da entrevista, criando um clima de estudo em que o entrevistado parece analisar o entrevistador, verificar se este é digno de confiança.

Passados os momentos iniciais, alcançamos um patamar de segurança na qual, embora na maior parte do tempo os sujeitos se mostrassem explicitamente abertos, deixando aflorar suas paixões, sentimentos de satisfação ou revolta pela/com a tarefa desempenhada, via-se emergir uma espécie de “polícia moral”, que atua no controle e repreensão daquilo que pode ou não ser dito.

É o que se denota da fala de “Fabiana” que, ao explicitar sua participação como *freelancer* na edição de livros de Matemática para uma editora concorrente daquela em que trabalha, hesita por um instante e argumenta: “(...) não vai meu nome em lugar nenhum aí, né? [risos]... você vai pôr um nome fictício? (Fabiana em entrevista concedida ao autor, 2018).

Este mesmo policiamento é observado por ocasião do encerramento da entrevista com “Carol” (concedida em 2016), que parece demonstrar receio quanto ao sigilo daquilo que acabara de falar: “Como funciona a minha participação a partir de agora? [porque] é uma coisa complicada, né? eu não posso falar em nome da empresa em que trabalho, eu posso falar em meu nome”. E complementa: “Eu também não falei nada que eu não poderia ter dito, né?”.

Devido à impossibilidade de encontros ou da manifestação dos demais sujeitos citados no quadro 2 em conceder-nos entrevista, optamos, então, pelo questionário, sendo que, a exemplo do citado anteriormente, nem todos os dados construídos a partir desse instrumento foram utilizados nos artigos; contudo, consideramos importante ressaltar a contribuição dos sujeitos, visto que, ainda que indiretamente, os dados por eles fornecidos nos auxiliaram na compreensão mais ampla deste universo.

Cabe destacar positivamente o questionário respondido por Juliana, que detalha, minuciosamente, as questões a ela apresentadas. Nesse caso, ficou-nos o desejo de conversar pessoalmente com a entrevistada, não porque faltasse esclarecimento em algum ponto, mas devido à forma como sua escrita externaliza paixão pelo ofício, como relata suas experiências e transparece muita disposição em contribuir com nossa pesquisa.

Para além dos exemplos citados, bem como da temática que remete à polidez ou explicitude na fala de cada sujeito, os dados produzidos nas entrevistas com autores, editores e *designers* apresentam grandes contribuições para a nossa pesquisa, ampliam nossa

compreensão do campo e apresentam pontos de vista não apenas distintos, mas muitas vezes híbridos, alternando posições que remetem a lugares próprios da Educação Matemática, da Educação, da Matemática, da Economia, enfim, a aspectos gerais que permeiam uma produção de livros didáticos em rede.

Todavia, outros lugares compõem o campo, entre eles, aquele que muitas vezes é apontado pelas editoras como “ponto de resistência”, com o qual se travam batalhas por espaços de debate, prazos, flexibilidades de normas e outros pontos que envolvem disputas constantes, o PNLD, cujos tensionamentos e práticas subsidiam e constroem saberes que, juntamente com outros, tecem, fio a fio, os livros didáticos de Matemática.

Dessa forma, trazemos para o diálogo uma visão fundada na vasta experiência de avaliadores desses livros (não por acaso, também pesquisadores da área de Educação Matemática), entrevistando um grupo de quatro colaboradores que já exerceram cargos na equipe responsável pela avaliação pedagógica e elaboração do Guia do Livro Didático do PNLD, entre eles, um coordenador técnico, um coordenador de área, uma coordenadora adjunta e um avaliador, cujos dados são descritos no quadro 3:

Quadro 3 – Relação dos ex-integrantes do PNLD entrevistados na pesquisa

Nomes		Alguns aspectos da carreira profissional
Ex-integrantes do PNLD	Paulo Figueiredo Lima (Figueiredo)	Formou-se em engenharia em 1965. Concluiu o curso de mestrado em Matemática em 1971 e o PhD na mesma área, em 1977. Atuou como docente na Universidade Federal de Pernambuco, de 1966 a 2011. Passou a dedicar-se à Educação Matemática a partir de 1986. 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 na área de Matemática no período de 2002 até 2015.
	João B. Pitombeira F. de Carvalho (Pitombeira)	Formou-se engenheiro em 1962. Concluiu o curso de mestrado em Matemática em 1964 e o doutorado na mesma área, em 1967. Recebeu o título de professor Emérito pela PUC-Rio em 2008. Atuou como assessor, coordenador e responsável pela comissão técnica do PNLD, estando à frente da avaliação desde o início do programa até o PNLD 2018.
	Marilena Bittar (Bittar)	Licenciou-se em Matemática em 1984. Concluiu o mestrado também nesta área em 1987, o doutorado em Didática da Matemática em 1998 e o pós-doutorado em 2003. Atualmente é professora titular do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Iniciou como avaliadora no PNLD em 2001, assumindo a coordenação adjunta do programa em 2012 até o PNLD 2018.
	José Luiz Magalhães de Freitas (Magalhães)	Graduado em Matemática em 1976, concluiu o mestrado na mesma área em 1982 e o doutorado em Didática da Matemática em 1993, cursando posteriormente o pós-doutorado em Educação Matemática. Atualmente é professor titular do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participou como avaliador do PNLD em diferentes períodos, sendo o primeiro deles em 1996 e o último no PNLD 2017.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Destaca-se aqui novo processo de tentativas que exigiram ajustes e até certa perseverança de um pesquisador em construção. Tal afirmação se deve mais precisamente a nossa busca de entrevistar o professor Pitombeira, uma vez que, juntamente com outros parceiros, acompanhou, coordenou e ajudou a construir as bases do PNLD. Nosso primeiro contato com Pitombeira deu-se em setembro de 2016, que prontamente respondeu-nos dois dias

depois, disponibilizando-se a conceder a desejada entrevista; todavia, estando fora do país, precisaríamos continuar conversando para ajustar agendas. Passa-se o tempo durante o qual buscamos, sem sucesso, novas tentativas de contato.

Prosseguimos, então, com os próximos passos: o envio de um questionário ao professor Paulo Figueiredo, cujas respostas claras, fornecidas em setembro de 2017, atenderam de pronto todas as nossas buscas, além da realização de entrevistas com o professor José Luiz Magalhães e, posteriormente, com a professora Marilena Bittar, ambas em fevereiro de 2018.

Em fevereiro de 2018, após a obtenção de novo número de contato de Pitombeira, a entrevista com o autor é finalmente realizada, via *Skype*, espera que, ao final, valeu a pena.

Todas as entrevistas acontecem de modo muito descontraído, embora imersas de emotividade, à medida que visitavam diversos lugares e momentos ao narrar os percursos e percalços vividos no programa, em uma dinâmica na qual não se observam diferenças significativas entre entrevistas com presença física ou virtual (via *Skype*).

Questões previamente elaboradas orientavam a dinâmica da fala; todavia, não havia um lugar de partida e uma suposta chegada. Apresentamos algumas questões como norteadoras de temáticas mais amplas, e o entrevistado enfatizava um ou outro aspecto que considerava mais relevante, aquilo que lhe tocava de modo mais significativo. Não buscávamos correr atrás de uma suposta verdade que esperávamos fazer-se revelar. Não buscamos terreno sólido ou conhecido. Permitimo-nos um descaminho onde outros encontros se deram.

Relatos trazidos pelos avaliadores enfatizaram nossa atenção sobre alguns pontos que consideramos centrais na constituição do livro didático de Matemática ou despertaram novos olhares sobre o processo, como se observa na fala de Pitombeira, que chama atenção para a intrínseca relação entre livro didático de Matemática e o mercado econômico, ao destacar as decorrências do sucesso de vendas alcançado por Bigode, conhecido autor de livros didáticos de Matemática:

(...) quando o Bigode estourou, todo mundo começou a seguir o modelo. Os autores seguem o modelo! E as editoras dizem “olha, esse livro aqui é bem-sucedido etc., etc.”. Há uma pressão grande dentro das editoras sobre os autores para apresentarem livros que tenham certeza que vão ser bem-sucedidos, porque dá lucro (Pitombeira em entrevista concedida ao autor, 2018).

O relato acima é citado apenas como um exemplo dos descaminhos vivenciados na entrevista que despertam para lugares que exigem do pesquisador um olhar mais atento, como no caso citado, que chama a atenção para a “cópia” dos modos de organização do livro de Matemática, levando a uma “pasteurização” dos livros didáticos, tema que discutiremos em artigo específico dessa tese.

Portanto, frisa-se que no processo cartográfico não há uma experiência pura, preexistente à entrevista, mas uma experiência vivida, modulada, criada na própria entrevista. Por isso, reforça-se que esta não é entendida como “coleta”, mas como uma “colheita” dos dados que ela mesma produziu.

Assim, a entrevista assume papel importante na produção dos dados, e não pode ser entendida como uma simples conversação a partir de pontos preestabelecidos entre pesquisador e entrevistado. Trata-se de uma troca de experiências que dá margens a outras, a intersecções, a uma multiplicidade de entendimentos que ocorre de modo fronteiro num entrecruzamento de linhas e enunciações, visto que “(...) uma conversa não é condicionada por especificidades, ela se faz nos encontros.” (DELEUZE; PARNET, 1998).

Essa troca de experiências amplia-se a cada vez que um novo sujeito é inserido no cenário da pesquisa. Nesse contexto, buscamos trazer para o jogo o relato de *freelancers*, grupo normalmente composto por professores aposentados ou da ativa, alunos da graduação em Matemática, mestrados e doutorandos em Educação Matemática, além de iconógrafos, *designers* e editores que prestam diversos serviços às editoras, indo de pequenas revisões, correção de exercícios até a elaboração de sessões inteiras, elaboração/reformulação do manual do professor e edição dos livros de Matemática.

Integram nossa pesquisa dois desses profissionais residentes na grande São Paulo, que aqui ganham pseudônimos, descritos no quadro 4:

Quadro 4 – Relação de *freelancers* entrevistados na pesquisa

Pseudônimo		Alguns aspectos da carreira profissional
<i>Freelancer</i>	Ana Mirian (Mirian)	Licenciada em Pedagogia e Matemática, mestre e doutoranda em Educação Matemática, iniciou como <i>freelancer</i> em editora de médio porte. Posteriormente, passou a atuar também em grandes editoras, trabalhando com leitura crítica, seleção/elaboração de textos, atividades, objetos digitais, organização/reformulação de manuais do professor em livros de Matemática.
	Sergio Pessoa (Sergio)	Graduado em Matemática e especialista em gestão de escolas, atua como professor e/ou coordenador na área há mais de 40 anos. Iniciou como <i>freelancer</i> após ficar conhecido das editoras pela elaboração de apostilas para cursos e cursinhos. Presta serviços para diversas editoras, como de leitura crítica (revisão teórica), correção de exercícios e sugestão de inclusão ou exclusão de textos, entre outros.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Os relatos dos *freelancers* foram obtidos por meio de questionário, respondido por Sérgio, cujo contato foi mediado por uma das editoras entrevistada, e por meio de uma entrevista, via *Skype*, com Mirian, a quem já conhecíamos de antemão. Assim como Sérgio, Mirian reside na capital de São Paulo e prestou serviços para diferentes editoras, o que nos abriu algumas portas para conversar com outros editores constantes nessa pesquisa.

Os relatos dos mesmos apresentam uma perspectiva muito peculiar, uma vez que “passeiam” por diferentes ambientes, entram e saem e não pertencem de fato a nenhum deles, ao mesmo tempo que pertence a todos. Não são funcionários de editoras, mas não deixam de estar a elas ligados; não devem exclusividade a uma ou a outra, mas buscam cumprir seu trabalho com dedicação em todas elas; conhecem a escola, a academia, as editoras, enfim, são verdadeiros nômades e, por isso mesmo, detêm uma experiência valorizada no campo editorial, visto que conhecem enunciações que circulam em todos os lugares.

Cabe ainda destacar que embora citemos apenas Mirian e Sérgio, Fabiana (editora) pode somar-se a estes, visto que declara abertamente realizar trabalhos como *freelancer* para editoras concorrentes daquela onde é funcionária oficialmente contratada: “(...) eu faço trabalho para outras editoras, além da que eu trabalho. Eu já fiz parte de elaboração, já fiz parte de edição (...), então, assim, tem um pouquinho de mim na FTD, tem um pouquinho de mim na Editora do Brasil, tem um pouquinho de mim na IBEP, entendeu?” Fabiana aponta, ainda, que trabalhar com carteira assinada para uma editora e prestar serviços de *freelancer* para outras é algo comum no ramo editorial. Ao ser questionada se outros profissionais desse meio prestavam esse tipo de trabalho, explicita:

Sim! Quase todos, quase todos. (...) [A] gente arruma trabalho um para o outro. Às vezes um não dá conta e indica o outro, “olha, você tá a fim? Tem um *freela* assim e assim”. Mas só para os mais próximos, porque têm umas situações onde tem olho gordo e você sabe, querem ferrar um com outro; então, não dá para falar, então; não é todo mundo que sabe. Então, quem presta serviço para outras editoras, é sempre o mesmo grupo de pessoas, que não vão ficar falando para todo mundo que estão fazendo, entendeu? Porque a gente assina contrato de que a gente não pode fazer isso, mas por conta de a gente precisar de dinheiro, sempre precisando de dinheiro, eu tenho que aceitar tudo que me propõem (Fabiana em entrevista concedida ao autor, 2018).

Essa declaração é bastante representativa do entorno da produção editorial. Destaca o movimento dos bastidores e explicita o modo como profissionais do ramo deslizam por entre as regras, encontrando brechas para escapar ao controle das empresas, o que reafirma aquilo que Veyne (2011, p. 170), ao citar Nietzsche, propõe: “(...) nada renuncia a sua potência própria, e o comando sempre comporta alguma concessão”. Ao explicitar o ciclo fechado de pessoas que prestam serviços a diferentes editoras, Fabiana evidencia um sistema vigilante que, sempre à espreita, controla cada passo dos sujeitos da rede, não para impedir seus movimentos, mas para utilizá-los de modo econômico. Cabe destacar, por outro lado, que tal anonimato, bem como tais acordos às escuras, visam apenas manter as coisas em seu lugar, conferir uma aparente normalidade, visto que o agenciamento de *freelancers*, conhecedores dos trabalhos das editoras concorrentes, não passa despercebido pelos grupos editoriais, apresentando-se antes

como recurso estratégico para se conhecer e produzir um livro didático de Matemática que, no mínimo, será semelhante ao da concorrência, conforme destacado por Mirian:

Quando eu comecei com a Escala, eu falei, “olha, essa mesma coisa que vocês estão me pedindo, eu estou fazendo para a Moderna, tudo bem? E eles disseram, “não, tudo bem!”. E aí você fala, de onde é que eu vou tirar tanta criatividade para montar o mesmo tema, o mesmo conteúdo, para o mesmo ano? Aí o que você faz? (...) ao invés de colocar João e Maria, você põe Pedrinho e Patrícia. (Mirian em entrevista concedida ao autor, 2018).

Veja que a fala de Mirian mostra-se bastante contundente e, somada a outras que apresentamos nos artigos que integram esse estudo, explicitam as estratégias mobilizadas pelas editoras para vigiar os concorrentes, trazendo para si os saberes produzidos em outros campos. Todavia, o que se pretende evidenciar na mobilização das entrevistas é que não se trata do resgate de uma memória, mas de experiências que brotam no processo de narrar-se, de colocar-se em movimento e expressar sentimentos, deslocar-se para produzir no ato da fala, compreensões e posições sobre si. Por isso, a entrevista na cartografia é entendida como prática, em que o diálogo “(...) assume seu aspecto intrínseco de intervenção, respondendo pelo acesso/construção da experiência.” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 307).

Faltava-nos ainda ouvir os professores, sujeitos que utilizam diariamente o livro didático. Buscávamos articular os dados colhidos anteriormente com as compreensões docentes, estabelecer aproximações ou distanciamentos entre as enunciações que circulam nesses diferentes ambientes e compreender em que medida se influenciam, se entrelaçam e/ou se fortalecem. Para tanto, entrevistamos três professoras da cidade de Nova Andradina, interior de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do país, e que possuem diferentes períodos e experiências no exercício na docência. A entrevista com Roberta foi a primeira dentre esse público, e ocorreu em sua residência, onde nos atendeu em momento de “descanso”.

A fala com Adriana e Márcia deu-se em conjunto na residência de uma delas, também em momento apropriado, o que facilitou o acesso à experiência no diálogo, visto que a compreensão de uma era reforçada pela outra, ou, mesmo quando refutada, isso se dava de modo descontraído, à medida que se sentiam confortáveis em seu próprio ambiente.

Alguns dados da carreira profissional das entrevistadas estão apresentados no quadro 5:

Quadro 5 – Relação de professores entrevistados na pesquisa

Pseudônimo		Alguns aspectos da carreira profissional
Professoras	Paula Roberta (Roberta)	Licenciada em Matemática e Especialista em Educação Matemática, possui 23 anos de docência, a maior parte deles atuando no Ensino Médio; todavia, atuou por 6 anos como docente no Ensino Fundamental e 10 anos no Ensino Superior.
	Adriana Lima (Adriana)	Licenciada em Matemática, possui 16 anos de experiência atuando no Ensino Fundamental II e Médio da rede pública municipal e estadual.
	Márcia Flores (Márcia)	Licenciada em Matemática, possui 9 anos de experiência atuando no Ensino Fundamental II e Médio na rede pública estadual, municipal e privada.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Encerrando nosso ciclo de entrevistas, observamos, em meio a um ambiente bastante informal, uma gama de saberes e emoções que ganham sentido no contexto geral da pesquisa à medida que nos permite “puxar fios” que ligam o modo de trabalho do professor ao processo de constituição do livro didático de Matemática.

Afirmações como as de Roberta – “[q]uando vem livro para escolha, a gente procura um livro que encaixe mais com a ementa, com o conteúdo (...)” – trazem indicações que, aliadas a outras, evidenciam o modo como se dá o processo de escolha do livro didático e quais aspectos são valorizados ou desconsiderados, o que nos permite compreender como o conhecimento desse processo produz “saberes marginais” que são capturados pelas editoras e impressos nos livros didáticos de Matemática. Estes saberes incluem fatores de ordem afetiva, mas também as linhas de força, as relações de poder que induzem/conduzem a determinadas práticas ou tomadas de decisão, como se observa no diálogo estabelecido entre as professoras Márcia e Adriana:

Tá só piorando [as condições de trabalho]; chega no ponto de que, sei lá, o que é que eles [os governantes] pensam. Para que elaborar tanto livro se não vai ser aproveitado? (Márcia em entrevista concedida ao autor, 2018).

(...) já tem com tanta coisa na escola, vamos dizer, estava muito na moda, não sei se essa é a palavra, mas está coincidindo de [haver] muito suicídio aqui na cidade [de Nova Andradina], ter automutilação, e têm alunos nossos lá, vários com isso, até meninos. Aí o que é que acontece? Aí vira meio, como vamos dizer? Problema de saúde [pública]. Aí vem um palestrante para falar nisso [automutilação], tem um evento para isso, aí vem um evento para outra coisa, aí vem um projeto não sei das quantas e você tem que desenvolver uma apresentação daquilo [assunto da palestra]. Às vezes tem muitas coisas fora da escola que você tem que fazer, e aí o tempo vai diminuindo [o tempo de aula], e você tem que cumprir um conteúdo (...). Olha, no fim das contas, o livro é a última coisa [que recebe atenção], entendeu, no meio disso tudo (Adriana em entrevista concedida ao autor, 2018).

E não deveria [deixar o livro de lado], né, porque o livro é a base do aluno e do professor, no dia a dia o que acontece é isso, né; então não deveria; é o instrumento do aluno, é o instrumento que ele vai trabalhar, não deveria, mas da maneira que a coisa acontece... (Márcia em entrevista concedida ao autor, 2018).

O acesso às dimensões do conteúdo e da expressão de cada docente na entrevista traz à tona os relatos de editores, autores e avaliadores e novamente reforça os elementos que apontam para um sistema vigilante em que sentimentos, gestos e atitudes dos professores diante das suas expectativas e frustrações são incorporados ao livro didático de Matemática, a fim de assegurar a preferência do professorado.

Desta forma, o processo de colheita de dados se dá num esforço de interrogar a linguagem, fazendo o pesquisador colocar sob suspeita verdades que nos são familiares e abrir-se a novos encontros, com novos objetos.

Calha retomar que, embora tenhamos adotado a entrevista como primeira opção, nos casos em que não foi possível a sua realização recorreremos também ao questionário, compreendendo que este não depõe contra nossa proposta de viabilizar a colheita dos dados, uma vez que não pretendíamos estabelecer uma inquisição, na qual, por meio de um interrogatório, busca-se trazer à tona uma suposta verdade previamente conhecida mas, contrariamente, dar margem à emergência da experiência de nossos colaboradores por meio de um diálogo, seja por meio do texto escrito ou via fala no ato da entrevista

Em suma, a colheita de dados coloca-nos num processo que Bujes, sob inspiração deleuziana, aponta como possibilidades de extrair visibilidades, ou de “(...) colocar novos focos de luz sobre as “coisas”, de aproveitar as cintilações novas, os clarões, os reflexos para ver ali onde antes tudo era certeza, novos objetos.” (BUJES, 2002, p. 31).

Estes “clarões” nos levam constantemente de volta aos estudos na tentativa de melhor compreender aquilo com que nos deparamos, pousar mais demoradamente sobre as transcrições das entrevistas, mergulhar mais a fundo em cada compreensão ou conceito a fim de escapar de compreensões imediatas. Diante do pragmatismo da fala, seguimos em busca da experiência do sujeito, das relações de poder que o atravessam.

Evidencia-se, por um lado, que não buscamos interpretações hermenêuticas dos dados empíricos, correndo atrás dos não ditos e/ou lacunas e silêncios no intuito de interpretá-lo e preenchê-lo, nem reduzimos o discurso a uma estrutura lógico-formalista. Por outro, não desconsideramos aquilo que ultrapassa a compreensão de silêncio enquanto simples ausência de fala, à medida que a expressão da experiência vivida pode também ser enunciada por meio de gestos, expressões, emoções, enfim, por diferentes formas de linguagem. Não buscamos uma fala “sobre” a experiência, mas a experiência “na” fala (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). Visamos encontrar modos de intervir, abrindo possibilidades para a emergência de uma multiplicidade de vozes e a experiência do dizer.

2.3 OLHARES PERSPECTIVOS: A TRANSCRIÇÃO COMO UM (DE)NOVO CAMPO DE COLHEITA

Diferentemente do modo de produção na ciência moderna, cujas etapas da pesquisa são logicamente encadeadas, de forma que a conclusão da primeira etapa conduz imediatamente ao início da segunda, na pesquisa cartográfica a entrada em uma fase de pesquisa não implica o encerramento da anterior, pelo contrário, a leva consigo, num (des)contínuo processo de avanço e retorno. Não se trata, porém, de um retrocesso, mas de um caminhar atento, que observa e sente o solo onde pisa, adaptando-se e utilizando ferramentas para cada caso e, se necessário, pausa, prolonga ali o seu tempo ou refaz o percurso voltando ao ponto inicial, pelo mesmo ou por outro caminho. É o movimento de pesquisa que dita o ritmo do cartógrafo.

Assim, a transcrição das entrevistas oferece a oportunidade de retorno e imersão no terreno da pesquisa. Retornar à cena, olhar, ouvir, sentir, transcrever e ler o texto, colocando as “coisas” em suspensão, sobrevoar os dados, rememorar. Mas também é o momento de perceber aquilo que surge com mais intensidade e cruzar informações que auxiliem na compreensão dos diálogos que trazem consigo a experiência emergente.

Nesse processo, Kastrup (2007, p. 20) nos alerta: “Se perguntamos ‘o que é isto?’ saímos da suspensão e retornamos ao regime da reconhecimento. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”.

Uma vez que não elencamos nosso objeto e objetivos de pesquisa *a priori*, é a partir das entrevistas e da retomada dos transcritos que estes são forjados e ganham materialidade. Há que se confessar que algumas tentativas de os delimitar previamente foram feitas, mas resultaram impossíveis de se realizar, pois esbarravam-se em nossas aproximações com as teorizações contemporâneas de pesquisa, que não se encaixavam mais em “modelos” tradicionais modernos.

Portanto, nosso olhar sobre as transcrições permite, acima de tudo, pensar sobre a forma como as relações de poder instauram-se e alastram-se por cada ramo da rede, por meio de um jogo de verdades construídas discursivamente, visto que, conforme assevera Foucault (2016, p. 45), “[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 a partir de uma relação de força”.

Desta forma, entramos num movimento de concentração, sem focalização (DELEUZE, 2006), inibindo a atenção seletiva que comumente domina nosso pensamento e colocando em suspensão verdades universais para dar espaço às qualidades (in)esperadas do material que

provém do território cartografado. Qualidades que não se apresentam límpidas, facilmente visíveis e identificáveis, mas em toda sua aspereza, tendenciosidades e dissimulações que, produzidas sob linhas de força, exigem do cartógrafo a sensibilidade de ver e pensar diferentemente do modo a que nossa ótica e mente preguiçosa está acostumada, construir outros caminhos, avançando sob compreensões que subvertam aquilo que está naturalizado:

Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases, e se eleve aos enunciados. (...) Além disso, pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja, atos, tais como “incitar, induzir, desviar, facilitar, ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável. (DELEUZE, 2006).

Desta forma, é por meio do material colhido nas entrevistas, bem como de todo o processo concomitante de transcrição e análise dos dados, que nos colocamos a pensar e construir as questões previamente apresentadas. Em outras palavras, esta pesquisa, bem como as experiências e sentidos que ela apresenta, deram-se no próprio processo de pesquisar, nas relações de poder que envolvem situações e personagens do campo em debate, logo, não se trata de um pesquisador a delimitar o objeto que pretendia pesquisar, mas da emergência de ambos no processo da pesquisa.

2.4 EXPLICITAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA

Como organizar linearmente uma pesquisa que se dá num processo de idas e voltas? Como ordenar de modo a tornar inteligível um pensamento muitas vezes caótico? Decidir a forma, o conteúdo e articular essas duas dimensões da pesquisa compreende mais uma relação de poder, visto que não se pode escolher livremente o que e como dizer, pois, conforme nos alerta Veyne, “(...) o sujeito não é soberano, mas filho do seu tempo; não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época.” (2011, p. 179).

Por certo, nesta nossa época não se pode escrever qualquer coisa, tal como se queira. Basta que consideremos as regulamentações prescritas pelas agências de fomento para aprovação de projetos acadêmico-científicos e teremos uma razoável visão das relações de poder às quais estamos nos referindo. Da mesma forma, e em se tratando de modo específico das pesquisas de mestrado e doutorado, há também regras bem definidas (ainda que com algumas flexibilidades) para a condução da escrita, principalmente porque, via de regra, esses

estudos deverão ser convertidos em artigos acadêmicos, nos quais o rigor das técnicas impõe padrões para a organização dos textos, tipo e tamanho da fonte, número de páginas etc.

É sobre o modo como a escrita esbarra em “padrões”, bem como o desejo de deles escapar esbarra em um pensamento padronizado pela ação de longos anos de vida escolar e acadêmica, que gostaríamos de tratar, ainda que sucintamente.

Num caminho trilhado a partir de encontros com uma pluralidade de sujeitos, discursos e objetos, ao buscar uma consonância entre a forma e o conteúdo em nossa pesquisa, defrontamo-nos também com muitas dúvidas, inseguranças que travavam uma escrita que titubeava em registrar no papel os passos de uma pesquisa ainda em construção. Parecia-me quase uma obrigação que, após participar de disciplinas, realizar leituras e discussões sobre teorizações contemporâneas, meu texto deveria fugir dos moldes tradicionais de apresentação da pesquisa; mas como fazê-lo, se aquele era o único modo em que eu me sentia razoavelmente seguro?

Talvez eu pudesse escrever minha tese em forma de livro didático. Parecia-me muito óbvia e significativa tal forma, um tanto provocativa, com certo apelo estético, com grandes figuras na abertura dos capítulos, links de acesso a ambientes virtuais contendo vídeos com conteúdos sobre Foucault e recortes das entrevistas realizadas, e, até mesmo, uma provocativa lista de exercícios de “fixação” que pudesse supostamente atender aos objetivos propostos.

Todavia, a dificuldade em equacionar algumas questões naquele momento parecia incontornável; a que nível de ensino estaria destinado o livro-tese? Como balancear a teoria de modo semelhante ao de um livro, com poucas informações iniciais seguidas de “exercícios”, e as tantas mais teorias na parte equivalente ao manual do professor? O que seria, então, na tese o correspondente a cada sessão do livro didático? A mim parecia-me óbvio que as perspectivas metodológicas fossem o correspondente ao que no livro consiste no manual do professor, pois ali estariam consignadas as informações que auxiliariam na compreensão da proposta de trabalho.

De outra parte, o manual do professor só surge ao final do livro, enquanto na tese seria imprescindível que tais perspectivas constassem de seu início para que se pudesse compreender toda a organização das demais sessões e a proposta como um todo. Enfim, tais obstáculos levaram à desistência da proposta já iniciada.

Ainda na busca pela forma, deparo-me com a leitura de “O Panóptico”, que traz a tradução das cartas que constituem o principal texto de Jeremy Bentham sobre o projeto do Panóptico. Encanto-me com a facilidade de compreensão que uma carta oferece ao leitor. Sua escrita simples, sem muitas variações de linguagem ou complexidade teórica dão agilidade à

leitura. Há que se destacar ainda que sempre me incomoda o fato de, muitas vezes, o linguajar próprio de uma linha teórica dificultar a compreensão do texto, restringindo seu entendimento a alguns poucos privilegiados que comungam da mesma corrente, enclausurando os resultados de importantes estudos a alguns grupos de pesquisa. Talvez (in)conscientemente eu buscasse escapar desse modo de escrita elaborada por um grupo para o próprio grupo, ainda que muitos deles levantem uma bandeira de divulgação da ciência.

Todavia, escrever uma tese no formato de cartas demandaria mais tempo do que eu disponibilizava e talvez exigiria uma capacidade de síntese que eu não possuía. Deveria reorganizar toda minha escrita? Normalizá-la, colocando-a nos moldes previstos nos cânones da academia, revistas e periódicos? Talvez me fosse o caminho possível, visto que “[o] espaço acadêmico certamente é o espaço de disciplina da expressão, o espaço onde a disciplina do espírito – o dizer o que há para dizer – está disciplinado no dizer como tem que ser dito, como Deus manda.” (LARROSA, 2003, p. 109).

É certo que o espaço acadêmico não é o único lugar de disciplinamento da escrita, mas talvez por razões que remetem à necessidade, expectativa e mesmo à pressão sobre a divulgação dos resultados dos anos de estudos nos diversos campos do saber, a escrita marcará uma posição forte nesse ambiente, até que ganhe outras versões. Ao abordar essa temática, Deleuze afirma: “aqueles que lêem Nietzsche sem rir, e sem rir muito, sem rir frequentemente, e às vezes sem dar gargalhadas, é como se não lessem Nietzsche.” (1985, p. 63).

Em consonância com Deleuze, Larrosa reitera o disciplinamento presente em uma escrita que esconde o riso:

Poderíamos dizer que quem lê Nietzsche rindo talvez escreva um ensaio; quem lê Nietzsche sem rir escreverá uma tese de doutorado – como também escreverá uma tese de doutorado quem talvez ria quando lê Nietzsche, mas escreve ocultando esse riso, como se não houvesse rido. A escrita acadêmica é alérgica ao riso, à subjetividade e à paixão (LARROSA, 2003, p. 110).

Considerando as circunstâncias que apresentamos – as relações de poder que atravessam não somente a constituição dos livros didáticos de Matemática, mas que também me atravessam –, compreendendo que é próprio das pesquisas pós-modernas abraçar uma diversidade de formatos de pesquisas e por entender que a possibilidade de organizar a tese em artigos permitiria maior objetividade ao trabalho, optamos por um formato *multipaper* híbrido, combinando, na primeira parte, 4 (quatro) capítulos que discorrem sobre o percurso, temáticas e fundamentações que dão sustentação à pesquisa, acrescidos de uma segunda parte composta

de 5 (cinco) artigos independentes em sua redação, todavia ligados diretamente ao problema posto.

Com a escrita desse material, certamente carente de lapidações, levamos o texto produzido à banca de qualificação, momento que reúne, ao mesmo tempo, a tensão de ter o trabalho avaliado e a expectativa, diante da possibilidade da promoção de melhorias na pesquisa a partir das contribuições.

As críticas levantadas foram didáticas e nos ajudaram a voltar nosso olhar sobre o que foi produzido. Sobrevoar novamente o campo e reconsiderar o modo como interagimos com as fontes, produzimos os dados, entendemos e utilizamos o ferramental teórico a nossa disposição.

O que tínhamos percebido, ainda que sem muita certeza, na reta final de nossa escrita, é colocado à mesa pela banca de qualificação; o fato de que a governamentalidade, entendida por Foucault (2008, p. 143) como “(...) o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, reflexões e análises, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo a população (...)”, poderia apresentar-se como potente instrumento de análise na pesquisa, por exemplo, para considerar o modo como o PNLD conduz a conduta dos sujeitos envolvidos na cadeia produtiva dos livros didáticos de Matemática.

É fato que, no processo de cartografia, no qual buscávamos sentir o terreno a ser cartografado e escolher, a partir das experiências vivenciadas, a ferramenta mais apropriada para trabalhar os dados produzidos, a governamentalidade não nos pareceu uma opção imediata. Talvez tenhamos sido negligentes na escolha das ferramentas conceituais mas, sob outra perspectiva, talvez seja exatamente a partir disso que se dá o processo: de escolhas que só podem ser consideradas plausíveis, ou mesmo reconsideradas, se estivermos abertos a esse julgamento ao longo da pesquisa, o que possivelmente não ocorreria em uma perspectiva em que cada ferramenta analítica e cada passo a ser seguido são tomados como únicos e certos. Dessa forma, concordando com os argumentos dos professores que compuseram a banca de qualificação – e sem alterar significativamente o que até então tínhamos construído, visto que reflete nosso olhar em um momento específico de nossa pesquisa – propomos um quinto artigo para dar mais presença à governamentalidade neoliberal, de modo a evidenciar a potência desta ferramenta por meio da qual, juntamente com as demais já especificadas, visamos explicitar alguns elementos que afetam/constituem o livro didático de Matemática.

Sob a lente da governamentalidade neoliberal, observamos o modo como tal racionalidade disseminada no ambiente editorial produz uma cultura da performatividade, na qual sujeitos assumem a responsabilidade de aperfeiçoar-se constantemente visando sua

colocação no mercado e a melhoria do livro-produto, transformando os trabalhadores disciplinados de outrora em “empresários de si” (FOUCAULT, 2008).

Nesses artigos, apresentamos nosso movimento de análise enquanto procedimento que possibilita dar visibilidade ao processo de constituição do livro didático de Matemática por meio da multiplicidade de sentidos atribuídos na relação com os diferentes personagens que compõem essa rede.

É possível que após tentativas iniciais para se alcançar uma estética desta tese, a opção pelo *multipaper* pareça esconder meu riso. Todavia, entendemos esse processo como ajustes próprios às linhas de força que interagem e reconfiguram o terreno de uma pesquisa. Trata-se de jogar com as regras do jogo, ajustar-se ao tempo, às dificuldades, às normas de publicações, à linguagem, entre outras ocorrências, e utilizar-se das ferramentas e conceitos foucaultianos e cartográficos de que dispomos para construir uma organização e descrição dos dados sob uma estética de escrita que me permita caminhar nesse terreno, esquivar-me de alguns disciplinamentos, deixar-me levar por outros e, talvez, subverter alguns. Pesquisar nessa perspectiva é ser/estar atravessado por relações de poder e tentar caminhar à margem do hegemônico.

Evidenciamos ainda que o fato de os artigos e suas análises ocuparem as últimas páginas desse texto não implica a realização de um processo linear, mas tão somente uma opção de organização e apresentação da pesquisa. Logo, não representa em si o movimento de produção do conhecimento, no qual a atitude analítica envolve um processo de estudo, realização de entrevistas, transcrição, compreensão, transformação, análise e apresentação dos dados construídos por idas e voltas, voos e sobrevoos, pousos e revoadas.

Assumimos, outrossim, que, ao referenciar nesse texto os personagens que contribuíram com a pesquisa, bem como as ferramentas utilizadas para “ver” e descrever as tensões que atravessam a constituição do livro didático de Matemática, não intuimos contar ou avaliar “a história” ou os sentidos profundos que positivamente foram materializados nesse objeto, mas contar “uma história”, das lutas reais, das (re)organizações artesanais, das discontinuidades históricas, das microrrelações, das desforras, das resistências (enquanto poder), processo que envolve sujeitos e instituições que influenciam, compõem e recompõem este campo de produção de saber e poder. Não se trata de uma busca por estabelecer relações diretas entre o discurso e o sujeito que o produziu, mas para compreender e descrever as relações difusas de saber-poder que constituem o livro didático de Matemática, desnaturalizando processos históricos de produção de verdades universais, bem como de esquecimentos seletivos no campo discursivo onde estas relações se desdobram.

3 DIÁLOGOS SOBRE RELAÇÕES DE PODER EM MICHEL FOUCAULT

As obras de Foucault refletem um pensamento que passa por diferentes ênfases metodológicas, caracterizadas em algumas de suas produções, principalmente a partir dos anos 60. Por esta razão, é comum, dentre os comentadores do filósofo, encontrar a designação de três etapas do pensamento foucaultiano, elencadas a partir do foco de suas pesquisas, o saber, o poder e a ética, motivo pelo qual alguns as denominam de “os três Foucault”, conforme a seguir sintetizado:

1º Foucault (Saber): essa é a primeira fase das obras de Foucault, também denominada ‘fase arqueológica’. Os assuntos abordados envolvem diferentes temáticas, permeando a psiquiatria, a medicina e as ciências humanas. Suas obras nesse período debatem as práticas discursivas postas em jogo em cada um desses domínios do saber, ressaltando a utilização do discurso na constituição dos objetos. Marcam esse período as obras: “História da Loucura”, de 1961, “Nascimento da Clínica”, de 1963, “As Palavras e as Coisas”, de 1966, e “Arqueologia do Saber”, publicada em 1969.

2º Foucault (Poder): podemos dizer que em sua aula inaugural no *Collège de France*, intitulada “A Ordem do Discurso”, Foucault inicia um deslocamento da fase arqueológica para a genealógica. Apoiado em Nietzsche, opõe-se à pesquisa de origem e às metanarrativas e constrói uma analítica do poder em suas relações com os domínios do saber, a fim de interrogar as técnicas e estratégias utilizadas nos exercícios do poder, instituído, sobretudo, por práticas disciplinares. A “Ordem do Discurso” (1970), “Vigiar e Punir” (1975) e “História da Sexualidade I – a vontade de saber” (1976) são algumas de suas produções neste período.

3º Foucault (Ética): na terceira e última fase, denominada ‘arqueogenealógica’, Foucault volta suas pesquisas à compreensão da constituição do sujeito a partir de sua relação consigo e dos jogos de verdade colocados em circulação. Nessa fase, Foucault dá início a sua trilogia sobre sexualidade, em que buscava demonstrar como a sociedade ocidental torna o sexo uma ferramenta de poder. Compõe esta obra a “História da Sexualidade II e III – O Uso dos Prazeres” e “O Cuidado de Si”, lançados de 1984, ano de sua morte. Seu último livro, “Confissões da Carne”, quarto volume de História da Sexualidade, foi lançado recentemente, 34 anos após o seu falecimento.

Nesse contexto, posicionamos nossa pesquisa em uma abordagem que busca aproximações com o “segundo Foucault”, haja vista nossa pretensão em compreender o modo como as relações saber-poder induzem/conduzem/instituem práticas que configuram um modo

de produção do livro didático de Matemática. Esse posicionamento não significa, porém, um pensamento estanque em determinada obra ou fixado a um período do pensamento foucaultiano, uma vez que não há uma ruptura entre essas organizações nos períodos explicitados anteriormente, tratando-se antes de um deslocamento em sua experiência e enfoques metodológicos.

Nesse sentido, conforme já dito, tomamos as ferramentas e teorizações que entendemos oportuna e mobilizamos a nosso modo, afiamos cada ferramenta conforme a dureza ou dificuldade para “ver” e/ou manusear o material encontrado.

3.1 O PODER NO CONTEXTO DE NOSSA PESQUISA

Quadro 6 – Carta de Bentham

Carta I: A idéia do princípio da inspeção

Crecheff, Rússia Branca, 1787

Caro ***, vi, outro dia, em um de seus jornais ingleses, que se falava, em um anúncio, de uma Casa de Correção, planejada para *****. Ocorreu-me que o plano de um edifício concebido por meu irmão que, sob o nome de *Casa de inspeção* ou *Elaboratório*, ele está para construir aqui, para propósitos, sob alguns aspectos, similares aos daquela casa, pode proporcionar algumas sugestões para o estabelecimento acima mencionado. Em consequência, obtive alguns desenhos relativos a esse plano, os quais anexo a esta carta. Com efeito, por razões que você logo perceberá, eu o vejo como capaz de aplicações da mais ampla natureza.

Para dizer tudo em uma palavra, ver-se-á que ele é aplicável, penso eu, sem exceção, a todos e quaisquer estabelecimentos, nos quais, num espaço não demasiadamente grande para que possa ser controlado ou dirigido a partir de edifícios, queira-se manter sob inspeção um certo número de pessoas. Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos, sejam os propósitos: seja o de *punir o incorrigível*, *encerrar o insano*, *reformatar o viciado*, *confinar o suspeito*, *empregar o desocupado*, *manter o desassistido*, *curar o doente*, *instruir os que estejam dispostos* em qualquer ramo da indústria, ou *treinar a raça em ascensão* no caminho da educação, em uma palavra, seja ele aplicado aos propósitos das *prisões perpétuas* na câmara da morte, ou *prisões de confinamento* antes do julgamento, ou *casas penitenciárias*, ou *casas de correção*, ou *casas de trabalho*, ou *manufaturas*, ou *hospícios*, ou *hospitais*, ou *escolas*. É óbvio que, em todos esses casos, quanto mais constantemente as pessoas a serem inspecionadas estiverem sob a vista das pessoas que devem inspecioná-las, mais perfeitamente o propósito do estabelecimento terá sido alcançado. A perfeição ideal, se esse fosse o objetivo, exigiria que cada pessoa estivesse realmente nessa condição, durante cada momento do tempo. Sendo impossível, a próxima coisa a ser desejada é que, em todo momento, ao ver razão para acreditar nisso e ao não ver a possibilidade contrária, ele deveria *pensar* que está nessa condição. Esse aspecto, como você pode imediatamente ver, é completamente assegurado pelo plano de meu irmão e, penso eu, parecerá igualmente evidente que não pode ser abrangido por nenhum outro ou, para falar mais apropriadamente, que se for abrangido por algum outro, ele o será apenas na medida em que esse outro possa dele se aproximar.

Para abreviar o assunto tanto quanto possível, considerarei, imediatamente, suas aplicações para aqueles propósitos que, por serem os mais complexos, servirão para exemplificar o poder e a força máxima do dispositivo preventivo, isto é, aqueles que são sugeridos pela idéia de *casas penitenciárias*, nas quais os objetos da *custódia* segura, do *confinamento*, da *solidão*, do *trabalho forçado* e da *instrução*, devem todos eles, ser considerados. Se todos esses objetivos podem ser alcançados em conjunto, naturalmente o serão – com, no mínimo, igual certeza e facilidade – em qualquer número menor deles.

Fonte: Tadeu (2008, p. 19-20).

A carta transcrita oferece uma ideia do diálogo que tentaremos conduzir nesse capítulo e evidencia uma maquinaria de poder cuja arquitetura vai além da estrutura física do Panóptico,

estendendo a todo o tecido social sua proposta de vigilância e disciplinamento que induz a docilização dos corpos. Segundo Foucault (2011, p. 132), essa “(...) noção de docilidade une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Esta noção de docilidade ganha ênfase em nossa pesquisa à medida que lidamos com personagens que, ao longo de uma produção de livros didáticos de Matemática comprometida com o mercado econômico (tema a ser discutido mais demoradamente à frente), assumem, cada um, o seu papel no palco da produtividade, ajustam-se às demandas desse mercado, conforme se observa nos relatos:

Esse processo deveria durar cerca de um ano, do início ao fim, mas nunca a gente consegue fazer isso, porque quando o edital sai, não tem tempo, não dá tempo. Porque mudam muitas coisas, mudam as regras no meio do caminho, então é bem complicado. Assim, é gostoso, eu particularmente gosto, mas eu não sei se é mais fácil do que ser professor (risos); tem época que a gente trabalha 14h, 15h por dia, e é ali... em cima do material, é esgotante, quando acaba o PNLD, estamos super cansados (Carol em entrevista concedida ao autor, 2016).

Eu lembro que na última revisão do livro do Ensino Médio, anterior a essa agora [de 2018], era assim: tinha uma semana com feriado, eu entrava na editora, sei lá, 8, 9 da manhã e ia até meia noite, uma hora. Isso era autora, editora, equipe de edição da editora trabalha também. Agora, acontece uma pressão de escrita, se trabalha no limite, porque você faz muita coisa, né? (Smole em entrevista concedida ao autor, 2016).

Como eles estavam com uma demanda muito grande, começaram a me dar muito trabalho; então, eu estava fazendo atividades do mercado privado, coisas do PNLD, fazendo material de Fortaleza, era muita coisa junto (...) foi dessa última vez que eu larguei tudo e falei ‘não dá, (...) vocês estão me enlouquecendo, me pedindo muita coisa ao mesmo tempo, de setores diferentes’ (...) Ficava uma coisa assim, muito absurda, absurda de exigência, de data, de prazo, às vezes me mandavam coisas de um dia para o outro, ‘você consegue elaborar uma atividade para amanhã’. Como assim, para amanhã? Então quando chega a data do PNLD é muito absurdo! Muito absurdo! (Mirian em entrevista concedida ao autor, 2018).

Fica evidente nos relatos o modo como o sistema de produção do livro penetra nos corpos do sujeito e impõe um ritmo frenético de trabalho, altera comportamentos, gestos, determina o lugar de cada sujeito, como peças de uma maquinaria que o organiza e o distribui no espaço produtivo.

Veja que mesmo trabalhando até 15 horas diárias em uma tarefa “esgotante”, Carol afirma gostar do que faz, enquanto Smole assume ter que trabalhar até meia noite juntamente com toda a equipe de produção no período de revisão do livro para o PNLD. O trabalho de Mirian não é diferente, uma vez que deve realizar trabalhos para as diferentes equipes de uma mesma editora, o que a levou (no momento) a desistir de atuar como *freelancer*.

Segundo Foucault, para além de seus aspectos fisiológicos, metabólicos ou biológicos, “(...) o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.” (FOUCAULT, 2011, p. 28). Submeter-se a longas jornadas de trabalho, mesmo em finais de semana, e executar ou assumir inúmeras tarefas concomitantemente são alguns desses sinais exigidos pelas relações de poder para que o sujeito possa fazer parte do quadro profissional das editoras, num processo em que aquele que não se ajusta, é excluído da equipe, conforme relata Fabiana: “(...) você tem que saber lidar com essas situações; é assim: quando a pessoa não faz o serviço que você espera que ele faça, você vai atrás de outro”.

Dessa forma, instituem-se no ambiente das relações de poder mecanismos de regulação e controle dos sujeitos, com vistas a potencializar sua produtividade e o capturar num “(...) sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.” (FOUCAULT, 2011, p. 29).

Certamente que a compreensão ora apresentada difere da ideia marxista na qual o poder é entendido como instrumento de divisão de classes sociais entre dominantes e dominados, opressores e oprimidos, elite e proletariado. Em Foucault, poder não é visto como uma concentração de forças em polos opostos. Não se trata de uma luta do “bem contra o mal”, da mesma forma que é visto como uma força maligna que poderia abater, aprisionar ou submeter à suas vontades as pessoas de bem. Em suma, não há poder em si que seja bom ou mau, instrumento de manutenção ou recondução das relações econômicas, mas antes, uma relação de forças em si mesmo, afinal:

[o] poder seria aceito se fosse inteiramente cínico? O segredo, para ele não é da ordem do absoluto; é indispensável ao seu funcionamento. E não somente porque o impõe aos que sujeita como, também, talvez porque lhes é, na mesma medida, indispensável: aceitá-lo-iam, se só vissem nele um simples limite oposto aos seus desejos, deixando uma parte intacta, mesmo reduzida de liberdade. (FOUCAULT, 1988, p. 83).

Ora, como poderia o poder ser imposto a tudo e a todos se ele fosse apenas um controlador dos anseios da sociedade? Como poderia ele ganhar dimensão e efetivar-se por meio da produção dos efeitos de verdade e da constituição dos saberes que (re)conduzem a esse poder se não tivesse qualquer capacidade de encanto ou sem oferecer algo em troca? O poder não é da ordem da violência e da privação, mas da sedução e do governo. É algo que não está aqui ou ali, mas que só existe em movimento e “(...) só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto são “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante

de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.” (FOUCAULT, 1995, p. 224).

Todavia, diferentes compreensões sobre poder são construídas historicamente. Segundo Foucault, a visão de poder como algo opressor – que reprime e proíbe, controlado de modo racional por um centro de comando que domina seus efeitos e o faz incidir sua mão pesada sobre a população – advém de uma compreensão denominada “representação jurídico-discursiva”. Tal entendimento tem origem nas grandes instituições que se formaram na idade média, quando a monarquia se apresentava como “(...) instância de confisco, mecanismos de subtração, direito de apropriação de uma parte das riquezas e da vida das pessoas para suprimi-la, quando atentavam a *boa ordem* do Estado.” (SILVEIRA, 2005, p. 45).

Tal representação toma por empréstimo a figura do monarca que impõe o poder sob a enunciação da lei. Daí, vemos replicar a representação jurídico-discursiva nos diferentes campos da sociedade, seja do mestre sobre o aprendiz, do pai sobre o filho, do Estado sobre o cidadão, do patrão sobre o empregado, entre outras relações que ocorrem na forma de submissão. Em outras palavras, há nessa compreensão, de um lado, um legislador, que rege por força de lei, determinando o que é lícito e o que é ilícito, e, no outro polo, um sujeito que obedece.

Sob um olhar simplista, poderíamos pensar o exercício de poder na concepção jurídico-discursiva aplicada a nossa pesquisa a partir de uma ação em que o MEC, enquanto órgão decisório e normativo (detentor do poder) imporia, por meio de resoluções e pareceres, normatizações que regeriam o sistema educacional brasileiro em toda sua dimensão, desde aspectos relacionados a quantidade de alunos nas escolas, modelos de formação docente, até o processo de produção e distribuição dos livros didáticos. Em suma, o MEC seria o lugar de onde o Estado exerceria o poder em toda a sua soberania sobre a educação brasileira.

Todavia, sob a lente foucaultiana, este suposto e aparente poder do MEC é diluído, dando lugar a outras compreensões nas quais seriam considerados os micropoderes e sua dispersão em território mais regional, em instâncias menores, como nas salas de aula, nos corredores das secretarias ou nas representações editoriais. Neles, poderíamos verificar e descrever: os modos como sujeitos “reais” vivenciam e são atravessados cotidianamente por relações de poder; como com eles interagem, acolhem-no ou a ele se opõem em sua prática diária; como subvertem a ordem imposta; quais estratégias mobilizam em suas batalhas.

Dito de outro modo, compreender como se dá o poder de forma ascendente, nas microrrelações, verificando, por exemplo, em que medida o modo de trabalho dos professores implica a configuração dos livros didáticos de Matemática, visto que, para Foucault (1988, p.

88), “[a] análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade de uma dominação: estas são apenas, e antes de tudo, suas formas terminais”.

Segundo o autor, é preciso compreender o poder em sua multiplicidade, nas correlações de forças que são próprias dos pontos de tensão onde aquele atua, bem como em toda a rede que constitui sua organização, num “(...) jogo que, por meio de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais relações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si (...)” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Desta forma, não buscamos nessa investigação um objeto palpável, único, natural e estável que se possa denominar “o poder”. Buscamos antes compreender sua dinâmica enquanto prática social, que se dá por meio de relações de forças variáveis, uma ação sobre ações que “(...) induzem continuamente a estados de poder que sempre estão localizados e instáveis, e fazem com que ele esteja onipresente e mutável em cada ponto, já que se produz a cada instante em toda a relação entre um ponto e outro.” (SILVEIRA, 2005, p. 49).

3.1.1 O poder soberano

Damiens fora condenado, em 2 de março de 1757, a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris, aonde devia ser levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa, de duas libras; em seguida, na dita carroça, na Praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado [flagelado] nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. Finalmente foi esquartejado (...). Essa última operação foi muito longa, porque os cavalos utilizados não estavam afeitos à tração; de modo que, em vez de quatro, foi preciso colocar seis; e como isso não bastasse, foi necessário, para desmembrar as coxas do infeliz, cortar-lhe os nervos e retalhar-lhe as juntas.” (FOUCAULT, 2011, p. 9).

O trecho acima abre o primeiro capítulo do livro “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault, lançado em 1975. Nele o autor realiza uma genealogia do poder a partir dos dispositivos do sistema prisional.

O relato em questão trata da execução por parricídio (assassinato do próprio pai) de Robert François Damiens, na França, e é um exemplo clássico do poder soberano. Tal poder tinha como foco o corpo do indivíduo. Uma execução era vista como um espetáculo e tinha como objetivo “educar” a população, uma vez que o sofrimento implicado ao condenado

deveria servir de exemplo para que os demais não cometessem os mesmos crimes. No caso de Damiens, Foucault (2011, p. 9) afirma que, embora “(...) sempre tivesse sido um grande praguejador, nenhuma blasfêmia lhe escapou dos lábios; apenas as dores excessivas faziam-no dar gritos horríveis, e muitas vezes repetia: ‘Meu Deus, tende piedade de mim; Jesus, socorrei-me’”.

Ainda sobre esse caso, consideramos importante salientar dois pontos: (i) a vítima contra a qual se havia cometido o parricídio era o rei Luís XV, que se autodenominava “pai de todos os franceses”; ele sofrera apenas ferimentos leves. Todavia, Damiens, considerado por alguns como louco, fora imediatamente preso e condenado por assassinato e executado dois meses após a tentativa do crime, afinal, não se poderia tolerar uma agressão ao Rei; (ii) não bastava apenas condená-lo à morte; era preciso impor suplício ao corpo do condenado, num ritual que não se satisfazia em extinguir a vida: era preciso estender sua dor. Uma morte rápida poderia ser entendida como piedade ou como abreviação do sofrimento (a decapitação, por exemplo, é considerada grau-zero de suplício, pois reduz o sofrimento a um só golpe).

Há nesse processo uma economia de poder. Ao se estender o “espetáculo” da morte do condenado, aumenta-se, como dito, a probabilidade de servir de exemplo ao público que o assiste: “a morte suplício é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em ‘mil mortes’ e obtendo, antes de cessar a existência, *the most exquisit agonies*.” (FOUCAULT, 2011, p. 36). Por isso, o suplício não cessa com a morte, mas se prolonga para além dela:

O suplício é uma técnica e não deve ser equiparado aos extremos de uma raiva sem lei. Uma pena, para ser um suplício, deve obedecer a três critérios: (...) produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar (...). Mas não é só: esta produção é regulada. O suplício faz correlacionar o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a gravidade do crime, a pessoa do criminoso, o nível social de suas vítimas. Há um código jurídico da dor (...). Além disso, o suplício faz parte de um ritual. É um elemento da liturgia punitiva, e que obedece a duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: destina-se ou pela cicatriz deixada no corpo, ou pela ostentação de que se acompanha, a tornar infame aquele que é sua vítima; (...) não reconcilia, traça em torno do corpo, ou melhor, sobre o corpo do condenado sinais que não devem se apagar (...). E pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo. O próprio excesso de violências cometidas é uma das peças de sua glória: o fato de o culpado gemer ou gritar com os golpes não constitui algo de acessório e vergonhoso, mas é o próprio cerimonial da justiça que se manifesta em sua força (FOUCAULT, 2011, p. 35-36).

Assim, o suplício caracteriza-se como exemplo máximo do poder soberano, um poder sobre a vida e a morte dos condenados. Como afirma Foucault, o suplício é uma técnica calculada, uma arte de conduzir e medir o nível de sofrimento que se quer provocar sobre o

corpo do condenado. O suplício é ação firme da justiça e, ao mesmo tempo, a exaltação a figura do soberano, e seus efeitos devem ficar cravados na memória dos “súditos”.

3.2 PODER, SUPLÍCIO E PRODUÇÃO DE VERDADE

Pai e mãe que me ouvem, guardai e ensinaí bem vossos filhos; fui em minha infância mentirosa e preguiçosa; comecei roubando uma faquinha de seis réis... depois assaltei mascates, mercadores de gado; enfim, comandei uma quadrilha de ladrões e por isso estou aqui. Dizei isso a vossos filhos e que ao menos lhes sirva de exemplo. (CORRE apud FOUCAULT, 2011, p. 63).

Supostamente enunciado do alto do cadafalso por Marion Le Goff, chefe de quadrilha na Bretanha. no séc. XVIII, o recorte acima é questionado por Foucault quanto ao crédito que se poderia atribuir a este e outros escritos do mesmo gênero, visto que estes eram comuns nos folhetins da época e mais pareciam uma continuação (ou parte) do ritual do suplício, com o objetivo de “enunciar a verdade”.

Destacamos que, em maior ou menor grau de veracidade, passagens como estas configuram o suplício como ato político, em que o condenado admite publicamente sua culpa por meio de “(...) declarações que sem dúvida era obrigado a fazer. No momento da execução, parece que lhe deixavam, além disso, tomar a palavra, não para clamar sua inocência, mas para atestar seu crime e a justiça de sua condenação.” (FOUCAULT, 2011, p. 63).

Veja que se tal ato “deixa transparecer” certa “humanidade”, uma vez que o soberano oferece ao condenado a oportunidade de, diante da morte, reconhecer suas faltas com a sociedade e reconciliar-se com Deus; todavia, configura-se antes como um rito de produção de verdades.

É o que ocorre também com Damiens, que, como parte do ritual que culminou na sua morte, teve que pedir perdão publicamente em frente à igreja de Paris. Ora, o que é um pedido de perdão senão uma confissão de culpa?

Portanto, há em toda a maquinaria política no suplício, desde a condução do inquérito até a confissão do culpado, um discurso que perpassa o corpo do supliciado, o carrasco e a população que o assiste, que visa produzir e colocar verdades em circulação. Mais que isso, há efeitos produzidos a partir dessas verdades em movimento:

A investigação da verdade pelo suplício do “interrogatório” é realmente uma maneira de fazer aparecer um indício, o mais grave de todos — a confissão do culpado; mas é também a batalha, é a vitória de um adversário sobre o outro que “produz” ritualmente a verdade. A tortura para fazer confessar tem alguma coisa de inquérito, mas tem também de duelo. (FOUCAULT, 2011, p. 63).

Lembre-mo-nos, porém: um duelo subentende um vencedor, certo? Ainda que as regras do jogo pendessem a balança a favor do soberano, deve-se ponderar que o poder não possui via única, não se pode aprisioná-lo, nem dominar seus efeitos. Desta forma, o suplício do interrogatório pode voltar-se contra o sistema que o conduz, uma vez que o condenado perde o duelo ao confessar o crime, ou ganha, suportando o castigo, e, nesse caso, o magistrado deveria abandonar todas as acusações e inocentar o réu (FOUCAULT, 2011). Desta forma, evidencia-se que as relações de poder não fluem naturalmente de um lugar para o outro, mas se dão na multiplicidade do tecido social, sujeitas a resistências, pontos de apoio, choques entre os diferentes pontos que repercutem e reconfiguram a rede de poder, gerando novas tensões, visto que “onde há poder, há resistência.” (FOUCAULT, 1985, p. 91).

Ocorre que, diante de uma pena imputada ao criminoso, que muitas vezes parecia mais cruel que o crime cometido, há um deslocamento na compreensão do suplício enquanto espetáculo de exaltação da justiça sobre o corpo do condenado, e a população, convidada a participar do rito (afinal, o suplício era visto como um ato educativo), muitas vezes se compadecia do criminoso, seja pelo excesso de violência cometido (afinal, era o rei que vingava a afronta pela desobediência a uma regra por ele imposta), seja por simpatia ao condenado (muitas vezes um homem do povo), ou ainda por considerarem a pena injusta ou desproporcional se comparada à pena imposta ao mesmo crime por pessoas de um nível maior na hierarquia social.

Todo o cenário evidencia nas relações de saber e poder o suplício como aparelhamento político na produção de verdades, e as linhas de força que tensionam tal procedimento como tramas nos jogos de poder, afinal, “(...) lá onde é preciso que exista poder (...), é preciso que exista o verdadeiro; e lá onde não existe o verdadeiro, lá onde não existe manifestação do verdadeiro, então é porque ali o poder não está, ou é muito fraco ou é incapaz de ser poder.” (FOUCAULT, 2009, p. 49).

Esta noção de poder enquanto relação de forças, resistência e produção de verdades serão fundamentais na compreensão do capítulo seguinte, bem como dos artigos a serem posteriormente apresentados, nos quais buscaremos discutir mais especificamente a constituição do livro didático de Matemática e sua relação com o mercado econômico.

Tais compreensões aparecem, por exemplo, nos discursos nacionais e internacionais que instituem uma aleturgia, ou seja, um conjunto de práticas materiais e imateriais que envolvem o ambiente editorial e dão sustentação à instituição do verdadeiro como forma de governo de si e dos outros. Tais práticas subsidiam o fortalecimento e expansão do PNLD, criando

discursivamente verdades sobre a má qualidade da formação docente como pano de fundo para fortalecer o livro didático, apresentado como forma de escapar da falência da educação.

O duelo juiz-condenado faz emergir a figura do outro no poder, evidenciando uma relação que não se dá em sentido único, muito menos sem qualquer resistência. Em nossa pesquisa, embates entre avaliadores e avaliados (entre outros que trataremos nos artigos) dão cor a esse duelo, que certamente não se dá como no suplício, visto que não há uma violência aplicada ao corpo; contudo, trata-se, da mesma forma, de uma maquinaria política amparada no direito e suas regras, a partir da qual se decide em uma relação de forças quem irá sagrar-se vencedor.

Da mesma forma que o dito suplício “do interrogatório” carrega em torno de si uma prática de produção de verdades por meio de provas do crime, produzindo um saber sobre o criminoso e sobre todo o processo de julgamento, o processo de avaliação dos livros didáticos de Matemática envolve toda uma tecnologia de observação, normalização e hierarquização, produzindo, por meio da escrita de relatórios e pareceres, um saber sobre esse material, que será colocado em movimento a cada ciclo de avaliação.

Em suma, o poder não desvela a verdade, ele a produz por meio de estratégias bem elaboradas que encontrarão sempre novos arranjos a cada nova tensão na rede. Assim, os argumentos que culpam ou inocentam o criminoso, que o condenam ou o arrancam das mãos do soberano, bem como os que aprovam ou excluem um livro didático de um programa de avaliação, não são verdades em essência, mas circunstanciais, consolidadas nas práticas discursivas constituídas e constituintes nas/das relações de poder.

3.3 DA SOBERANIA À DISCIPLINA

A idealização do Panóptico, cuja estrutura arquitetônica é impregnada da ideia de vigilância e controle, conforme se vê na Carta I apresentada em tópico anterior, contribui para a instauração definitiva de um “novo” tipo de poder. Assim, o poder soberano, outrora focado no suplício e no controle sobre o corpo do indivíduo, agora dá lugar a um poder disciplinar, de controle da “alma”, marcado por uma potência no dispositivo panóptico que não está em sua arquitetura física, mas na capacidade de minimizar a presença do vigilante à medida que impregna o sujeito da ideia de que está sob constante observação.

Desta forma, o Panóptico não deve ser entendido simplesmente como uma prisão, mas como um princípio geral de construção de um dispositivo que potencializa a capacidade de vigilância do homem sobre o homem.

Em um momento onde, por razões já explicitadas, o poder soberano em sua gloriosa representação de força por meio da “arte do sofrimento” passava por rejeições por parte da população, repensar as formas de punição não representa uma atitude de humanidade ou misericórdia, mas uma economia de poder, sendo o Panóptico um representante dessa racionalidade, uma vez que, por um lado, a imagem do soberano como senhor cruel não seria mais propagada, e, por outro, a lei continuaria a ser imposta. Criminosos, insanos, delinquentes ou qualquer um que fosse considerado uma ameaça à lei e à ordem continuariam a ser punidos, desta vez pela privação da liberdade, seja para “pagar” por seus atos, ou simplesmente para afastar do convívio social os “indesejáveis”. Para Foucault (2011, p. 88) “humanidade’ é o nome respeitoso dado a essa economia e seus cálculos minuciosos”.

Todo esse aparato desloca a ideia de suplício, não mais entendido como uma vingança do soberano, mas como uma defesa da sociedade. “Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte.” (FOUCAULT, 1988, p. 130).

Nessa nova racionalidade, a privação da liberdade não teria o caráter exclusivo de punição, mas também de prevenção, trazendo a ideia de periculosidade. Assim o réu passa a ser julgado não somente pelo que cometeu, mas pelo que poderia cometer. Essa compreensão constrói em torno de si todo um aparato técnico de esquadramento do corpo, cuja análise é composta por saberes de ordem social, jurídica, médica e escolar, entre outros saberes. A punição não tem mais foco no corpo do supliciado, passando a ter um caráter regulador coextensivo a toda a rede social.

Reforça-se, portanto, que se trata de uma economia de poder. Não seria mais suficiente, nem mesmo vantajoso, exercer o poder sobre a vida de um indivíduo somente; era preciso controlar toda a sociedade, regular seus passos, seus gestos, discursos, pensamentos, a “alma” de todos aqueles que compõem a rede. Para tanto, não basta apenas punir, era preciso punir sempre e de forma mais econômica.

Conforme visto na carta de Bentham, o exercício do poder via vigilância estava minuciosamente calculado. A disciplina permeava cada momento da vida do aprisionado, observando com quem ele fala, do que se alimenta, que fração de luz penetra na sela e o que ele pode ver. Além disso, o Panóptico não estava restrito às instituições penais, podendo ser estendido às mais variadas instituições que tenham a arte disciplinar como objetivo, a exemplo das fábricas, dos hospitais e das escolas.

De modo particular, esse poder disciplinar ganha notoriedade no contexto de nossa pesquisa, sendo tratado de modo mais específico no segundo artigo que compõe esta tese. Nele

apresentamos o ambiente das editoras como um espaço panóptico, onde o poder do olhar molda corpos e determina os lugares de cada sujeito na rede que constitui o livro didático de Matemática. Desde a composição do espaço físico das editoras, passando pelas estratégias de captura dos desejos de professores, até a vigilância sobre editoras concorrentes, o poder disciplinar se faz presente, ajustando comportamentos e criando um tipo de sujeito ajustado e ajustável a essa demanda.

Desta forma, o poder disciplinar configura-se uma arte de formatar e distribuir os indivíduos em tempo e lugar determinado, hierarquizando-os em uma rede de relações em que autores, editores, *designers*, *freelancers*, avaliadores e professores são inseridos numa dinâmica que os individualiza, ao mesmo tempo que os insere num coletivo social. Institui gestos, posições, horários, técnicas de (re)ação, atividades regulares, hábitos, discursos e silêncios. Trata-se de uma individualização coletiva que determina modos de ser e agir constituído em rede, e ao ser transmitido de um nó a outro, assegura práticas coletivas. Dessa forma, a disciplina apresenta-se como

(...) uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. E preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares (...). A disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber (FOUCAULT, 1989, p. 106).

Todo este aparato disciplinar tem por função a produção do corpo dócil, aquele que, submetido à disciplina, pode ser melhorado, aperfeiçoado, moldado, transformado no tipo de corpo que se deseja produzir. Há toda uma microfísica do poder disperso de forma rizomática, permitindo-o estar presente em todo lugar o tempo todo, cujos efeitos se pode observar na distribuição rigorosa do tempo, nos movimentos obrigatórios e mesmo em atividades comuns, produzindo técnicas de disciplinamento que, por sua vez, visam a produção do “(...) sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele.” (FOUCAULT, 2011, p. 124-125).

No ambiente panóptico da produção didática não existe neutralidade. Não há quem possa se esconder ou quem esteja imune ao poder do olhar. Não detentores do poder, todos os sujeitos são apenas canais de transmissão desse poder. Cada sujeito, cada corpo dócil, é um nó na rede, ponto final de um ramo e início de outro. Ponto de tensão. No limite, todos são, ao mesmo tempo, vigilantes e vigiados, uma vez que o poder disciplinar age de modo “(...)

absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar (...).” (*ibidem*, p. 170).

3.4 DA DISCIPLINA AO EXAME

Aliado à capacidade do sistema panóptico de moldar os corpos dos sujeitos por meio do olhar constante e perpétuo, acrescenta-se a sanção normalizadora, um sutil mecanismo penal presente nos sistemas disciplinares. Por meio desta, impõem-se penalidades calculadas em tempo e intensidade, punições que visam corrigir os “incorrigíveis”, seus gestos, atrasos, desobediências, descuidos ou desatenções. Dessa forma, a vigilância não tem apenas a função disciplinar, mas também de produzir um rol de conhecimento sobre os envolvidos nesse aparato, sejam eles apenados, subguardas ou guardas-mor, todos compõem o tecido por onde transita o poder.

Tais sanções, da mesma forma que outras tecnologias de poder, não podem ser analisadas apenas em seu aspecto negativo, mas também positivamente, visto que é parte de um sistema duplo denominado por Foucault (2011) de ‘gratificação-sanção’. Assim, apresenta-se como uma estratégia política de normatização, à medida que, ao gratificar comportamentos desejáveis e punir os comportamentos desviantes, promove uma hierarquia, um sistema no qual os sujeitos “bons” sobem de posição e os “maus” descem ou ficam estagnados.

Tal mecanismo tem por finalidade adequar os indivíduos a uma norma preestabelecida. No contexto dessa pesquisa, tal mecanismo afeta diretamente os envolvidos na produção de livros didáticos de Matemática, assegurando, por exemplo, lugar de destaque a autores cujos livros alcançam resultado satisfatório de crítica e venda, ao passo que pune aqueles que não se ajustam ao processo.

Essa curva que distancia os sujeitos que possuem o comportamento desejado daqueles que ainda não se adequaram às normas é constituída a partir de parâmetros também constituídos no interior das relações de poder, mais especificamente na relação saber-poder, gerenciada a partir da vigilância hierarquizante e da sanção normalizante. A combinação desses dois instrumentos constitui o exame e assegura o sucesso do poder disciplinar.

De acordo com Foucault (2011, p. 177), o exame pode ser entendido 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”.

Consideremos o exame no próprio ambiente onde talvez encontremos seu sentido mais imediato, o ambiente hospitalar. Ao descrever a organização do sistema hospitalar na França do século XVIII, Foucault (2011) aponta transformações mobilizadas pela técnica do exame:

Uma das condições essenciais para a liberação epistemológica da medicina no fim do século XVIII foi a organização do hospital como aparelho de “examinar”. O ritual da visita é uma de suas formas mais evidentes. No século XVII, o médico, vindo de fora, juntava à sua inspeção vários outros controles — religiosos, administrativos; não participava absolutamente da gestão cotidiana do hospital. Pouco a pouco a visita tornou-se mais regular, mais rigorosa, principalmente mais extensa: ocupou uma parte cada vez mais importante do funcionamento hospitalar. Em 1661, o médico do Hotel-Dieu de Paris era encarregado de uma visita por dia; em 1687, um médico “expectante” devia examinar, à tarde, certos doentes mais graves. Os regulamentos do século XVIII determinam os horários da visita, e sua duração (duas horas no mínimo); insistem para que um rodízio permita que seja realizado todos os dias “inclusive domingo de Páscoa”; enfim, em 1771 institui-se um médico residente, encarregado de “prestar todos os serviços de seu estado, tanto de noite como de dia, nos intervalos entre uma visita e outra de um médico de fora”. A inspeção de antigamente, descontínua e rápida, se transforma em uma observação regular que coloca o doente em situação de exame quase perpétuo, com duas consequências: na hierarquia interna, o médico, elemento até então exterior, começa a suplantiar o pessoal religioso e a lhe confiar um papel determinado, mas subordinado, na técnica do exame; aparece então a categoria do “enfermeiro”; quanto ao próprio hospital, que era antes de tudo um local de assistência, vai tornar-se local de formação e aperfeiçoamento científico: viravolta das relações de poder e constituição de um saber. O hospital bem “disciplinado” constituirá o local adequado da “disciplina” médica; esta poderá então perder seu caráter textual e encontrar suas referências menos na tradição dos autores decisivos que num campo de objetos perpetuamente oferecidos ao exame. (FOUCAULT, 2011, p. 178).

Ao reunir o olhar vigilante às normatizações, o exame impõe um ritual a ser seguido, cria em torno de si todo um cerimonial que permite a captura dos alvos estabelecidos. O exame objetiva o poder disciplinar e transforma observações em relatórios, números, horários, arquivos cheios de detalhes e minúcias. Se considerarmos o exemplo que tomamos de empréstimo na análise de Foucault, o paciente hospitalar é o alvo desse exame. Sobre ele pairam os olhos atentos de médicos e enfermeiros que passam a medir sua temperatura, suas reações orgânicas às medicações, o tempo de reação a cada remédio e a cada dosagem, sua evolução. Da mesma forma, os médicos e enfermeiros que compõem a rede fazem parte também desse ritual à medida que possuem horários e tempo determinados para as visitas, observam, tomam nota, prescrevem, analisam, entram no movimento ritualístico do exame.

De modo idêntico ao prontuário médico, o boletim escolar, o relatório técnico da empresa e os autos de um processo são exemplos das técnicas do exame que, aplicadas em diferentes ambientes, resultam em registros que capturam indivíduos, lugares, instituições e geram conhecimentos sobre estes, constituindo-se como um importante instrumento da relação saber-poder:

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não, contudo, para reduzi-lo a traços “específicos”, (...) mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população.” (FOUCAULT, 2011, p.182).

Consideremos que o exame tenha papel fundamental na determinação de verdades sobre o objeto que analisa. É por meio do exame que se observam, medem-se, comparam-se e descrevem-se os resultados desse processo. O exame, e mais especificamente a descrição, configuram-se aparelhos de controle, uma vez que este artifício pode ser utilizado, por exemplo, para distribuir funcionários de uma indústria de acordo com suas características ou aptidões, classificar pacientes de acordo com os sintomas, separar detentos por sua periculosidade ou, ainda, agrupar alunos considerados de mesmo nível cognitivo. A verdade criada e enunciada pelo exame coloca novamente em movimento as sanções normalizadoras que permitirão a bonificação daqueles que assimilaram o comportamento desejável ou determinará aquele a ser recuperado, treinado exaustivamente, até que se consiga adequá-lo às normas ou, em caso contrário, excluí-lo do grupo.

Observe que o exame inverte a visibilidade no exercício do poder. Se consideramos, por exemplo, o caso de Damians, apresentado no início do capítulo, vemos o poder soberano em todo o seu brilho agindo sobre o súdito, que se não fosse a barbárie do ato, passaria despercebido. O que tento argumentar é que, acima de qualquer coisa, o poder glorioso do soberano dá visibilidade ao monarca.

Em oposição a isto, o exame torna invisível o examinador e lança luzes sobre os esquecidos. O indivíduo ganha notoriedade: sua visibilidade torna-se não somente constante e obrigatória, mas configura-se como elemento essencial para o exercício do poder. É o olhar vigilante que transforma em sujeito o indivíduo disciplinar. Se preferirmos as palavras de Foucault (2011, p. 179), “[é] o exame a técnica pela qual o poder, [em vez] de emitir os sinais de seu poderio (...) e de impor sua marca a seus súditos, captura-os num mecanismo de objetivação”.

Poder-se-ia crer que Bentham falhou ao tentar vender sua obra, uma arquitetura que possibilitaria a normatização das condutas dos indivíduos por meio de seu sistema de vigilância e controle da população presente nas casas de correção, locais de custódia, fábricas, hospícios, hospitais e escolas, uma vez que não se vê com frequência tal arquitetura sendo utilizada nesses ambientes. Mas será que ele realmente falhou?

A disposição da mesa dos professores, gerentes e encarregados de empresas, as câmeras espalhadas pelas ruas, lojas e shoppings, as redes sociais e até mesmo o medo de um Deus onipresente e onisciente, que sabe de todos os nossos passos, nos pune ou nos reserva a glória eterna, não carregam consigo a vigilância hierarquizante e a sanção normalizante, princípios elementares do Panóptico?

E quanto à avaliação dos livros didáticos de Matemática – na qual um grupo de especialistas na área esmiúçam as obras produzidas, verificam uma série de itens previamente estipulados, analisam os conteúdos e os discursos que cada obra faz circular e, ao final, por meio de relatórios, determinam quais obras estão aptas a ser ofertadas aos professores e quais devem ser reconsideradas ou passar por reformulações para, posteriormente, e se for do desejo se seus elaboradores, submetê-las novamente à avaliação –, não seria também uma forma de exame? Não gera, de igual modo, um aparato de saberes e conhecimentos a partir de uma escrita que aponta verdades (ainda que contestáveis) sobre cada obra?

Entendemos que todos esses elementos estão intrinsecamente ligados ao nosso problema de pesquisa e buscaremos mobilizá-los nos artigos que apresentamos na segunda parte dessa tese.

3.5 DA CONDUÇÃO DO SUJEITO AO GOVERNO DA POPULAÇÃO

Após discorrer sobre as diferentes formas de poder que, direcionados ao corpo e à “alma” do sujeito, tinham como objetivo conduzir suas condutas, tornando-o corpo dócil e útil – temática que ganha dimensão no campo educacional com a publicação da obra *Vigiar e Punir* (1975) – observa-se uma inflexão no pensamento foucaultiano. Tal fato ganha evidência ao considerarmos as transcrições dos cursos ministrados pelo filósofo “Segurança, Território e População” (1977–1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978–1979), nos quais vemos esse deslocamento na abordagem da soberania e disciplina apenas em aspectos mais gerais, em prol do estudo das práticas do governo político, mais especificamente, tendo como tema de fundo a arte de governar e o poder pastoral.

Cabe destacar, porém, que tal proposta não implica uma ruptura em relação aos trabalhos anteriormente escritos, sendo antes uma ampliação, um olhar sob outra perspectiva, visto que, ainda que observe mudanças nos enfoques, em que estudos das técnicas disciplinares do corpo/alma dos sujeitos abrem espaço para a análise do governo político dos homens, há alguns pontos comuns, como a opção metodológica pela genealogia e a lente sob a qual estes estudos se dão, a questão do poder (GAUTIER, 1996).

Ao desenvolver uma genealogia do saber político centrada não mais nos diferentes mecanismos de poder que atuam no controle do sujeito, mas na regulação e governo da população, os estudos de Foucault (1977–1978 e 1978–1979), “(...) oferecem-nos outras maneiras de compreender a racionalidade política moderna e suas implicações sociais e proporcionam um novo instrumental para compreender as amplas, profundas e rápidas transformações sociais que estamos vivendo nas últimas décadas.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 7). Esta concepção ganha importância significativa em nossa pesquisa, à medida que tal racionalidade está diretamente ligada à ideia de globalização e corporativismo instituídos no âmbito de um governo neoliberal que entrelaça interesses públicos e privados, impondo regulamentações visíveis ou obscuras à produção dos livros didáticos de Matemática.

Antes de avançarmos nos argumentos próprios de nossa pesquisa, consideramos relevante destacar que, na compreensão de Michel Foucault, o termo ‘governo’ ultrapassa compreensões que o caracterizam apenas enquanto estrutura político-administrativa, responsável exclusivamente pela gestão do Estado. Ao analisar sentidos atribuídos ao governo no século XVI, vê-se um espectro mais amplo deste, entendido como:

(...) a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica, mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados. Porém, todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Assim, governar adquire múltiplos sentidos, sendo estes de ordem moral (conduzir pessoa/grupo a comportamentos/atitudes consideradas socialmente corretas), religiosa (encaminhar espiritualmente o sujeito/grupo à salvação – governo das almas), patronal (impor ordem hierárquica numa relação de chefia), econômica (governar a família, conduzir a educação dos filhos, prover a eles seu sustento etc.), entre tantos outros, sendo que o significado político do termo só aparece a partir do século XVI.

De qualquer forma, quer se considere o governo do Estado – na gerência das instalações e deslocamento das pessoas no espaço; nos cuidados com a população quanto à moradia, formação de bairros e cidades; na produção, armazenamento e distribuição de alimentos; na promoção da saúde e controle de epidemias; na organização do trabalho e segurança, a fim de evitar a “vadiagem”, à medida que cresceria o número de desocupados e, conseqüentemente, de delitos –, quer se considere o governo da família, dos empregados nas fábricas ou da “alma” dos fiéis pelos religiosos, entre outros que apontam para um controle sobre si e sobre os outros,

algo fica bastante evidente: “(...) nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades.” (FOUCAULT, 200, p. 164).

É pensando em tudo isso que Foucault propõe uma análise das formas de condução da conduta da população via “governamentalidade” que, segundo o autor:

(...) implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, visto ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro. Ao passo que, se você tenta analisar o poder não a partir da liberdade, das estratégias e da governabilidade, mas a partir da instituição política, só poderá encarar o sujeito como sujeito de direito. Temos um sujeito que era dotado de direitos ou que não o era e que, pela instituição da sociedade política, recebeu ou perdeu direitos: através disso, somos remetidos a uma concepção jurídica do sujeito. Em contrapartida, a noção de governabilidade permite, acredito, fazer valer a liberdade do sujeito e a relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética. (FOUCAULT, 2006, p. 286).

Dessa forma, a governamentalidade, uma vez que se dá sobre sujeitos livres, difere, por exemplo, do exercício da soberania, segundo o qual o Rei impunha sua vontade aos súditos. A governamentalidade não é da ordem da violência, mas da sedução. Ela não visa o corpo, mas a “alma”, a consciência do sujeito/população, o que remete sua aproximação com as técnicas colocadas em prática no pastoreio, onde Deus e/ou o líder religioso são apresentados como um pastor, sendo o povo como seu rebanho, cabendo ao pastor direcionar a consciência dos sujeitos de modo a garantir às suas almas uma vida terrena digna para assegurar a salvação na vida espiritual. “Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

3.6 DO PASTOREIO DAS ALMAS AO GOVERNOS DOS HOMENS

De acordo com Foucault (2008), é longínqua a identificação de elementos do poder pastoral, remetendo à Idade Média ou, antes disso, à antiguidade greco-romana. Todavia, é entre os séculos II ou III até o século XVIII o período durante o qual se observam as grandes transformações nesse tipo de poder, sendo seu início ligado a um processo único na história,

(...) processo pelo qual uma religião, uma comunidade religiosa se constitui como Igreja, isto é, como uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto de levá-los à vida eterna no outro mundo, e isso na escala não

apenas de um grupo definido, não apenas de uma cidade ou de um Estado, mas de toda a humanidade.” (FOUCAULT, 2008a: 196).

Dessa forma, é ancorado inicialmente na Igreja enquanto instituição que o poder pastoral vem se ajustando, compondo com outras formas de poder e perpetuando sua existência até os dias atuais, de modo que não houve um salto do governo das “almas” no pastorado para um governo político de condução da população pelo Estado. Não há, portanto, uma passagem no sentido de abandono de um tipo de poder e adesão a outro, mas um acoplamento, um entrelaçamento de táticas e estratégias que permitem a coexistência de ambos em um mesmo período histórico.

Veja que é por meio da igreja que se difunde a ideia de um pastor (Deus, padre ou religioso) que conduz suas ovelhas (povo) até os prados verdejantes e as fontes de água límpida. Não cabe ao rebanho mais que obedecer, crer em seu pastor. Ele conhece e dirige cada ovelha do rebanho. Traz de volta a ovelha desgarrada. Ele ama e conduz a todas como se fossem uma. É ele quem as dirige, sabe o tempo de caminhar e de buscar a sombra para repousar:

O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento. (FOUCAULT, 2008, p. 168).

Esse poder de dirigir a conduta dos outros é expandido significativamente para além dos círculos religiosos à medida que tanto a Reforma quanto a Contra-Reforma intensificam sua ação sobre os fiéis. Segundo Foucault (2008), nunca, em nenhum lugar ou momento histórico, o pastorado havia atuado com tanta intensidade, influenciando sobre o cotidiano das pessoas, não apenas em sua vida espiritual, mas também na social, como na higiene, na educação dos filhos, na forma de vestir-se e comportar-se em sociedade, evocando uma série de questões dessa ordem que entrelaçam questões religiosas, sociais e filosóficas:

Como conduzir a si mesmo? Como conduzir os filhos? Como conduzir a família? (...) Que regras adotar para si mesmo, a fim de se conduzir como convém; conduzir-se na vida cotidiana; conduzir-se em relação aos outros; conduzir-se em relação as autoridades, ao soberano, ao senhor; a fim de conduzir também seu espírito, e conduzi-lo aonde ele deve ir, a saber, a sua salvação claro, mas também a verdade? (FOUCAULT, 2008, p.308).

Todas essas questões relativas às formas de conduta outrora pertencentes à prática filosófica reaparecem fortemente no século XVI e torna-se um problema fundamental nesse período. Como conduzir a si mesmo e aos outros?

Para além do domínio eclesiástico, esse se torna também um problema de domínio público; torna a necessidade de definir, também nesse ambiente, diferentes formas de condução dos sujeitos, constituindo as bases para definição e diferenciação entre o público e o privado e reconfigurando as atribuições do soberano que, se antes lhe cabia apenas reinar, “(...) o soberano que exerce sua soberania se vê, a partir desse momento, encarregado, confiado, assinalado a novas tarefas, e essas novas tarefas são precisamente as da condução das almas.” (FOUCAULT, 2008, p. 309).

Este entrelaçamento entre as ideias e práticas instituídas na articulação entre o poder pastoral e soberano tornariam a questão da conduta um problema central no século XVI, sendo a população “(...) o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida (FOUCAULT, 2008, p. 140)”. Dessa indissociabilidade entre um saber de/para um governo e os saberes que emergem do cotidiano da população, emerge o que se denomina "economia política", como forma de gerenciar/equacionar problemas que envolvem população, o território e os recursos de um Estado.

Assim, vemos gradativamente se delinear um processo no qual “a condução das práticas de condução das almas” ultrapassa os domínios religiosos, constituindo-se uma razão de Estado. Uma vez que, conforme assevera Foucault (2008), cabe ao Estado exercer firmemente o domínio da população, a razão de Estado configura-se como “(...) o conhecimento dos meios adequados para fundar, conservar e ampliar essa dominação” (FOUCAULT, 2008, p. 318). Desta forma, a razão de Estado apresenta-se como um “(...) tipo de racionalidade que vai possibilitar manter e conservar o Estado a partir do momento em que ele é fundado, em seu funcionamento cotidiano, em sua gestão de todos os dias.” (*ibidem*).

Portando, o transcurso histórico da condução do sujeito ao governo da população tem suas bases fortemente ligadas ao pastorado cristão, atuando como prelúdio para uma governamentalidade, à medida que suas ações ultrapassam os princípios voltados à salvação do rebanho, e culmina na constituição de um sujeito atravessado por uma rede analítica e contínua de investigação e exame de si e dos outros. Trata-se, pois, da instauração de uma rede de sujeição/servidão que subjetiva o sujeito por meio de um processo constante de produção e extração das verdades que lhe são impostas e que deve posteriormente professar.

Esse processo de produção de sujeitos governáveis – arte de calcular e determinar qual o tipo de verdade ou pensamento deverá prevalecer ou ser ocultado – ganha particular relevância em nossa pesquisa, uma vez que mergulhamos no entrelaçamento dos interesses de Estado e editoras, no alinhamento de estratégias e práticas discursivas que demandam dessa

articulação, que tem como efeito o controle da conduta dos sujeitos que integram a rede de produção e consumo dos livros didáticos de Matemática.

Ao considerar a dinâmica organizacional de empresas livreiras, bem como a dos sujeitos dessa produção, vemos emergir elementos de uma governamentalidade neoliberal. De modo mais específico, o modo como se privilegia e se estimula a concorrência como forma de organização do mercado econômico (ao mesmo tempo em que se busca dominar suas ações), as competências exigidas aos indivíduos para ocuparem espaços sempre móveis e a valorização do capital humano apontam para um gerenciamento da vida na contemporaneidade, tema que discorreremos mais detalhadamente em artigo específico nessa tese.

4 NEOCOLONIALISMO CULTURAL: O LIVRO DIDÁTICO NO CAMPO DO EDUBUSINESS

Nesse capítulo, buscamos apresentar alguns aspectos que situam o cenário onde nossa pesquisa se desenvolve. Ao recorrer à história do PNLD, visamos expandir nossa compreensão sobre o longo processo percorrido até sua consolidação e expansão, bem como sobre as articulações econômico-político-discursivas que constroem as condições para a emergência do programa como um atrativo às empresas do ramo editorial, de modo especial ao mercado estrangeiro, que passa a dominar a produção de livros didáticos no Brasil, da mesma forma que em outros países da América Latina.

4.1 PNLD: BRILHA O MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO PARA O CAPITAL ESTRANGEIRO

O mercado editorial brasileiro nas últimas décadas tem se configurado como um investimento extremamente lucrativo, sendo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a “galinha dos ovos de ouro” para os investidores, razão pela qual atraiu uma gama de empresas de capital estrangeiro para o país. Desta forma, embora não desejemos fazer aqui uma arqueologia sobre o PNLD, entendemos ser necessário tecer um panorama geral do programa para que possamos, a partir daí, estabelecer algumas considerações, deixando as análises mais pontuais para cada um dos artigos que compõem esta tese.

Informações constantes do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dão conta de que o PNLD tem início em 1985, período da redemocratização do Brasil, após 21 anos de governo militar. No entanto, programas de distribuição de livros didáticos pelo Governo federal são bem anteriores ao PNLD, mas nem de longe possuíam tamanha dimensão.

Para se ter uma ideia, desde 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), o Estado busca o controle da produção e circulação do livro didático no Brasil, intenção concretizada legalmente com o decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e regulamenta a primeira política oficial sobre esse material. Certamente, o governo do presidente Getúlio Vargas, oito anos à frente do país que ainda governaria até 1945, não permitiria que a educação dos jovens brasileiros fosse conduzida sem o controle do governo, constituindo oficialmente formas de vigilância e regulação que normatizariam a produção do livro didático até os dias atuais.

Como exemplo das regulações impostas pelo Estado sobre a produção do livro didático, destacamos alguns itens do decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, que estabelece regras gerais para produção ou importação de livros didáticos, evidenciando a restrição às escolas primárias e secundárias de todo o território nacional na escolha de livros que não tenham sido aprovados previamente pela CNLD.

Em seu art. 3º, parágrafo único, o citado decreto alerta inclusive às escolas de ensino superior para que, ainda que isentas da aprovação do conselho para a escolha dos livros utilizados, “(...) é dever dos professores orientar os alunos, a fim de que escolham as boas obras e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura”.

Assim, a produção e a distribuição do livro didático vão se constituindo por meio de uma aleturgia que assegura sua condição de existência como técnica e mecanismo de poder, implicando uma “vigilância perpétua e constante dos indivíduos, uma vez que em um sistema disciplinar “não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. E preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.” (FOUCAULT, 2012, p. 62).

De um olhar rápido em editais mais recentes do PNLD, já se pode encontrar muitas similaridades com o decreto citado, que em seu art. 24 determina: “Os livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei, deverão conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: ‘Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde (...)’”.

Posteriormente, esse controle passaria por modificações, como a indicação na capa dos livros em: “não recomendados”, “recomendados com ressalvas” e “recomendados”, em vigor no PNLD de 1997. Para o PNLD de 1998, a classificação passaria por novos ajustes, excluindo a categoria dos “não recomendados” e incluindo os “recomendados com distinção”, acrescentando ainda um símbolo gráfico denominado “estrela”. Assim os livros passam a ser classificados pelo número de estrelas que recebiam na avaliação: 3 estrelas (***) = recomendados com distinção; 2 estrelas (**) = recomendados; 1 estrela (*) = recomendados com ressalva. Esta forma de normatização, entre outras, dá-se em meio a um ambiente de conflitos, próprio das relações de poder, mobilizando embates entre o MEC, autores de livros didáticos e suas instituições representativas, assunto que será retomado mais adiante nos artigos que complementam esta pesquisa.

Após acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), em 1966 é instituída a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), garantindo ao governo brasileiro recursos na ordem de 51 milhões destinados a

fomentação das políticas voltadas para o livro didático. Embora surjam diferentes comissões ao longo do tempo, seus objetivos principais – coordenação das ações de produção, edição e distribuição do livro didático no país – são mantidos e/ou ampliados.

É possível perceber, já nesse momento, o quão extensas são as relações que tensionam a rede de produção do livro didático, visto que investimentos internos e externos dão o tom das políticas que controlam a fabricação de um “produto”, que, com o passar dos anos, torna-se cada vez mais comercial. Tais tensionamentos podem ser observados por meio da portaria nº 35, de 1970, por meio da qual o MEC dá início ao processo de coedição de livros didáticos juntamente com as editoras nacionais, utilizando-se de recursos do INL. Após o término do acordo MEC–Usaid, torna-se necessária uma contrapartida dos Governos estaduais para o Fundo do Livro Didático, visando à garantia da continuidade do programa de distribuição de livros às escolas.

Embora nesse momento a insuficiência de recursos (diante da pequena contrapartida dos Estados) deixasse de fora do programa grande parcela das escolas municipais, com a complementação da verba a partir dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Governo federal assume a compra de grande parte dos livros produzidos pelas editoras para serem distribuídos às escolas de educação fundamental, num movimento que mais tarde se constituiria num dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo. Tal movimento fazia incidir sobre o Brasil o olhar de grandes empresas do ramo editorial e fundos de investimentos, conforme explicita Iezzi:

(...) um sacerdote espanhol Marista, quando ele tomou conhecimento da quantidade de livros que eram vendidos de uma tacada só pela FTD ao governo, ele achou que era o Eldorado que ele estava descobrindo, certo? Então, ele passou dar um maior apoio a sua editora. Bom, aí vem uma Santiliana, compra a editora Moderna, vem uma Abril Cultural, que não é a Abril Cultural, é o Fundo Tarpon de Investimentos, compra Ática, Scipione, Saraiva, Sistema Anglo de Ensino que no fundo é uma editora, e outras coisas mais. Então, aí nós estamos tendo uma cartelização [da produção] de livros didáticos. (entrevista concedida por Iezzi em 2017).

Em 1983, a antiga Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) dá lugar à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), criado em 1971, e propõe a participação dos professores na escolha dos livros didáticos. Dois anos depois, o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, “extingue” o Plidef e institui em seu lugar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com Hofling (1993), não se tratou verdadeiramente da extinção de um programa, da mesma forma que o PNLD também não se configura um programa “novo”, visto que sua organização não teria sido gestada inteiramente no novo governo, sendo apenas mais

um programa que, como tantos outros produzidos pela máquina administrativa do Estado brasileiro, segue uma lógica de tentar omitir as obras de governos anteriores em detrimento de sua própria produção, principalmente neste caso, em que os programas de produção e distribuição do livro didático brasileiro estavam vinculados a um governo militar ditatorial.

Ainda segundo a autora citada, o lançamento do PNLD busca o apagamento dos programas que o antecederam, visto que o decreto de sua implantação não cita sequer o Plidef, incorporado pela FAE em 1983, e seus relatórios anuais posteriores também não fazem qualquer referência a este programa (HOFLING, 1993).

Ao considerar as prescrições legais que anteveriam o PNLD como um marco na produção e distribuição gratuita de livros didáticos no país e alterariam todo o mercado editorial brasileiro, Cassiano (2013) chama atenção para dois documentos: a proposta “Educação para Todos: caminho para a mudança”, de 31 de maio de 1985, e o “Plano Decenal de Educação”, proposto pelo MEC em 1993, este último resultado de compromisso firmado pelo governo brasileiro em Jomtien –Tailândia, no ano de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujos alguns pontos serão elencados a seguir.

4.2 PRECARIIDADE E ASSISTENCIALISMO: O DISCURSO PRODUZINDO O OBJETO

Numa sociedade como a nossa – mas, afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade, e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (FOUCAULT, 2016, p. 22).

Embora não seja possível encontrar o lugar do poder, até porque ele se dá em movimento, pode-se ao menos captar suas vibrações, sentir as tensões provocadas por suas linhas de força. Dito de outro modo, da mesma forma que não se pode ver uma carga elétrica, mas sabe-se que sua presença (re)configura o campo a sua volta, o poder deixa marcas, (re)estrutura o ambiente, objetiva, cria e se cria por meio do verdadeiro produzido discursivamente, afinal, conforme assevera Foucault (2003, p. 10),

[e]m nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo

social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

Nessa perspectiva, ao entendermos a verdade como “(...) um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.” (FOUCAULT, 2003, p. 14), podemos inferir que os documentos citados compõem, em conjunto com outros, um discurso sobre o verdadeiro que cria condições de possibilidades para o surgimento/fortalecimento do PNLD.

Consideremos, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1985. Emergindo em um ambiente político de redemocratização do país, tendo José Sarney como presidente da denominada “Nova República” e Marco Maciel como ministro da Educação, o documento apresenta em sua primeira página:

Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Em cumprimento à determinação de Vossa Excelência, trago a sua presença a proposta Educação para Todos - Caminho para Mudança, tendo como objetivo possibilitar a universalização dessa modalidade de ensino, assegurados satisfatórios padrões de qualidade. Inspirada em diretriz contida no documento Compromisso com a Nação, a proposta Educação para Todos - Caminho para Mudança contempla, em sua fase inicial, uma série de medidas relacionadas com a implantação de programas de aperfeiçoamento e valorização do corpo docente, distribuição de livro didático e material escolar, fornecimento de merenda e, ainda, expansão e recuperação das unidades escolares. Nestas condições, tenho a honra de submeter a referida proposta à aprovação de Vossa Excelência. Reitero a Vossa Excelência os protestos do meu mais profundo respeito. *Marco Maciel* (BRASIL, 1985, p. 1).

Veja-se que, ao anunciar suas intenções de universalização do que se denominava, à época, ensino de ‘primeiro grau’, o documento elenca alguns fatores de degradação das condições sociais do país, bem como de entraves à qualidade do ensino na educação básica atual, a saber: a precariedade na saúde, a carência alimentar, os baixos níveis salariais e as desigualdades sociais nas diferentes regiões. O mesmo documento acrescenta outras causas “(...) mais específicas do setor educacional, como insuficiência e má distribuição espacial da rede escolar, inadequada formulação dos currículos, deficiências na formação e baixos padrões de remuneração dos professores, entre outros.” (BRASIL, 1985, p. 6).

Ao criar elementos/documentos que reforçam uma construção discursiva de verdades, de modo a impulsionar a implantação e consolidação do programa, o MEC, ao mesmo tempo que responsabiliza a desorganização curricular, bem como a “má-formação” do professor pelas mazelas da educação, “vende” o livro didático como um guia bem elaborado que poderá sanar tais problemas.

É o que observa ao considerar os cinco pontos críticos a serem enfrentados, conforme proposta do documento: 1– Falta de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação; 2– Baixa produtividade do ensino; 3– Aviltamento da carreira do magistério; 4– Inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica e 5– Insuficiência e má-distribuição espacial de vagas nas escolas.

No tocante à “falta de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação”, apelando para certa visão de globalidade que justificaria a amplitude da proposta, os proponentes recorrem à necessidade de “(...) articulação, coerência e equilíbrio entre os esforços orientados para o crescimento econômico e a compartilhamento de seus benefícios.” (BRASIL, 1985, p. 5) e deixam explícita a intenção de aliar educação e economia.

Com efeito, a partir de Ball (2014), poderíamos considerar que as políticas adotadas na Nova República apresentam a educação do país como grande oportunidade de negócio, na qual Estado, Educação e Economia estão intrinsecamente interligados e visam à produção do lucro, para, então, dividir as benesses desta parceria, numa aproximação que adentra o campo das relações neoliberais globalizadas que criam condições para a implantação e expansão da Educação como negócio rentável, denominado pelo mencionado autor de *edubusiness*.

Ao discutir a “baixa produtividade do ensino”, bem como a “inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica” e uma “insuficiente e má-distribuição espacial de vagas nas escolas”, o PNE avança na construção das bases que promoveriam o PNLD a partir do processo que cria discursivamente o problema para, posteriormente, “vender” a sua solução. Certamente que não entendemos esta criação como invenção fictícia de uma realidade inexistente, mas como estratégia de identificação e ênfase em um determinado ponto/tema/problema a fim de evidenciá-lo/atuar sobre ele, uma vez que, a partir de Foucault, o discurso é entendido como “prática instituinte, como materialidade, como aquilo que cria os objetos de que fala.” (RAGO, 2009, p. 17).

O contexto apresentado explicita o modo como novamente alia-se a carência social aos problemas educacionais e oferecem-se soluções assistencialistas em um único pacote, em que são colocadas questões relativas à repetência e evasão escolar que, segundo o documento, derivam de programas que não consideram a realidade vivida pelas crianças e que apresentam conteúdos superficiais e de utilidade duvidosa presentes em currículo desconexos, que não os preparam para o exercício da cidadania. Ainda nesse contexto, aponta-se a falta de bibliotecas e materiais didáticos, principalmente nas escolas de regiões mais carentes, afetando significativamente as famílias mais pobres e sem recursos para aquisição de material didático para seus filhos.

Outros fatores de destaque na proposta abordam o “(...) aviltamento do *status* social da carreira docente, de que resultam deficiente preparo técnico, falta de identificação profissional e eventual descompromisso com os resultados do trabalho”, além dos “(...) deficientes padrões de ensino nos cursos de preparação para o magistério (...)”, por sua vez impactados pelo “(...) descumprimento das obrigações do setor público para com a educação do povo, em termos de destinação de recursos financeiros.” (BRASIL, 1985, p. 7-8).

Tudo isso cria as condições que farão emergir e consolidar um programa que vislumbra – na distribuição de livros didáticos, mas também paradidáticos, dicionários, livros de literatura etc. – solucionar problemas de ordem social, curricular e até mesmo da formação docente, à medida que o livro didático permitiria não somente determinar os conteúdos que se quer ensinados, mas também a sua ordem de apresentação, além de oferecer, no manual do professor, orientações de como desenvolver as atividades propostas, permitindo-lhe “aprimorar” seus conhecimentos teórico-metodológicos numa espécie de formação continuada e em serviço.

Entendemos que os apontamentos lançam luzes sobre o direcionamento de práticas que fabricam discursivamente o objeto de que falam. Ao descrever uma “realidade” social e educacional do país, o MEC dá forma aos objetos, criando as condições para um tipo de política social e educacional que deseja implantar, colocando os problemas apontados – de modo específico, o livro didático – em um jogo de verdades que se apresenta como potência e produto das relações saber-poder:

(...) lá onde existe poder, lá onde é preciso que exista poder, lá onde se quer mostrar que é efetivamente ali que reside o poder, e bem, é preciso que exista o verdadeiro; e lá onde não existe o verdadeiro, lá onde não existe manifestação do verdadeiro, então é porque ali o poder não está, ou é muito fraco ou é incapaz de ser poder (FOUCAULT, 2009, p. 16).

Deveras, ao enunciar as precariedades na formação docente, a superficialidade dos currículos e o descaso do poder público com a educação do povo, a proposta ‘Todos pela Educação’ impõe uma verdade contra a qual “não se pode insurgir”, haja vista o seu apelo a uma suposta justiça social. Ao mesmo tempo que fortalece o movimento em prol de um programa que atenda a esta demanda, o programa constitui as bases para o PNLD, o que evidencia uma intrínseca relação entre a o poder e manifestação do verdadeiro como algo não somente útil, mas indispensável ao bom governo.

Embora este documento apresente algumas condições de possibilidade de instauração do PNLD, ele se consubstancia em “nós” numa rede onde transita o poder, que, certamente, dependeriam ainda de outros “nós” que lhe dessem sustentação. Assim, após o PNLD assegurar a escolha dos livros didáticos pelos professores, o fim da compra de livros descartáveis

(passando à compra de livros que seriam reutilizados por três anos) e a extensão da oferta gratuita de livros a todos os alunos atendidos em escolas públicas de 1ª à 8ª séries (denominadas, à época, escolas de primeiro grau), outros documentos reforçariam estas demandas e ampliariam os focos de atenção de modo a expandir a representatividade do programa, tornando-o ainda mais atrativo ao mercado editorial e, de modo mais significativo, à indústria internacional do livro. A implementação de todo esse aparato no bojo PNLD ganha dimensão com o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) – 1993-2003 – que, após apresentar o livro como um dos principais insumos da escola e apontar a necessidade de reformular a política nacional do livro didático, de modo a enfatizar seus aspectos qualitativos, questiona novamente a capacidade do professor para a escolha do material, ao destacar que “[o] princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar.” (BRASIL, 1993, p. 24).

Tais estratégias de desqualificação de um quadro, sistema ou sujeito evidenciam uma prática constante de vontade de poder que pleiteia o controle mediante a disciplina, normatização, coação ou sedução, entre outras estratégias. Trata-se de uma vigilância “discreta”, que coloca a educação e as reformas desejáveis pelo governo em um sistema de produção em série, em que cada resultado a ser obtido depende de uma linha discursiva de montagem, cujos princípios, uma vez assimilados, são/serão colocados em prática no momento oportuno.

É o que se denota do documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos”, publicado pelo MEC em 2001, apoiado em estudos anteriores do próprio Ministério, da Fundação Carlos Chagas e de pesquisadores da área de Educação Matemática, como o texto “Características de professores(as) de primeiro grau no Brasil: perfil e expectativas”, produzido pela pesquisadora Bernadete Gatti, em 1994. O documento critica enfaticamente a qualidade da produção didática brasileira, citando sua desatualização, incorreção e insuficiência metodológica dos conteúdos.

No que se refere à qualidade do material didático disponível, o documento citado aponta como agravante a baixa qualidade dos cursos de formação docente, conforme se observa:

(...) [p]esquisas mostram — os *Referenciais para a formação de professores* reconhecem — que a formação docente, em nível médio ou superior, não tem se mostrado adequada para o desenvolvimento de competências básicas para a atuação profissional. (...) [S]e esse modelo foi adequado para formar quadros num momento de acentuada expansão *quantitativa* do sistema de ensino, vem se mostrando limitado para se inserir satisfatoriamente numa conjuntura em que a *qualidade* dos sistemas de ensino é o problema central (BRASIL, 2001, p. 34-35).

Ainda de acordo com as Recomendações, esta inadequada formação docente impacta significativamente a escola brasileira, uma vez que, não possuindo as competências necessárias para escolher um “bom” livro, os professores perdem a oportunidade de desenvolver um bom trabalho, restringindo e precarizando a educação dos alunos.

Essa mesma “má”-formação e a pouca afinidade com as informações do campo educacional justificariam a opção dos docentes por livros “mal” avaliados pelo MEC.

Cabe, neste ponto, determo-nos um pouco mais à questão da avaliação dos livros didáticos, voltando um pouco no tempo. Após um período de limitações orçamentárias que restringe a distribuição dos livros didáticos até a 4ª série do Ensino Fundamental, em 1995 o MEC retoma gradativamente a universalização da distribuição do livro didático para esta fase da educação escolar, sendo atendidas, inicialmente, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. No ano seguinte, dá-se início ao processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997, quando seria publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, no caso, o de 1ª à 4ª séries.

Do processo de avaliação, resultam para o PNLD/1997 três categorias de classificação dos livros didáticos aprovados: 1- Não recomendados, 2- Recomendados com ressalva e 3- Recomendados³. Em 1998, surgiria ainda uma quarta categoria, a dos Recomendados com distinção.

Levantamento realizado pelo próprio MEC a partir das categorias citadas aponta:

Tendo em vista o PNLD/97, cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros *não-recomendados* e apenas cerca de 28% sobre os *recomendados*. No PNLD/98, embora a soma dos livros *recomendados (com distinção, 21,88%; com ressalvas, 22,15%;* ou simplesmente *recomendados, 14,64%)* tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou a ser a dos *não-recomendados* (41,33%). No PNLD/99, por fim, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos *não-recomendados*, recaíram, predominantemente, sobre a dos *recomendados com ressalvas* (46,74%) (...) (BRASIL, 2001, p. 33)

O que nos chama a atenção nesse contexto – e coloca a produção de verdades num *continuum* de técnicas de produção/perpetuação do poder extremamente flexíveis e eticamente maleáveis – é a percepção de ajustamentos imediatos, normatizações que têm pressa de ser implantadas, não dando margem a outras compreensões ou movimentos. Veja-se que, diante da

³ Essas classificações seguem os seguintes critérios: 1- não-recomendados: inclui obras cuja dimensão conceitual se apresenta insuficiente, contendo impropriedades que comprometem significativamente sua eficácia didático-pedagógica; 2- recomendados com ressalvas: engloba os livros com qualidades mínimas que, embora apresentem problemas, estes poderiam ser minimizados por um professor atento; 3- recomendados: livros que atendem satisfatoriamente a princípios comuns e específicos da área.

preferência dos professores pelos livros avaliados como “não recomendados”, a partir de 1999 esta categoria é eliminada do Guia do Livro Didático. Segundo Cassiano (2007, p. 62), por meio desta medida: “(...) outro ponto de tensão dos anos iniciais da avaliação, que eram as evidentes divergências entre a avaliação governamental e a escolha dos professores, simplesmente não foram mais passíveis de mensuração”.

Desta forma, o MEC resolve, com isso, o problema, apagando a voz do professor, sem que com ele se discutam as razões de sua conduta ou o que se poderia denominar, a partir de Foucault (2008), uma contraconduta docente:

Contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros, o que faz que eu prefira essa palavra a "inconduta", que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como se deve. Além disso, essa palavra – "contraconduta" – talvez também permita evitar certa substantificação que a palavra "dissidência" permite. Porque de “dissidência” vem “dissidente”, ou o inverso, pouco importa – em todo caso, faz dissidência quem é dissidente. Ora, não estou muito certo de que essa substantificação seja útil. Temo inclusive que seja perigosa, porque sem dúvida não tem muito sentido dizer, por exemplo, que um louco ou um delinquente são dissidentes.

Ora, parece compreensível que a rejeição dos professores por uma categoria de livros pode ser entendida como um movimento de resistência ao controle de suas ações, uma conduta contrária àquela esperada pelo MEC. A estrutura organizada, que sustenta e orienta as ações de conduta, almeja outros objetivos, sendo os pilares dessa estrutura abalados pela contraconduta, Por isso, o silenciamento do professor. Sendo a contraconduta uma ameaça ao controle e à normatização, recusa-se a escuta, apaga-se a voz que vem das salas de aula e ecoa em coro pela opção, em sua maioria, dos livros “não recomendados” ou “recomendados com ressalva”, como dito.

Vemos nesse processo um paralelo entre a figura docente e o louco, tão amplamente discutido por Foucault. Em sua obra *A Ordem do Discurso*, o filósofo é categórico ao explicitar que,

[d]esde a Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância (...); pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer a verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber. (FOUCAULT, 1999, p. 10-11).

Ora, não seria então o professor no contexto da constituição do livro didático de Matemática visto da mesma forma? Como louco? Veja-se que em sua prática cotidiana, suas enunciações são comumente desconsideradas, visto que, como “louco”, não merece qualquer

crédito. Sua palavra não é ouvida ou, quando o é, cai no esquecimento logo que proferida, considerada ingênua e sem valor. Destituída do poder de verdade, a voz do professor é excluída da ordem do discurso, conforme se observa em documentos oficiais que asseguram haver um “(...) descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes.” (BRASIL, 2001, p. 36). Todavia, como veremos nos artigos que compõem esta tese, suas enunciações são movimentadas de modo econômico. Utilizadas convenientemente pelas editoras, elas ganham, tal como ocorre com o louco, *status* de verdade, sendo, ainda que extraoficialmente, mobilizadas de modo estratégico, no intuito de se produzir um livro de Matemática adaptado às enunciações desse “louco-verdadeiro”, visando garantir às empresas do ramo editorial maior lucratividade.

A fim de ampliar o debate e possibilitar que outras vozes ecoem, vejamos as considerações de um autor que possui uma das coleções mais adotada entre os professores, o professor Gelson Iezzi:

(...) começou haver uma certa política. Isso é Brasil, né? A equipe [de avaliação do PNLD] era formada por um professor universitário da USP que chamava para constituir a sua equipe, predominantemente, as pessoas que trabalhavam com ele. Bom, quando você reclama de que não pode o professor universitário, principalmente, aquele de gabinete julgar uma obra que é destinada ao ensino básico, que é necessário que o professor que trabalhe no ensino básico participe dessa avaliação, ele diz: _ não, mas ele participa! Só que a equipe de avaliadores, normalmente, tem 20, 25, 30 e uma partezinha formada por professores militantes da sala de aula. O resultado a gente pode ver claramente na própria Matemática. Nessa avaliação de 97, em que os autores de Matemática mais adotados (não quer dizer os melhores) tiveram obras excluídas, e a obra mais elogiada, mais “estrelada” (porque haviam as estrelas) foi a obra do professor Imenes, que é um grande cara, grande professor, (...) uma obra de forma mais engajada na Educação Matemática, ela recebeu número máximo de estrelas e as obras foram oferecidas ao mercado. Nessa ocasião foi a obra mais adotada. Se eu não me engano, algo como 4 milhões de livros⁴. Porém, na edição seguinte do programa, o livro do Imenes quase desapareceu na escolha, o que foi por nós interpretado como fato de que o livro melhor avaliado, mais estrelado, não era o livro que os professores achavam bom para o mercado. (Iezzi em entrevista concedida ao autor, 2016).

A afirmação do professor Gelson Iezzi coaduna-se com outros relatos presentes em nossas entrevistas, como os de Magalhães e de Imenes, que apontam para o abandono de “livros estrelados”, tal como ocorrido com outras obras elogiadas, ao exemplo do livro “Matemática com o Sarquis”, de autoria de Eduardo Sarquis Soares (três estrelas no PNLD/1997), e a obra “Matemática no Planeta Azul”, de autoria da professora Célia Carolino Pires, que, embora elogiada na avaliação pedagógica do PNLD, recebendo inclusive o Prêmio Jabuti de melhor livro didático (1994) pela Câmara Brasileira do Livro, não obteve sucesso de vendagem ao público. Tais fatos reforçam nosso argumento acerca da insubmissão docente às expectativas

⁴ Segundo o professor Marcio Imenes, foram vendidos 7 milhões de livros.

ou às formas de condutas investidas pelo MEC à medida que, não se sentindo representados no processo de avaliação do PNLD, os docentes, como parte da rede de poder, resistem à força imposta, escolhendo o livro à revelia dos interesses do Estado/avaliadores.

Não pretendemos com os argumentos ou relatos apresentar a “verdadeira verdade” ou mesmo iluminar um passado obscuro da história dos livros didáticos de Matemática, mas apenas evidenciar o modo como sua constituição emerge nas relações de poder por meio de um jogo do “verdadeiro” e do “falso”. São as “verdades” minuciosamente construídas que asseguram um terreno sempre provisório e instável onde as relações de poder dão forma ao livro didático de Matemática.

Exemplo dos tensionamentos que constituem esse livro é o próprio processo que atribui a especialistas a sua avaliação pedagógica, conforme citado e questionado por Iezzi. Já Pitombeira, ao falar sobre o mesmo tema, defende firmemente o processo e a equipe de avaliação pedagógica, ao mesmo tempo que enuncia interesses escusos por parte das editoras na crítica ao processo de avaliação.

Em seu artigo *The Brazilian Mathematics Textbook Assessments*”, Pitombeira justifica a resistência de editores à avaliação esclarecendo que no período de 1985 até 1996, quando tem início a avaliação do PNLD, não havia qualquer avaliação prévia que pautasse a escolha dos livros didáticos adquiridos pelo MEC junto às editoras, cuja vendagem ao órgão dependia apenas da escolha dos professores mediante uma lista de livros apresentada pelas editoras aos docentes, caracterizando-se como “(...) uma excelente ocasião para esvaziar os armazéns das editoras de livros desatualizados ou não vendidos.” (CARVALHO, 2018, p. 2, tradução livre).

Dessa forma, os argumentos apontam no sentido de que as críticas levantadas em relação à avaliação pedagógica do PNLD não são dirigidas na avaliação em si, mas ao fato de essa representar o fim de uma escolha e da aquisição desordenada dos livros de Matemática que privilegiava as editoras, sem que qualquer critério pedagógico fosse considerado. É o que se denota do relato de Pitombeira:

No começo os editores entraram com ações na justiça contra a avaliação, no que eles alegavam que o governo estava tirando o “direito sagrado dos professores escolherem seus livros”. Como é que o governo tirou de letra tudo isso? A resposta é a seguinte: pela Constituição Federal, é obrigação do governo zelar pela qualidade do ensino; a LDB diz a mesma coisa; a LDB e a Constituição dizem que o governo tem que providenciar material e etc. para o ensino, então governo tirou de letra (Pitombeira em entrevista concedida ao autor, 2018).

Cabe destacar que a referência ao fato de haver ações impetradas na justiça no início do processo de avaliação ressalta apenas o início dos embates entre Governo e editoras, que, no

entanto, não cessaram ao longo do tempo, perdurando até os dias atuais. À medida que tais relações se constituem relações de poder, as linhas de força que as atravessam são constantemente tensionadas, constituindo um território de disputas e inversão de forças, uma vez que “(...) o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas em si mesmo, primariamente, uma relação de força.” (FOUCAULT, 2016, p. 15).

Essa relação de força vai além dos critérios de avaliação propriamente ditos, estendendo-se à formação da equipe de avaliadores, conforme pontuado por Iezzi, tema sobre o qual Pitombeira contesta:

Olha, se você pegar aquela lista de pareceristas do PNLD, ali tem professores de sala de aula em geral, de colégio de aplicação, tem pessoas que só têm mestrado, pessoas que são da Educação Matemática, da Psicologia, da Matemática, de várias áreas. E sempre com essa preocupação de ter gente com o pé no chão. No fim, pelo menos na Matemática, tem um leitor crítico. O leitor crítico pega os textos que vão para o guia [do livro didático] e ele não participa da avaliação, ele não vê nada de avaliação, ele pega aquela resenha e a missão dele é: “você [professor] entende o que está escrito aqui? Isso te ajuda a escolher o livro?” Esse é o leitor crítico! Ele é escolhido da rede (Pitombeira em entrevista concedida ao autor, 2018).

Estes argumentos explicitam o modo como as relações de poder e de saber emergem na/da cadeia produtiva dos livros de Matemática, num movimento cujos discursos, relações econômicas e governamentais e disputas judiciais, entre outros aspectos, evidenciam a dinâmica e complexidade de um campo de luta e resistências. Nesse ambiente, espaços perdidos não implicam derrotas ou conformismo, pelo contrário, funcionam como ponto de apoio para movimentos de contraconduta, alimentam novas batalhas: “Cada indivíduo é o centro de uma energia que não pode ser vitoriosa ou vencida; nesse segundo caso, ela se torna ressentimento, ou, ao contrário, fiel dedicação ao vencedor, ou os dois ao mesmo tempo, mas essa vontade de potência não é neutralizada nem abolida.” (VEYNE, 2011, p. 170-171).

Essas disputas – que colocam editoras e PNLD numa alternância de movimentos de aproximação (quando visam a expansão do programa e a oportunidade de lucro às empresas) e distanciamento (quando as regras impostas limitam ou impedem maior lucratividade às empresas) – são atravessadas (e alimentadas) por discursos advindos de diferentes campos, constituindo uma aleturgia de sustentação aos discursos que circulam e constituem o ambiente editorial.

Cita-se, como exemplo, o artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo por Roberto Dória que, à época da implantação da avaliação pedagógica do PNLD, coordenava o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), organização de sociedade civil, sem fins lucrativos, à qual o MEC atribui a coordenação da 1ª avaliação dos

livros didáticos. Em seu artigo, Dória exalta o MEC pela organização da avaliação do livro didático e elaboração do Guia do Livro Didático, argumentando que, antes desse sistema de avaliação, prevalecia na compra de livros didáticos aspectos de ordem comercial em detrimento da qualidade educacional e científica.

Em junho de 1998, a revista “Isto é” publica o artigo intitulado “A Ira dos Excluídos”, de Rita Moraes, autora de livros didáticos e fundadora do CENPEC. Em seu artigo, Moraes critica os questionamentos de autores cujos livros foram excluídos do PNLD, ao mesmo tempo que igualmente defende o modelo de avaliação, argumentando que esta tirou de circulação obras com erros graves, preconceituosas e obsoletas.

Outros argumentos contrariam as opiniões retro apresentadas, como a do autor de livros didáticos e vice-presidente da Abrale, professor Gilberto Cotrin. Em entrevista também à revista “Isto é”, em julho de 1999, Cotrin, na mesma linha defendida por Iezzi, argumenta que, ao impossibilitar ao professor a escolha de algumas obras, o MEC interfere na vontade desses educadores, construída a partir da experiência de sala de aula, e legisla em causa própria.

Ainda como último exemplo das tensões que atravessam e compõem o campo, o professor Scipione Di Perro Netto, consagrado autor de livros de Matemática, cuja obra fora excluída na avaliação do PNLD de 1997, publica no jornal Folha de S. Paulo o artigo “Um Convite à Meditação”, em que questiona a isenção do CENPEC para a avaliação dos livros didáticos e defende que tal função seja atribuída às universidades públicas brasileiras.

Para além do fato citado, ao afirmar ainda que a “competência” da fundadora do CENPEC estaria corroborada pelo MEC à medida que este atribui “boas notas” a uma coleção da autoria daquela (coleção Letra Viva) na avaliação para o PNLD de 1997, Scipione coloca sob suspeita a imparcialidade do processo avaliativo, considerando haver um conflito de interesses consubstanciado no fato de que uma instituição avaliadora/fiscalizadora (CENPEC) credencia à concorrência pública um material de autoria da própria fundadora do instituto.

Nesse sentido, o modo como olhares vigilantes se atravessam e determinam condutas nos diferentes âmbitos da produção editorial remetem, de certo modo, ao princípio Panóptico de vigilância constante e perpétua, num sistema cujo “sucesso” se atinge pela intenção. Não se trata, portanto, da arquitetura física, mas da estrutura mental proposta, onde há vigilância o tempo todo e em todo lugar. É o que ocorre com o processo de produção de livros didáticos de Matemática, que engloba, de forma indissociável, discursos e saberes que envolvem o campo governamental, econômico, editorial, educacional, midiático etc., constituindo uma rede panóptica na qual não há um centro do poder ou um fiscal supremo, todos são ao mesmo tempo vigilantes e vigiados. Conforme assevera Foucault (2011, p. 170),

(...) se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de 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. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio.

Nota-se, dessa forma, o mecanismo indiscreto, automático e anônimo do poder que envolve avaliadores e avaliados, ou seja, não há indivíduo imune, ele é tão somente parte integrante desse poder ascendente e descendente e, mais que isso, em rede, no qual o sujeito não é fonte, mas canal de transmissão desse poder que o atravessa. Logo, o avaliador no ambiente Panóptico da produção de livros didáticos é também avaliado constantemente por autores, editores, pesquisadores, instituições e, nas extremidades dessa rede, por professores e alunos, conforme mais detalhadamente será descrito nos artigos que integram a tese.

Ao retomarmos a questão dos modos como o poder disciplinar é utilizado para regulamentar discursos e construir verdades sobre a qualidade da escola e da formação dos professores, entendemos que os mecanismos mobilizados se dão num processo de disputa, anexação/substituição de saberes, onde o marginal dá lugar ao institucional mediante alguns dos procedimentos elencados por Foucault (2016), dos quais o Estado lança mão: seleção, normalização, hierarquização e centralização.

Assim, objetiva-se no primeiro procedimento “(...) a eliminação, a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis, economicamente dispendiosos (...)” (FOUCAULT, 2016, p. 125). Ora, é visível no documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos” um forte discurso de desqualificação do professor, sob a alegação de sua precária formação inicial e continuada, ausência de leitura sobre temas educacionais e descompromisso com os resultados de seu trabalho, de tal forma que este não teria competência ou capacidade para escolher o livro com o qual irá trabalhar.

A normalização visa expor e ajustar esses saberes marginais de modo a “(...) tornar intercambiáveis não só os saberes, mas também aqueles que os detêm (...)” (*ibidem*, p. 215), o que poderia ser obtido por meio da imposição de um currículo que, direta ou indiretamente, estivesse sob a vigilância do MEC.

Na classificação hierárquica dos saberes, colocam-se em ordem de importância os discursos mais ou menos valorizados. É o que se vê, por exemplo, na produção do livro didático

de Matemática, que, mobilizando diferentes estratégias, constrói um aparato de leitura, seleção e distribuição dos discursos oficiais, visando à aprovação da obra, bem como os extraoficiais – dos professores, autores, editores e editoras, visando o “sucesso” comercial do “produto”. Por último, a centralização piramidal é garantida por meio de um edital que orienta e coloca tudo e todos em seu devido lugar, permitindo “(...) o controle desses saberes, que assegura as seleções e permite transmitir, a um só tempo, de baixo para cima, os conteúdos desses saberes, e, de cima para baixo, as direções de conjunto e as organizações que se quer fazer prevalecer (...)”(*ibidem*, p. 125).

Todavia, conforme alerta o próprio Foucault (1987), as relações de poder não emanam de um lugar privilegiado sobre um campo imóvel, logo, as estratégias de poder, ainda que bem estruturadas, não comandam as suas racionalidades. Em outras palavras, pode-se programar estratégias, tecnologias de poder, mas não se pode dominar seus efeitos, sendo estes conhecidos apenas *a posteriori*, uma vez que “(...) 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).

Nesse sentido, um dos efeitos do poder imposto no controle dos saberes de produção do livro didático de Matemática é apresentado pelos nossos entrevistados, destacando como resultado das ações do PNLN um livro “(...) pasteurizado, porque você tem a fórmula. Qual é a fórmula de aprovação? Você tem que ter isso, isso e isso. É isso que o MEC quer! É isso que o Brasil quer para os seus brasileirinhos; então, tem uma fórmula lá, querendo ou não, tem lá.” (Pedro em entrevista concedida ao autor, 2016).

De modo semelhante a Pedro, Imenes ressalta esses e outros elementos de um poder que circula e no qual, embora se possa coordenar suas ações, não se tem domínio sobre seus efeitos. O autor destaca alguns subterfúgios mobilizados no campo editorial a fim de obter “sucesso” na produção e vendagem da obra:

A avaliação teve um subproduto muito inadequado e indesejado. A avaliação promoveu uma pasteurização no livro didático, pelo menos na aparência do livro didático. Hoje você pega os livros de Matemática faz assim, tapa o nome da editora, tira a capa, pega só o miolo do livro e faz assim, digamos, no sexto, no sétimo ano, é muito parecido. É muito parecido. Na aparência física, na diagramação, projeto gráfico, ilustrações, nos títulos, se você fizer, se der uma olhada, todos contemplam história da Matemática, todos trazem a geometria valorizada, todos trabalham com tratamento da informação, todos têm um currículo espiral. Mas se você fizer, esquece avaliação do MEC, porque a avaliação do MEC é pautada como receita de bolo. É um *check list!* Para ser objetiva, para garantir a homogeneidade de critérios, uma vez que não são as mesmas pessoas que avaliam os mesmos livros porque não dá pra ser, não tem outra forma, o instrumento que o MEC está usando não é capaz de detectar o que eu estou te falando. A avaliação, ela torna equivalentes obras que, se fossem analisadas criteriosamente com o cuidado que a avaliação não permite, o tempo não

permite, as condições não permitem, a gente veria que elas não são, não são equivalentes. Faz-se uma farsa! Não é todo mundo! Mas faz-se uma farsa do currículo em espiral, por exemplo, do currículo em rede, as conexões ou não existem ou são falsas. É uma coisa assim, autores que estão preocupados apenas em vender, que não têm compromisso com a educação. E os há! Como há escola, como há professor, como há médico, como em qualquer área. Qual é o segredo? É passar pela avaliação raspando, passar com cinco. (Imenes em entrevista concedida ao autor, 2016).

Esses são apenas alguns exemplos de que os efeitos de um poder escapam às tentativas de controle e, ainda que se mantenha a estrutura de poder permanente, sua forma será sempre móvel e instável, visto que este é dinâmico e só existe em ato, afetando e sendo afetado continuamente pelas forças em circulação na rede onde se apoiam. Por isso, o poder em si não é bom ou ruim, não é uma força repressiva, conforme já argumentado. Ele “(...) incita, induz, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos (...). Uma ação sobre ações.” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Em consonância com a analítica foucaultiana, ao descrever algumas tensões no campo da constituição do livro didático, não nos colocamos aqui em defesa deste ou daquele sujeito, dessa ou daquela categoria de livros ou processos de seleção das obras. Uma análise nessa perspectiva não visa estabelecer juízo de valor ou afirmar qual é a ação correta, qual categoria ou atitude deveria ser mais (ou menos) valorizada, ou, ainda, qual o lado certo do tabuleiro.

Da mesma forma, ao evidenciar algumas condições que entendemos fazer emergir o PNLD como um atrativo às empresas do ramo editorial, mediadas por uma construção discursiva própria das relações de poder, não vislumbramos revelar a “verdade oculta” a fim de abrir os olhos do povo, muito menos afirmar que tais fatos sejam baseados em invenções, ilações ou ficções que tornaram verídicos fatos irreais. Visa-se apenas colocar à mesa o modo como as relações de poder, as condutas e contracondutas, a organização e distribuição dos discursos constroem os objetos de que falam, (re)dimensionam a rede de poder e (re)ajustam as linhas de força que interagem e se (re)configuram no processo de constituição do livro didático de Matemática.

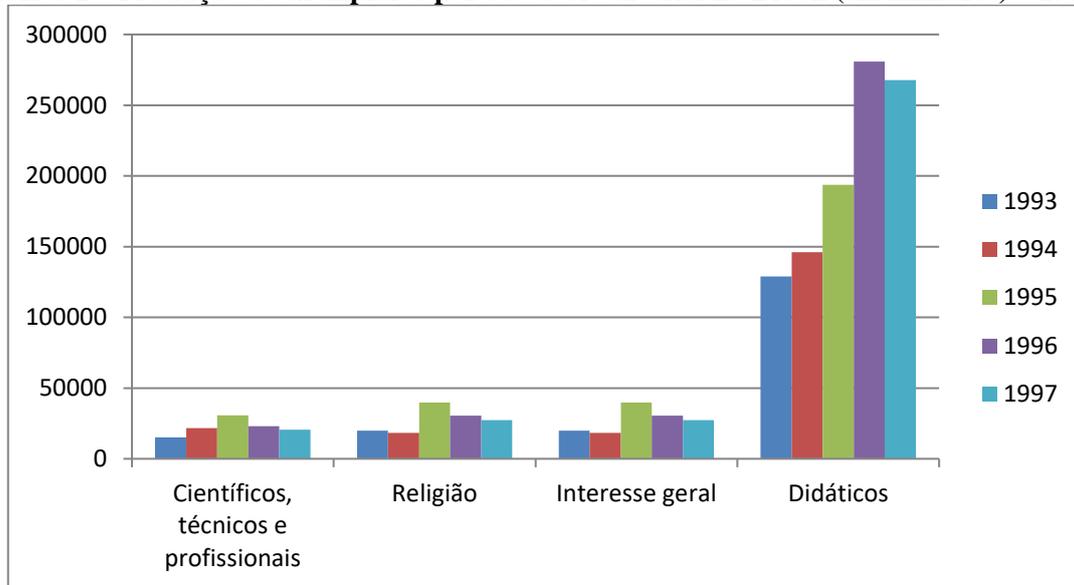
4.3 A EXPANSÃO DO PNLD: VIDA E MORTE NO CAMPO DA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Ainda que o controle de produção do livro didático decorra de muito tempo, é somente a partir de 1996 que se dá a consolidação do PNLD como um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo, posicionando o governo brasileiro como um dos

maiores compradores, ficando atrás apenas de China e Estados Unidos, conforme apontam estudos de Cassiano (2013), Earp e Komis (2005), entre outros.

A evolução do impacto que a compra de livros didáticos gera no mercado de produção editorial pode ser analisado a partir do Gráfico 1 abaixo.

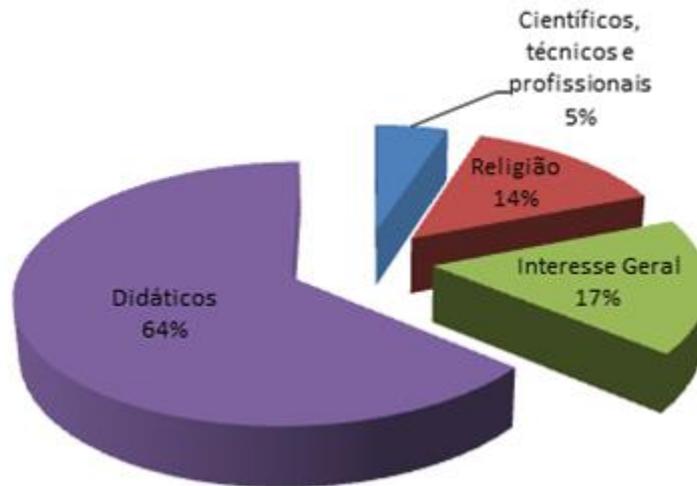
Gráfico 1 – Produção de exemplares por subsetor editorial no Brasil (em milhares) – 1993 a 1997



Fonte: Fundação João Pinheiro e Cerlalc (1998).

É possível considerar, a partir do gráfico 1, não somente a representatividade do mercado editorial em relação a outros tipos de obras lançadas pelas editoras, mas também o crescimento significativo nas vendas com a implementação do PNLD em 1985, com ênfase para o ano de 1996, quando o programa conquista sua autonomia financeira. Nos anos seguintes, há uma consolidação desse mercado, conforme se observa no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Participação dos subsetores editoriais por exemplares vendidos no ano de 1998



Fonte: Fundação João Pinheiro e Cerlalc. (1998).

Esses índices se repetem com algumas oscilações nos anos seguintes. Segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 2016 esse mercado atingiu um faturamento da ordem de 3 bilhões de reais, 60% deste valor movimentados pelo segmento dos didáticos. Sozinho, o montante de livros didáticos vendidos no ano de 2016 atingem 220.458.397 exemplares, o que ultrapassa o volume dos demais gêneros negociados (científicos, técnicos e profissionais, religiosos e obras gerais), que somados totalizam 206.729.696 exemplares.

Há que se destacar ainda que, mesmo em momentos de crise do setor, como o ocorrido período em questão (2016), quando se registra uma queda de 5,2% no faturamento motivada em grande parte pela redução nas vendas ao mercado, as vendas ao governo contrapõem-se a este cenário, registrando um aumento de 16,5%, segundo o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).

Certamente que este potencial de recursos não passaria despercebido pelas editoras, bem como por empresários de outros ramos, como os fundos de investimento, que enxergaram no mercado brasileiro a oportunidade de lucro com o setor, mediante arranjos e estratégias políticas que possibilitam e potencializam a participação de capital estrangeiro.

Esta lógica – em que decisões político-econômicas misturam-se (ou se sobrepõem) aos interesses de classes – ajusta as decisões no campo da produção de livro didático a ao da produção no mercado neoliberal em que prevalece, em primeira ordem, a globalização que “(...) promove os mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo e o bem-estar comum.” (LINGARD, 2009, p. 18).

Para além dos aparatos teóricos que sustentam nossa argumentação, este posicionamento é reafirmado por todos os entrevistados em nossa pesquisa. Nesse cenário, os

atores – autores, editores, *designers* e *freelancers* – desse “espetáculo” da produção em que o livro é constituído assumem o modo parcial como aquela se desenrola, sobrepondo interesses econômicos em detrimento daqueles da educação, conforme explicita Smole: “É muito dinheiro, é muito dinheiro, é muito grande o investimento (...), não dá pra ser ingênuo e achar que eles vão fazer um livro romântico, não tem jeito; se eles não enxergarem no seu livro que ele tem alguma possibilidade de venda, isso não vai ocorrer.” (Smole em entrevista concedida ao autor, 2016).

Todavia, não se trata de sujeitos, ou, pelo menos, não apenas de sujeitos, mas de lugares, instituições, políticas, relações em rede – às vezes incisivas, intensas, outras vezes fugazes, fugidias e opacas. Em suma, relações com a flexibilidade necessária para não se prenderem a nenhum ponto fixo, permanecendo em constantes ajustes e transformações que (re)organizam o terreno, estabelecem elos e preparam o caminho para a governança.

A título de exemplo, cita-se o discurso de Murílio de Avelar Hingel, ministro da Educação e do Desporto entre 1992 e 1995, no governo Itamar Franco. Dirigindo-se aos professores e dirigentes escolares por ocasião do lançamento do Plano Decenal de Educação 1993-2003, ele reconhece e agradece publicamente o apoio da Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros) por “(...) viabilizar a edição do Plano Decenal para as escolas, fato inédito que se insere nas estratégias de alianças e parcerias da atual política nacional de educação.” (BRASIL, 1993, p. 4).

De acordo com Cassiano (2013), há que se considerar no mínimo suspeita essa “parceria” MEC-Abrelivros. Não há nada de tão nobre em patrocinar a impressão e distribuição do documento. Tal medida nos parece mais que simples *marketing*, configurando-se uma vontade de poder, uma vez que se trata de apoio a um investimento com retorno certo, à medida que o Plano Decenal 1993-2013 destina, apenas para a região Nordeste, investimentos da ordem de US\$ 418,6 milhões do Banco Mundial, acrescido de mais US\$ 317,9 milhões dos Governos federal e estaduais da região (Cassiano, 2013). Pondera-se, ainda, que esse mercado seria significativamente ampliado, visto que, após a universalização da distribuição de livros para todo o Ensino Fundamental e alfabetização, no ano de 1997, acrescentam-se, em 2001, novas cifras ao programa com a oferta de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de 1^a à 4^a séries, medida estendida aos alunos de 5^a e 6^a séries, em 2002, e de 7^a e 8^a séries, em 2003. Apenas em 2004 o MEC distribuiu 38,4 milhões de dicionários, o que os torna um importante produto agregado ao negócio, em que cada movimento ou decisão política pode representar uma nova oportunidade de retorno financeiro às empresas do ramo livreiro.

Estas oportunidades ampliam-se conforme o PNLD se expande. Assim, a publicação da resolução CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, instituindo o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), dá novo impulso ao mercado editorial brasileiro. Por meio do PNLDEM, ofertam-se, em 2004 e 2005, livros de Matemática e Língua Portuguesa aos alunos da 1ª série do Ensino Médio das escolas públicas da região Nordeste. A partir de 2006, os livros dessas disciplinas passam a ser ofertados aos alunos de todas as regiões do país, sendo as demais disciplinas também gradativamente atendidas.

Em 2007, com a publicação da resolução CD/FNDE nº 18, que regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), o MEC abarca todo o ensino regular, atuando na aquisição e distribuição de livros desde a alfabetização até o Ensino Médio e a EJA.

O programa se alargaria ainda mais em 2013, com a edição da resolução nº 40/2011, que institui o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e prevê a distribuição de livros consumíveis a alunos e professores nas áreas de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integradas em coleções seriadas ou multisseriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento.

Em outra frente, abrem-se às editoras a oportunidade de produção de obras literárias destinadas aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – Pnaic (PNLD Pnaic), que prevê a compra de livros de literatura para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Um panorama de como têm evoluído as cifras que circulam nesse setor é descrito nos quadros 7 e 8:

Quadro 7 – Evolução dos investimentos do PNLD no Ensino Fundamental – 2005 a 2017

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Investimentos no Ensino Fundamental			
Ano de aquisição	Ano do PNLD	Investimento (R\$)	Atendimento
2004	2005	619.247.203,00	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª séries e da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª séries
2005	2006	352.797.577,00	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª séries e integral para os da 1ª série
2006	2007	563.725.709,98	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª séries e reposição para os de 5ª a 8ª séries
2007	2008	661.411.920,87	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª séries e da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª séries
2008	2009	405.568.003,49	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª séries e integral para os da 1ª série
2009	2010	591.408.143,68	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª séries e reposição para os de 5ª a 8ª séries
2010	2011	893.003.499,76	Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª séries) e do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª séries).

2011	2012	443.500.000	Reposição para os alunos do 2º ao 9º anos e integral para os do 1º ano
2012	2013	721.228.741,00	Atendimento para todos os alunos de 1º ao 5º anos e reposição para os de 6º ao 9º anos
2013	2014	132.806.136,13	Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries) e do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º anos (1ª a 4ª séries)
2014	2015	388.062.591,80	Reposição para os alunos do 2º ao 9º anos e integral para os do 1º ano
2015	2016	646.280.478,32	Atendimento para todos os alunos de 1º ao 5º anos e reposição para os de 6º ao 9º anos
2016	2017	958.738.216,28	Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries) e do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º anos (1ª a 4ª séries)

Fonte: elaborado pelo autor (2018) com informações do FNDE.

Quadro 8 – Evolução dos investimentos do PNLD no Ensino Médio regular – 2005 a 2017

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Investimentos no Ensino Médio regular			
Ano de aquisição	Ano do PNLD	Investimento	Atendimento
2004	2005	47.273.737,00	Livros de Português e Matemática para todos os alunos do 1º ano – Norte e Nordeste
2005	2006	143.834.244,00	Livros de Português e Matemática para todos os alunos do 3º ano em todo o país.
2006	2007	124.275.397,18	Livros de Biologia para todos os alunos e reposição dos livros de Português e Matemática no 3º ano em todo o país
2007	2008	221.540.849,41	Livros de História e Química para todos os alunos e reposição dos livros de Português, Matemática e Biologia no 3º ano em todo o país
2008	2009	504.675.101,27	Livros de Português, Matemática, Biologia, Física e Geografia para todos os alunos e reposição dos livros de História e Química no 3º ano em todo o país
2009	2010	137.563.421,71	Reposição e complementação do PNLD 2009
2010	2011	184.801.877,52	Reposição dos livros nos 3 anos em todo o país. Componentes curriculares: Português, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia.
2011	2012	720.700.000	Aquisição e distribuição integral de livros aos alunos do 1º ao 3º anos em todo o país, com inclusão de livros de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) e livros de Filosofia e Sociologia (volumes únicos e consumíveis).
2012	2013	364.162.178,57	Reposição e complementação do PNLD 2012
2013	2014	40.635.131,22	Reposição dos livros no 3º ano em todo o país. Componentes curriculares: Português, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia.
2014	2015	787.905.386,58	Aquisição e distribuição integral de livros aos alunos de todas as turmas do Ensino Médio em todo o país.
2015	2016	336.775.830,99	Reposição e complementação do PNLD 2015
2016	2017	337.172.553,45	Reposição dos livros no 3º ano em todo o país . Componentes curriculares: Português, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia.

Fonte: elaborado pelo autor (2018) com informações do FNDE.

É possível observar os significativos valores investidos com o passar dos anos, assegurado por novas políticas e arranjos que abrem as portas e ampliam a oportunidade de negócios com o Governo e, conseqüentemente, de lucro às empresas envolvidas no processo. Ainda que os valores oscilem entre um ano e outro, se considerarmos que o livro comprado e

entregue ao aluno deve durar três anos – ao mesmo tempo que existem três processos de compra, cada uma delas destinada a um nível diferente de ensino (PNLD Ensino Fundamental 1º ao 5º anos, PNLD Ensino Fundamental 6º ao 9º anos e PNLD Ensino Médio), fazendo com que aquisições trienais de livros novos coincidam com reposições de livros comprados nos anos anteriores –, podemos inferir que há uma compensação nas vendas maiores e menores das empresas, de modo que o giro no volume de compras se mantenha sempre alto.

Cabe ainda registrar que os valores expressos nos quadros 7 e 8 não representam todo o investimento dos recursos do PNLD, visto que o FNDE computa, separadamente, outros programas, tais como: PNLD EJA, PNLD Campo, PNLD Pnaic, PNLD Dicionários, PNLD Obras Complementares e o Programa Brasil Alfabetizado, entre outros, como o próprio processo de avaliação, fazendo com que as cifras sejam ainda maiores. O quadro 9 a seguir explicita alguns desses valores:

Quadro 9 – Panorama geral de investimentos do PNLD – 2010 a 2017

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Panorama geral de investimentos		
PNLD Ano de atendimento	Investimento	Nível/modalidade
2010	748.000.000	Educação de Jovens e Adultos. Ensinos Fundamental e Médio
2011	1.217.600.000	Educação de Jovens e Adultos. Ensinos Fundamental e Médio
2012	1.563.701.444,75	Educação de Jovens e Adultos. Ensinos Fundamental e Médio. Dicionários
2013	1.350.120.804,21	Educação de Jovens e Adultos. Ensinos Fundamental e Médio. Educação do Campo. Alfabetização na Idade Certa. Obras Complementares
2014	1.420.861.969,15	Educação de Jovens e Adultos. Ensinos Fundamental e Médio. Educação do Campo
2015	1.362.618.334,01	Ensino Fundamental e Médio. Educação do Campo
2016	1.249.778.150,48	Educação de Jovens e Adultos. Ensinos Fundamental e Médio
2017	1.469.245.525,60	Educação de Jovens e Adultos. Ensinos Fundamental e Médio. Educação do Campo. Alfabetização na Idade Certa

Fonte: elaborado pelo autor (2018) com informações do FNDE.

Entendemos que os dados apresentados não somente ilustram os investimentos anuais do governo brasileiro em virtude do PNLD, mas também as razões que fazem brilhar os olhos de editoras nacionais e das empresas estrangeiras de *edubusiness*, atraindo-as para o mercado editorial brasileiro, considerando a vultosa quantia em circulação, que, desde 2011 ultrapassa a ordem dos bilhões.

Esse potencial de retorno financeiro promove alterações constantes no número de empresas que operam nesse mercado, ao passo que fortalece os grandes grupos editoriais

fomentados pelo capital estrangeiro, alterando um cenário antes formado por muitas editoras familiares para outro composto de um oligopólio⁵ financiado pelo capital externo.

Com efeito, o “lado B” da reorganização desse mercado, os outros efeitos de poder, aponta para a falência ou incorporação de editoras brasileiras de diferentes portes por editoras maiores, constituindo os grandes grupos editoriais do mercado brasileiro na atualidade: Somos Educação, Santillana e FTD. Tal prática é apenas mais uma das estratégias incorporadas ao mercado editorial brasileiro, a de extinguir as empresas concorrentes, conforme explicitada Pedro: “(...) você vai lá e compra outra Editora simplesmente pelo fato de você eliminar uma concorrente e potencializar uma obra do seu catálogo, não necessariamente porque você precisa de dinheiro pra produzir.” (Pedro em entrevista concedida ao autor, 2016).

O relato de Pedro dá ênfase ao modo como, em meio às tramas do ambiente da produção de livros de Matemática, o poder assume diferentes nuances que abarcam desde um poder soberano que exige para si o direito de fazer viver ou deixar morrer cada uma das empresas do ramo, até aquele poder da ordem das disciplinas, das construções discursivas, do olhar calculado, que distribui e organiza cada sujeito no espaço e os normaliza. Um poder autossustentável, que cria seus próprios mecanismos, punindo uns e premiando outros, que tensiona, inverte a ordem e encontra formas de se manter circulante em um mercado que se des/reconstrói constantemente, numa hierarquia sempre cambaleante.

Esses arranjos podem ser observados, por exemplo, nas alterações do mercado editorial, significativamente alterado a partir da década de 1990. Em 2007, destacavam-se no ramo os seguintes grupos: a) Saraiva (formado pelas Editoras Saraiva, Atual e Formato); b) Ática e Scipione (pertencentes ao Grupo Abril); c) IBEP e Cia. Editora Nacional; d) FTD (adquiriu a Editora Quinteto); e) Editora Moderna (adquirida em 2001 pela espanhola Santillana, que, por sua vez, pertence ao Grupo Prisa⁶). Segundo Cassiano (2013), dentre as grandes editoras brasileiras, apenas a Editora do Brasil era ainda independente.

Neste quadro de incorporação de empresas ou nas estratégias de eliminação da concorrência por meio da aquisição e incorporação de editoras, formando-se grandes grupos editoriais, não é difícil enxergar práticas típicas do poder soberano. Não se trata, porém, do

⁵ Do grego "oligo", poucos, e "polein", vender. Logo, um oligopólio caracteriza-se por uma estrutura em que "poucos vendem", ou seja, há poucos fornecedores de um produto, cada um detendo uma grande parcela do mercado, representando uma estrutura que não favorece a ampla concorrência.

⁶ Criado em 1960, o Grupo Prisa atua em diversos ramos de negócios, entre eles, o importante jornal *El País*. Em 2002, a Santillana estava presente em 21 países e empregava aproximadamente 2.700 pessoas. Dentre outros países, a empresa se expandiu marcadamente pela América Latina e, a partir de 1968 até 1979, para Argentina, Chile, México, USA e Venezuela. Na década de 1980, para Peru, Colômbia e Portugal. Entre 1990 e 1997, para Porto Rico, Uruguai, Equador, Costa Rica, República Dominicana, Bolívia, Guatemala, El Salvador, Paraguai e Honduras.

exercício de punição que se exerce sobre o corpo do supliciado, numa exaltação da glória do soberano, mas no exercício efetivo do poder sobre a vida, afinal é “(...) porque o soberano pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida.” (FOUCAULT, 2001, p. 202).

Dito de outro modo, embora o poder soberano seja um direito de espada, que se faz ou se cumpre por ela, não se trata de um poder sobre a morte, mas sobre a vida, um poder que vai além do direito de “fazer morrer ou deixar viver”, mas que o subverte ou amplia, conforme explicita o filósofo (*ibidem*, p. 202):

E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de "fazer" viver e de "deixar" morrer.

No contexto que consideramos, o poder soberano não envolve mais o suplício e a morte física aplicada a um corpo individual, mas a morte econômica de um corpo coletivo. Ora, o que vemos a partir da entrada do capital estrangeiro é um rearranjo do espaço ocupado pelas editoras brasileiras de didáticos, sendo muitas delas fundidas em grandes grupos. Trata-se de um efeito desse poder soberano, que impõe sua mão pesada às empresas (grandes e pequenas) de menor poder aquisitivo. Em suma, trata-se de um direito de vida e morte, visto que, após o devido esquadramento, os grandes grupos de capital estrangeiro (fundos de investimentos etc.) decidirão qual editora irão “fazer viver” sob seu comando, tendo explorado seu nome, seus saberes, seu corpo técnico, seus autores e editores, seu portfólio e sua fatia do mercado, e quais “deixarão morrer”.

Editores e autores de didáticos em Matemática entrevistados nessa pesquisa apontam alguns fatores que interferem significativamente nessa relação, intervindo cada vez mais no modo “(...) de viver e no "como" da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém, sobretudo, nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante, a morte, como termo da vida.” (FOUCAULT, 2016, p. 208).

Uma vez que se dá em rede, o poder modifica, reorganiza os espaços, atua no “como” da vida de cada sujeito ou empresa do ramo editorial, altera os movimentos e reconfigura o campo, redefinindo o futuro das editoras, conforme relata Carol:

(...) editoras pequenas não aguentam por muito tempo; se você não tiver um autor que passe, se você não tiver o retorno do PNL, você não vai conseguir sobreviver. (...) Às vezes a venda não paga a produção, por mais que passe. (...) Então, só passar também não resolve, por isso que eu acredito também que vai reduzindo o número de

editoras, elas vão perdendo o fôlego, (...) porque o maior grupo editorial de hoje é uma empresa muito grande; eles são pessoas que têm muito dinheiro e eles querem a maior parcela do mercado. Então, foram comprando as editoras mais fortes, não sei se ainda existe a intenção de comprar outras (Carol em entrevista concedida ao autor, 2016).

Vê-se no relato uma gama de situações, influências, relações de poder que interferem na vida de sujeitos e empresas, reestruturando o ambiente de produção didática em seu terreno movediço e, de certo modo, hostil, onde empresas mais fortes vão retirando o oxigênio das mais frágeis até devorá-las ou dominá-las por completo. Fica explícito no relato que não basta produzir um livro “bom”. Também não é suficiente que seja aprovado no PNLD. Embora tal aprovação seja necessária, é preciso que o livro tenha boa vendagem ao programa, sob o risco de a empresa ter suas portas fechadas.

Aliás, é recorrente em nossas entrevistas a ênfase na relação de interdependência entre governo e empresas. Por um lado, esta relação fortalece ainda mais as empresas já consolidadas, conforme sugere Carol, à medida que, possuindo mais recursos, investem na expansão da empresa, contratação de profissionais e autores de destaque. Carol explicita esse movimento ao afirmar que “(...) as pessoas mudam muito de lugar, esse é um ramo que é uma dança de cadeiras total”. Na mesma linha, Pedro aborda o tema, apresentando a ótica da empresa:

(...) um [autor] consagrado, um cara que você vai lá buscar, ele é tipo um jogador de futebol que você vai lá e diz assim, “eu quero esse cara!” Por que eu quero esse cara? Porque eu quero, de certo modo, o mínimo do interesse é desguarnecer a outra editora, mas é trazer pra agregar esse autor ao meu catálogo, é servir algo que eu não tenho. Então eu posso atacar em várias frentes comercialmente; isso é super produtivo, porque eu chego para o professor e digo: se você não quer esse, tem esse, esse e esse, são todos da “minha” casa. (Pedro em entrevista concedida ao autor, 2016).

Como é próprio do mercado empresarial, nota-se que quanto mais recursos a empresa possui, mais possibilidades de ampliar seus domínios ela tem, o que implica muitas vezes contratar autores e funcionários das editoras concorrentes (tema ao qual retornaremos nos artigos), ou, ainda, comprar as próprias editoras, dando origem aos grandes grupos editoriais e ampliando, ainda mais, o ciclo de poder.

Entretanto, ao apresentar esse lado do tabuleiro onde o jogo do poder se desenrola, não buscamos, em hipótese alguma, apresentar o campo empresarial como o comandante de uma nave chamada “poder”. Sabemos, a partir de Foucault, que este não é um bem que se possa possuir, e que o poder

(...) deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos

de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 2016, p.26).

Desta forma, ressalta-se, por outra perspectiva, que a mesma dinâmica que potencializa a capacidade financeira das empresas e, junto com ela, os efeitos de um poder em circulação, evidencia também suas fragilidades. Em outras palavras, a relação entre as editoras e o Estado, via PNLD, apresenta um limite muito tênue entre o sucesso ou fracasso das primeiras, uma vez que, conforme relata Imenes em sua entrevista, “[a]s editoras que participam do PNLD, as grandes editoras, tornaram-se reféns do programa. Hoje se uma editora “vai mal” no PNLD, ela balança das pernas. Se balançar em dois problemas seguidos, periga quebrar; a dependência é muito grande”.

Essa mesma compreensão é explicitada no depoimento de Pitombeira, ao falar sobre a estreita relação Estado-Editoras:

É extremamente preocupante, porque dá um poder muito grande a esses grupos. Imagine o seguinte, dá um poder muito grande a esses grupos, mas também tem uma contrapartida, esses grupos dependem do governo. Porque se o governo por um ano o PNLD não comprasse livros, as editoras se lascavam, as editoras que vendem só livros didáticos. O governo depende delas e por isso elas têm poder, mas elas também dependem do governo (Pitombeira em entrevista concedida ao autor, 2018).

Os relatos apresentados reforçam nossa compreensão da existência de um poder em fluxo na cadeia produtiva de livros didáticos de Matemática, cujos objetivos e ações a que ele se destina, podem apresentar-se consideravelmente distintos de seus efeitos, visto que estes últimos não dependem da escolha ou decisão de um sujeito individualizado, ou seja, os efeitos de poder não funcionam segundo uma vontade única e exclusiva. O poder caracteriza-se, então, como relação em si, ou seja, (re)age mediante a interação de uma ação sobre ações, em que cada ponto de contato se oferece como apoio-impulso-resistência a outros. Trata-se, pois, de uma relação de na qual a própria força é definida a partir da sua capacidade de afetar e ser afetada pelas demais forças com as quais estabelece relação (DELEUZE, 1981).

Nessa relação em que vida e morte das editoras estão intrinsecamente ligadas ao modo como estas estabelecem relações que alternam em nível e intensidade o equilíbrio instável entre domínio e/ou “assujeitamento”, estratégias são construídas e colocadas em prática ao longo do processo produtivo, entre outras, aquelas que visam à desestabilização da concorrência, seja por

meio do desfalque de seus autores ou funcionários, seja pela compra e incorporação de editoras aos grupos maiores.

De toda forma, as relações estabelecidas no campo editorial apontam para estratégias já destacadas por Foucault nas relações de poder, consistentes nos “(...) processos de anexação, de confisco, de apropriação dos saberes menores, mais particulares, mais locais, mais artesanais pelos maiores, quero dizer, os mais gerais, os mais industriais, que circulam mais facilmente (...)” (FOUCAULT, 2016, p. 151). No caso específico de nossa pesquisa, podemos inferir que no processo de incorporação das editoras, alguns saberes são a ele incorporados, enquanto outros são apagados e/ou reformulados, capturados, classificados e normatizados.

É o que ocorre na formação de um dos gigantes do ramo editorial atualmente no Brasil, o grupo “Somos Educação”. Veja que, mesmo após incorporar, a um único grupo, diferentes editoras e sistemas de ensino, a empresa ainda se mantém como partes distintas de um todo, sendo possível identificar, seja no contato via telefone, ou ainda no site do grupo, os diferentes setores que segmentam cada uma das empresas incorporadas, ou seja, não há uma descaracterização destas “empresas menores”, nem uma uniformização em torno de um único selo denominado ‘Somos Educação’, mas uma apropriação de suas equipes, catálogos, saberes e processos, sendo esses apenas ajustados aos interesses de sua incorporadora. Observamos outra evidência dessa captura no decorrer das entrevistas: os sujeitos continuam se identificando como pertencentes a essas “editoras independentes” adquiridas pelo grupo, e não ao grupo em si. A dificuldade de aceitação ou identificação com esse processo é evidenciada no relato de Iezzi:

Eu acho ruim, primeiro porque elimina a concorrência, não só entre editoras que antes se digladiavam, e isso produzia uma certa qualidade, mas também entre autores. Eu agora, por exemplo, estou numa editora que o nome figurativo dela é “Somos”, mas não sei o que somos [risos], e esse é o fundo Tarpon. E o quê que era um fundo financeiro, né? É a pergunta! E lá estão Luiz Roberto Dante, professora Cátia, Maria Inês, colega da Cátia, Gelson e outros autores de Matemática que a Saraiva já tinha (Iezzi em entrevista concedida ao autor, 2016).

De modo idêntico ao que ocorria no poder soberano do século XVIII – em que a ritualização pública da morte perde seu brilho e desaparece, deixando de ser um acontecimento que reúne a sociedade, tornando-se algo vergonhoso que se deve esconder –, a falência, “morte econômica” de empresas, no caso, do ramo editorial, tem sido vista como sinônimo de incapacidade gerencial.

Se outrora a morte apresentava-se como uma passagem da ordem do poder soberano para o pastoral (do civil para o religioso), a “morte econômica” dessas empresas em debate pode ser compreendida também como uma mudança de governo, uma economia de poder que

oferece, por meio da incorporação aos grandes grupos, uma sobrevivência às editoras menores, fazendo emergir a fusão/incorporação como possibilidade de expansão comercial, de alcance de lugares antes inimagináveis.

Cuida-se, deste modo, de um prolongamento da vida, uma vida “plena e abundante”, uma vez que, conforme ressalta Foucault (2016, p. 215), “(...) quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo, você viverá”. O autor complementa que essa relação não foi inventada pelo Estado moderno: “(...) [é] a relação guerreira: para viver, é preciso que você massacre seus inimigos.” (*ibidem*, p. 215).

Se para alguns a aproximação que estabelecemos entre a morte física do corpo imposta pelo poder soberano e o que denominamos “morte econômica” das editoras pode parecer um tanto prematura ou mesmo forçada, buscamos no próprio filósofo elementos que reforçam nossa argumentação, à medida que o termo “morte” não é por ele utilizado em sentido restrito, mas abarca todo espectro que remete à ausência da vida em sentido amplo:

É claro, por tirar a vida, não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc. (FOUCAULT, 2016, p. 216).

Dessa forma, compreendemos que as relações de poder em jogo atuam de modo análogo ao poder soberano de fazer viver ou deixar morrer as empresas do ramo editorial, ou seja, funciona como em um evolucionismo darwiniano no qual a luta pela vida dá início a um processo de seleção natural que elimina as espécies menos adaptadas. Semelhantemente, as relações de poder na economia neoliberal globalizada promovem uma espécie de seleção, em que apenas as empresas mais aparelhadas, munidas de mais recursos financeiros, bem como de aparato físico e humano, apresentam-se mais adaptadas ao terreno árido da competição no mercado de livros didáticos de Matemática e, portanto, mais aptas a sobreviver, mesmo que para isso tenham que “capturar” ou “matar” seu “inimigo” natural: as empresas concorrentes.

Segundo Foucault (2016), esse tipo de pensamento evolucionista prevaleceu sempre que houve necessidade de enfrentamento, disputa, condenação, inferiorização ou risco de morte. Trata-se, portanto, de uma economia de poder característica da sociedade moderna, uma maneira de valorizar o que lhe é favorável em detrimento do outro, uma forma de decidir a quem se devem os privilégios, uma racionalidade própria dos processos de colonização.

4.4 A RECONFIGURAÇÃO DO MERCADO EDITORIAL: O PODER EM REDE E O PROTAGONISMO DA INDÚSTRIA LIVREIRA ESPANHOLA NO BRASIL

A entrada do capital estrangeiro no Brasil está diretamente ligada à história de como as editoras que atuam no país se estruturaram nesse período.

Nesse contexto, alguns fatores se destacam de forma preponderante e apresentam o mercado brasileiro de didáticos como atrativo a empresas do ramo. Dentre os já apresentados, destaca-se a reorganização política do país no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), principalmente por meio de privatizações, entre outros ajustes que asseguram maior confiabilidade no equilíbrio financeiro do país perante o mercado internacional, permitindo a abertura do mercado brasileiro ao capital estrangeiro.

Acrescentam-se a estes fatores as dimensões continentais do território brasileiro, e, por consequência, o grande potencial de consumidores de livros didáticos, principalmente pelo fato de estes serem adquiridos pelo Estado para distribuição aos estudantes das escolas públicas. Tudo isso atrelado a uma política internacional de financiamento da educação em todo o mundo por meio do BM e, de modo especial, na América Latina e no Caribe, conforme aponta Schroeder (2005), coloca de vez a educação brasileira no campo do *edubusiness*, criando/ampliando condições para a consolidação de empresas estrangeiras que desejam investir no mercado editorial brasileiro.

Todavia, esses recursos não são oferecidos sem contrapartidas, sendo estas refletidas nos documentos e políticas implementadas pelos países em desenvolvimento, consonantes com as propostas do BM que, ao propor uma orientação dos currículos escolares por meio do livro didático, destacam a necessidade deste recurso como forma de minimizar os impactos causados pelo baixo nível de formação dos professores, destacando ainda que “(...) nos países em que os professores não estão bem formados e em que não existam outros materiais de aprendizagem na escola, o livro de texto se converte, efetivamente, no currículo.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 5).

Uma vez que esse discurso está presente em diferentes documentos oficiais brasileiros, destacamos que qualquer semelhança entre a visão sobre a formação de professores prescrita nos documentos emitidos pelo MEC e as demandas do BM não são mera coincidência, mas uma vontade de poder que se apoia nos diferentes campos e lugares.

Torres (2007) chama atenção para esse pareamento dos discursos de instituições públicas brasileiras àqueles encampados pelo BM, uma exigência imposta como condição à obtenção de recursos financeiros junto à instituição. No caso brasileiro, observa-se a indicação clara de que o país invista na elaboração de guias que norteiem as escolhas dos livros didáticos pelos professores, bem como na capacitação destes para o uso deste material, política esta que, não coincidentemente, alinha-se às normativas do PNLD. Mais que isso, o BM sugere ainda

que a produção e distribuição dos livros não sejam assumidas pelo Estado, mas fiquem a cargo do setor privado, como de fato ocorre em nosso país.

Contudo, destaca-se, nesse sentido, que o PNLD oferece um *plus* às editoras, visto que apenas a produção do material vendido ao Estado caberá às empresas privadas, ficando toda a logística e custeio sob a responsabilidade deste.

Estas possibilidades são abraçadas, de modo especial, por investidores espanhóis, motivados por alguns fatores que impulsionaram a expansão de seus negócios na América Latina e Caribe, entre os quais, a redução do seu espaço dentro do próprio país diante do avanço da Bertelsmann, uma gigante alemã que se lança sobre o mercado editorial espanhol (CASSIANO, 2013). Segundo informações presentes no site da empresa, a Bertelsmann constitui-se em um conglomerado empresarial da área de mídia e educação, e está presente em cerca de 50 países no mundo todo, inclusive no Brasil, e possuem aproximadamente 116 mil colaboradores; apenas em 2016, registrou um faturamento de 17 bilhões de euros.

Ainda que a busca por outros mercados tenha impulsionado a indústria editorial espanhola, sem dúvidas parte do seu sucesso nessa campanha deve-se ao incentivo irrestrito do governo espanhol ao empresariado do ramo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

A parceria entre o governo espanhol e empresas do ramo editorial foi colocada em movimento via diferentes estratégias de expansão, que variam desde a oferta direta ou indireta de fomentos à indústria do livro, até a produção de saberes sobre o mercado livreiro como um todo, promovendo estudos/pesquisas estatísticas que esquadrinham o tipo de consumo cultural, não somente dos espanhóis, mas também, como já dito, dos países da América Latina e do Caribe, esmiuçando hábitos de leitura, campos de investimento e políticas de financiamentos nacionais e internacionais para expansão desta indústria.

Para tanto, principalmente a partir de 1987, o governo espanhol assume a cultura como atividade econômica do país e articula uma rede de produção de conhecimentos e ações sobre o campo, que envolve: Estado; empresas e instituições públicas e privadas, como o próprio Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Instituto Espanhol de Comércio Exterior (ICEX); Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc)⁷; a *Federación del Gremio de Editores da España* (FGEE) e o Grupo Iberoamericano de Editores (GIE), apenas para citar algumas.

⁷ Com sede em Bogotá, o CERLALC foi criado em 1971 por meio de um acordo de cooperação internacional entre o governo da Colômbia e a Unesco. Trata-se de um organismo Ibero-americano e intergovernamental que tem

Entre algumas ações realizadas pelas instituições citadas, está o *Servicio de Información Regional* (SIR), criado pelo Cerlalc, cuja função principal é a produção de dados estatísticos atualizados sobre o mercado exterior do livro, a fim de subsidiar as decisões de empresários e instituições que pretendam iniciar/ampliar investimentos no mercado editorial em diferentes países da América Latina e do Caribe, entre eles, o Brasil.

Guardadas as devidas proporções, as instituições brasileiras não diferem desses órgãos em termos de vigilância e exame do perfil consumidor de livros didáticos. Exemplo disso é o material “Retratos da Leitura no Brasil”, produzido pela Abrelivros, em 2001, e que em 2016 atinge sua 4ª edição. Esse documento reúne pesquisas e dados estatísticos que amparam as tomadas de decisão de editoras e grupos editoriais, possibilitando a elaboração de estratégias para ampliação das vendas ao mercado privado e ao governo brasileiro.

Nele é descrito o perfil dos leitores assíduos ou potenciais categorizados por idade, gênero, grau de escolaridade, região do país, classe social, comparativos com leitores estrangeiros, classes de leitores digitais, entre outras características que esquadrinham minuciosamente o sujeito leitor. Aliando fatores técnicos e emocionais, observa-se nesse material uma tecnologia que potencializa a capacidade de atuação das editoras, ao mesmo tempo que evidencia uma vontade de poder que se apoia nas vendas governamentais, enquanto se lança, cada vez mais, sobre o mercado privado.

Calha aqui registrar a existência de uma economia de poder que envolve não somente estatísticas, finanças e saberes, mas também estratégias políticas. Veja que, da mesma forma que ocorreu a já mencionada aproximação entre a Abrelivros e o MEC, quando, em 1993, tal associação patrocina a impressão do Plano Decenal de Educação, o Cerlalc, órgão ligado à Unesco e de caráter intergovernamental, tem entre seus patrocinadores o GIE, a FGEE e o Ministério da Cultura da Espanha, o que nos permite considerar que as decisões destes órgãos oferecem oportunidades de retorno financeiro aos investimentos dos editores e ao governo espanhol.

Nessa mesma linha, entendemos que o protagonismo espanhol na indústria de livros tem relação direta com “a vinculação privilegiada do empresário espanhol do livro com os organismos que controlam a informação sobre o setor (...), aliada ao fomento do governo espanhol ao seu setor livreiro (...).” (CASSIANO, 2013, p. 20).

como objetivo fomentar a produção e circulação do livro, por meio da construção de sociedades leitoras. Trabalha na produção e divulgação de conhecimentos relacionados ao campo livreiro, tendo como uma das principais estratégias a aproximação entre governos e representantes do setor privado do mercado editorial dos países da região Ibero-americana.

Tais privilégios se acentuam ainda mais à medida que o governo espanhol investe tanto no BM quanto no BID a fim de que consultores espanhóis sejam contratados por agências internacionais para analisar projetos/programas que tenham por objeto a oferta de empréstimos destas instituições à indústria livreira: “não resta dúvida, aqui, que se um consultor espanhol prepara o componente de livros didáticos, a empresa espanhola tem certa vantagem sobre se for preparado por um chileno, um norte-americano ou um italiano.” (MELCHOR, 2000, p. 112).

Assim, as relações que atravessam esse mercado são características aos processos de governança em rede, dando-se por meio de uma alternância nas relações de poder enquanto ação sobre ações, sem que se tenha um poder central, mas circulante, inconstante em sua forma, ajustável em sua estrutura, mas presente no tempo e espaço por meio de uma flexibilidade que trava constantemente microbatalhas por estabilidades.

Um fato claramente observável nesse processo é a diluição de fronteiras que separa o público e o privado, os interesses do Estado e das empresas do ramo editorial, constituindo-se num emaranhado de relações de tal forma que não se pode mais identificar onde terminam os interesses de um e onde iniciam os do outro. Sobre o assunto, Ball (2014, p. 220-221) destaca: “os limites entre Estado, economia e sociedade civil estão sendo reformulados conforme as linguagens, as práticas e os valores convergem e atores movem-se”.

Essas mudanças são fomentadas dentro do próprio ambiente onde se dão as relações de poder, no caso específico de nossa pesquisa, nos diferentes ambientes físicos ou virtuais que compõem a rede de produção do livro de Matemática: editoras, escritórios administrativos, escolas e salas de aula, instituições e gabinetes, onde, conforme ressalta Ball (2014, p. 222), “a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro (...)”.

4.4.1 Disputas pelo mercado de didáticos no Brasil: a lei do mais forte

Creio que o contexto até então apresentado expõe um panorama das condições que tornaram possível aos grupos empresariais de capital estrangeiro ocupar lugar privilegiado no mercado de didáticos brasileiros, com destaque para os grupos espanhóis.

Mediante influência e articulação político-econômica de empresas editoriais espanholas, bem como do próprio governo da Espanha (incluindo visita do rei espanhol ao Brasil para tratar do assunto), a língua espanhola seria posteriormente oficializada como obrigatória para as escolas de Ensino Médio do Brasil.

Tal medida fortalece as ações que apresentam a língua espanhola como ativo econômico, à medida que impulsionam não apenas a produção de material didático específico

e a qualificação de professores para atuarem nesse campo, mas também constituem uma base para o fortalecimento de outras indústrias espanholas na área da música, cinema, teatro, literatura, tecnologias etc.

É sob estas bases que grandes grupos editoriais se instalam e ganham dimensão no Brasil, transformando um cenário de empresas familiares em um ambiente dominado por oligopólios, uma forma mais evoluída de monopólio em que um grupo de organizações (nesse caso, empresas/fundos estrangeiros que investem no ramo editorial) dominam a produção e oferta de determinados produtos e/ou serviços.

De acordo com Cassiano (2013), na década de 1990, nove editoras ocupavam posição de destaque no cenário brasileiro da produção de livros didáticos: Saraiva, FTD, Cia. Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e IBEP. Já no início do século XXI, percebe-se uma reorganização desse mercado, resultando na formação de apenas cinco grandes grupos dominantes: o Grupo Saraiva, formado pelas editoras Saraiva, Atual e Formato; o Grupo Abril, do qual fazem parte as editoras Abril, Ática e Scipione; o grupo Santillana (braço editorial do conglomerado de empresas que formam o Grupo Prisa, presente em 22 países), empresa espanhola que adquiriu as editoras Moderna, Salamandra, Objetiva e Richmond Publishing; o grupo IBEP/Cia. Editora Nacional; e, por último, o grupo FTD, formado pelas editoras FTD e Quinteto.

Embora estes sejam colocados como destaque, a própria autora cita ainda outros grupos menores que buscam seu espaço no mercado didático. Alguns deles, com muito capital envolvido e estratégias próprias do mundo corporativo, além de vasta experiência em *edubusiness*, conseguem destacar-se dos demais, como é o caso do Grupo Positivo, que, além de sistemas de ensino e produção de computadores, passa a investir no ramo de didáticos; do Grupo Escala, criado em 1992 e que atuou por um curto período (2007-2010) com o grupo francês Hachette, e do grupo espanhol SM, que inicia suas atividades no Brasil em 2003, todavia já estava presente no Chile, México e Argentina.

Cabe assinalar que, embora a pesquisa de Cassiano apresente uma rica e detalhada visão do mercado de livros didáticos no Brasil, o estudo abarca o período de 1985 a 2007. Posteriormente, outros dados lhe são acrescentados, estendendo a análise da autora até 2012.

Ocorre que o capitalismo é voraz, sedento de cifras e resultados (ou de resultados traduzidos em cifras) e, para tanto, coloca em prática as estratégias do poder soberano de fazer morrer ou deixar viver, ou ainda, conforme complementa o próprio Foucault, fazer viver ou deixar morrer. Assim, eliminam/capturam-se os “menos adaptados” e/ou mais frágeis

estratégica/financeiramente, que, por sua vez, aceitam o jogo e compõem com ele, adaptam-se para sobreviver.

É neste ambiente movedição que vemos nascer outro gigante do ramo, o Grupo Somos Educação. O grupo tem origem a partir de negociações encampadas pelo fundo de investimentos Tarpon, que no Brasil, além do campo educacional, investe em empresas como a BRF (dona da Sadia e Perdigão) e da Ômega Energia.

Ao finalizar em 2015 um negócio da ordem de R\$ 1,31 bilhão, a Tarpon adquire a Abril Educação, braço educacional do Grupo Abril, e apoia-se em uma vasta tradição no ramo editorial, visto que, com esta aquisição, incorpora em seu portfólio outras editoras pioneiras, com muita experiência no campo da produção de didáticos e já consagradas na oferta e aprovação de livros no PNLD. É o caso das editoras Ática (fundada em 1965) e Scipione (criada na década de 80).

Acrescentam-se ainda os ativos educacionais e conteúdo da Editora Saraiva (fundada em 1910), que, por sua vez, leva consigo várias outras editoras por ela adquiridas anteriormente, e que igualmente passam a compor o catálogo da Somos Educação, como é o caso da Editora Atual (fundada em 1973 pelos professores Gelson Iezzi e Oswaldo Dolce, e vendida à Saraiva em 1998), das Formato, Benvirá e Caramelo, dos sistemas de ensino Ético e Agora e das operações da Editora Érica.

Em artigo disponível no site da Abrelivros, Neto (2015, p. 1) comenta sobre o sucesso de vendas a partir da incorporação da Saraiva e constituição do Grupo Somo Educação, já no PNLD 2015:

A título de comparação, se considerasse o investimento total realizado no PNLD 2015, que foi de R\$ 1,33 bilhão, as duas empresas somadas alcançariam um *marketshare* de 24,5%. As editoras da Somos (Ática e Scipione) venderam 25 milhões de exemplares (...). O faturamento resultante dessas vendas corresponderá a R\$ 206 milhões (...). Já a Saraiva vendeu 15,3 milhões de exemplares. O faturamento será de R\$ 119,8 milhões (...).

Desta forma, o Grupo Somos Educação passa a controlar consideravelmente o mercado brasileiro, tornando-se um dos líderes na oferta de livros didáticos ao Governo federal por meio do PNLD.

O quadro 10, a seguir, oferece uma visão dos valores envolvidos nas transações entre as editoras que em algum momento, no período de 2005 a 2017, negociaram com o governo.

Quadro 10 – Vendagem de Editoras ao PNLD – 2005 a 2017

Vendagem de editoras ao PNLD no período de 2005 a 2017						
Editora	2005-2007	2008-2010	2011-2013	2014-2015	2016-2017	TOTAL 2005-2017
Moderna	42.604.686	94.840.532	81.043.021	371.949.128	298.935.292	889.372.660
FTD	50.891.052	70.749.470	70.552.542	372.536.604	369.719.754	934.449.422
Ática	42.172.392	55.460.305	87.832.051	361.978.698	365.605.178	913.048.624
Saraiva	34.322.284	47.512.480	72.671.850	327.239.992	308.589.774	790.336.381
Scipione	20.444.786	25.017.782	52.679.017	118.246.999	106.406.696	322.795.280
Positivo	18.831.805	17.041.522	10.250.801	59.486.814	42.741.361	148.352.303
Do Brasil	12.801.622	7.945.716	7.464.696	87.858.658	92.038.054	208.108.746
Escala	4.645.823	11.474.899	7.841.768	49.125.097	33.619.846	106.707.433
Ibep	13.319.423	5.679.229	3.029.851	69.258.999	51.398.506	142.686.008
Edições SM	0	0	14.892.933	155.778.415	173.687.868	344.359.217
Nova Geração	7.543.642	3.003.179	3.763.625	0	0	14.310.446
Base	2.555.558	2.145.047	4.221.786	23.456.833	22.150.781	54.530.005
Richmond	0	0	5.782.180	14.669.994	0	20.452.174
Quinteto	5.754.499	0	0	0	3.830.080	9.584.579
Macmillan	0	0	4.699.645	53.842.462	94.085.948	152.628.055
Nacional	145.066	1.674.820	901.457	0	0	2.721.343
Dimensão	1.191.805	1.046.118	146.400	229.902	12.182.478	14.796.703
Sarandi	863.580	1.182.771	156.337	1.206.537	0	3.409.225
Texto	0	0	888.580	72.152.577	0	73.041.157
Lafonte	0	0	739.831	4.147.233	0	4.887.064
Pearson	0	0	703796	4.357.984	841.033	5.452.022
CDE	0	0	92.786	0	0	92.786
Casa Publicadora	0	0	100.457	0	0	100.457
Grafset	0	0	0	847.182	0	847.182
Terra Sul	0	0	84825	2.743.532	342.711	2.828.357
Fapi	0	0	14.564	0	0	14.564
Zapt	0	0	29479	2.014.082	7.950.457	9.994.017
Esfera	0	0	21589	178.435	963.639	200.024
Aymar	0	0	3.418	0	0	3.418
Educarte	4772	3560	0	0	0	211.774
L	0	0	7773	60.752	0	68.525
UDP	0	0	0	35.946.707	0	35946707
Ajs	0	0	0	44.223.574	24.889.528	69.113.102
Pearson	0	0	0	15.008.273	841.033	15.398.515
CCS	0	0	0	1.338.547	1.080.105	1.869.226
Imperial	0	0	0	530.678	2.589.760	3.120.438
PAX	0	0	0	5.701.787	4.992.510	10.694.298
Anzol	0	0	0	0	16.466.785	16.466.785

Cereja	0	0	0	0	4.258.326	4.258.326
Leya	0	0	0	0	65.596.760	65.596.760
Global	0	0	0	0	15.253.689	15.253.689
Total	258.092.795	345.443.445	430.617.058	2.256.116.475	2.118.300.596	5.408.107.796

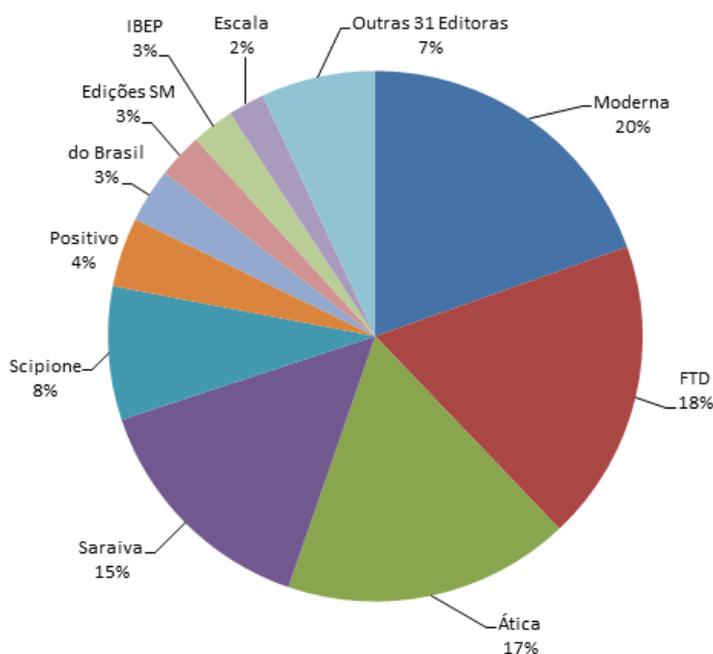
Fonte: elaborado pelo autor (2018) com informações do FNDE.

Mesmo de um breve olhar sobre o quadro 10, é possível observar a oscilação na oferta de livros ao PNLD por parte da grande maioria das editoras: enquanto algumas ficaram pelo caminho e fecharam suas portas, outras se lançaram nesse competitivo mercado, principalmente na última década, atraídas pelos milhões negociados anualmente.

Entretanto, também se destaca no quadro a posição consolidada de algumas editoras pioneiras no mercado brasileiro, aquelas que compreenderam as regras do jogo e, mesmo diante do árido terreno do campo editorial, conseguiram se fortalecer. Veja que de um rol de 41 editoras que participaram do edital do PNLD no período em questão, apenas nove mantiveram a frequência de participação no programa, com destaque para as editoras Moderna e FTD, seguidas por Ática, Saraiva e Scipione, todas com vantagem considerável em relação às demais concorrentes.

Os dados apresentados no Gráfico 3 ilustram a participação, em termos percentuais, das vendas das editoras ao PNLD nesse período:

Gráfico 3 – Percentual de participação das editoras no PNLD/PNLDEM – 2005 a 2017



Fonte: elaborado pelo autor (2018) com informações do FNDE.

Os dados apresentados tornam-se significativos à medida que evidenciam o destaque das editoras Moderna, FTD, Ática, Saraiva e Scipione na vendagem de livros ao PNLD, que

juntas representam 78% dos valores negociados no período, realçando-se as que atualmente compõem o grupo Somos Educação (Ática, Saraiva e Scipione), que somam 40% do volume de vendas. Tal fato evidencia tanto a liderança do grupo no mercado editorial, quanto as razões que atraíram o olhar dos fundos de investimentos Tarpon que, adquirindo as editoras Ática/Scipione e Saraiva, constitui o Grupo Somos Educação, conforme já dito, um gigante do ramo de didáticos no Brasil.

Esta mesma posição de destaque de editoras consolidadas no mercado brasileiro chama atenção de outros investidores ligados ao *edubusiness*. É o caso do Grupo Prisa, e seu representante no setor educacional, o Grupo Santillana, empresa espanhola presente em 22 países, e que vê na liderança da Editora Moderna, uma grande oportunidade de ocupar lugar de destaque no mercado brasileiro de didáticos.

Com efeito, seguindo a tradição de manter estreita relação com a política e políticos nos países onde atua, a estruturação da Santillana ao Brasil conta com conselheiros consultivos de peso no cenário político nacional, entre os quais estão os ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso e José Sarney, o senador Cristovam Buarque (PDT), o deputado Paulo Renato Souza (PSDB) e a escritora Nélide Piñon. Segundo o jornal Folha de São Paulo, de 15 de abril de 2008, na cerimônia de inauguração da sede da empresa no Brasil, ocorrida no mesmo mês, estavam presentes várias personalidades, como o ministro da Justiça, Tarso Genro, o prefeito de São Paulo, Gilberto Kassab (DEM), o ex-secretário da Educação, Gabriel Chalita, além de escritores e pessoas importantes do ramo.

Nessa estreita relação entre política, educação e economia, destaca-se o papel de Paulo Renato Souza que, como ex-ministro da educação, ao atuar como conselheiro da Santillana, alinha ainda mais os interesses entre o público e o privado, o que se constitui em uma das evidências do modo como a educação brasileira é colocada de vez no campo do *edubusiness*.

Segundo Torres (2017), quando à frente de sua empresa de assessoria – a “PRS Consultores”, que carrega o *slogan* “Indústria do Conhecimento” –, Paulo Renato oferecia serviços especializados no processo de incorporação de empresas brasileiras de educação por organizações nacionais e internacionais. Além da Santillana, constam na lista de clientes da empresa as editoras Moderna e Positivo, o Grupo Mackenzie e o *The Word Bank Group*, apenas para citar alguns.

Apoiados nesse aparato político, o Grupo Santillana entra com força no mercado brasileiro e em 2001 e adquire, além da Editora Moderna, líder no mercado de didáticos, outras empresas do ramo: a Editora Salamandra, destaque na produção de literatura infanto-juvenil; o Sistema de Ensino UNO, que produz apostilas principalmente para escolas particulares; a

Richmond, que produz material na área de idiomas, e a empresa de avaliação educacional AVALIA, que mantinha como parceiros a Fundação Carlos Chagas e a PRS Consultores.

Dessa forma, a emergência do Grupo Santillana no Brasil, bem como de outros editoriais nacionais e estrangeiros, apresenta cada vez mais simetrias entre negócios e educação (THIRFT, 2005), dilui suas fronteiras e consolida o livro didático como um produto do *edubusiness* conforme as “parcerias, ligações e redes ‘juntam’ organizações do Estado às comerciais e criam capilares discursivos por meio da sensibilidade e das disposições do fluxo empreendedor, e a ontologia do neoliberalismo é generalizada.” (BALL, 2014, p. 203).

Outra grande do ramo, a FTD⁸ é considerada a mais antiga editora brasileira. Vinda da França num momento de expansão da congregação Marista para outros países, tem sua primeira obra publicada no Brasil em 1902, o livro “*Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações*”. Posteriormente, outros livros franceses passam a ser traduzidos a fim de atender às diferentes disciplinas do currículo brasileiro, sendo aos poucos utilizados também fora dos colégios Maristas.

Após manter a impressão de suas obras na França até 1930, este serviço passa a ser terceirizado à Gráfica Siqueira e a Editora do Brasil. Em 1963, a FTD ganha autonomia para produzir e distribuir seus próprios livros e, o que antes era conhecido como “Coleção FTD”, passa oficialmente a ser denominada Editora FTD, destacando-se no mercado editorial a partir do sucesso obtido pelos autores de livros de Matemática Benedito Castrucci e José Ruy Giovanni (PAIXÃO, 1998).

Em 1997, a FTD adquire a Editora Quinteto e aumenta seu espaço de atuação, utilizando-se da mesma estratégia adotada por outras tantas empresas do ramo: a formação de grupos editoriais, que evidenciam uma forma de estar nesse campo, qual seja, articulando-se, tensionando as linhas de força que compõem o ambiente e encontrando formas de se consolidar frente à concorrência.

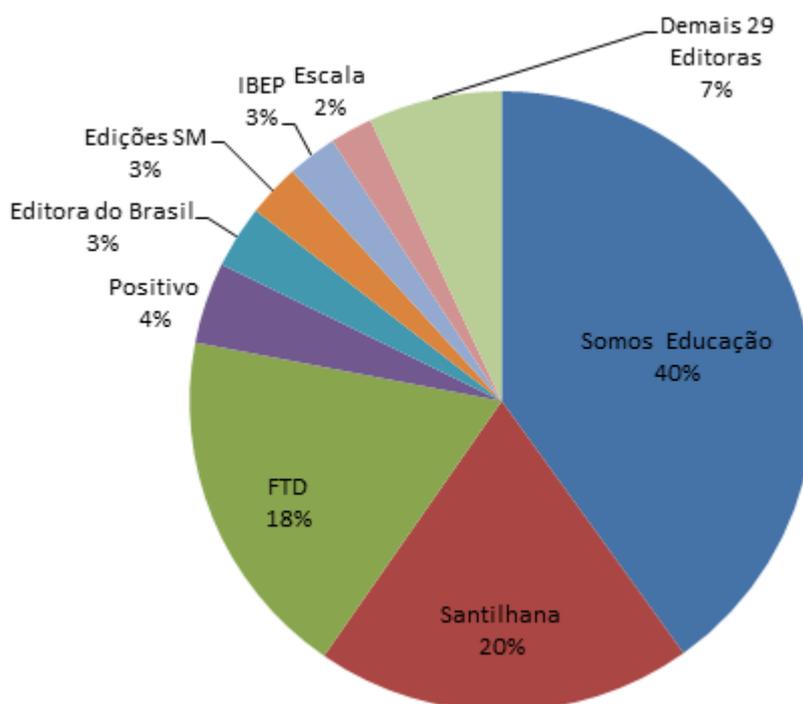
Trata-se, pois, mais uma vez, de uma tecnologia originária na própria maquinaria de poder, um artifício estratégico, político e financeiro utilizado por diferentes grupos que “incorporam” outras editoras. A esse respeito, Pedro é categórico ao afirmar os objetivos empenhados pelas empresas em um processo de vida e morte em que “(...) o mais forte canibaliza o mais fraco (...); você vai lá e compra outra Editora simplesmente pelo fato de você eliminar um concorrente e potencializar uma obra do seu catálogo, não necessariamente porque você precisa de dinheiro pra produzir”.

⁸ Sigla que representa as iniciais do nome Frère Thèophane Druant, padre que assumiu a direção da congregação Marista em 1883 na França e foi um dos pioneiros no estímulo à produção de livros didáticos.

Assim, a partir destas fusões, grandes empresas do ramo ganham ainda mais competitividade no mercado editorial, ampliando não somente seu catálogo de oferta de livros didáticos e paradidáticos, mas também seu material humano, recurso importante para alavancar as negociações, como pode ser visto na fala do professor/autor Gelson Iezzi, ao ser questionado se o nome do autor influencia na venda do livro: “Infelizmente, influi. (...) Tem cara que vai adotar Gelson Iezzi a vida inteira, sem analisar outros, acho lamentável, acho lamentável. Outros vão de Dante, é um nome de peso, [então] já está escolhido, aconteça o que acontecer”.

Desta forma, cada movimento no campo provoca alterações em todo o processo, resultando em novas configurações no domínio do mercado editorial. O Gráfico 4 a seguir ilustra a configuração atual do setor e explicita a soberania exercida por alguns grupos junto ao PNLD:

Gráfico 4 – Percentual de participação dos grupos editoriais no PNLD/PNLDEM – 2005 a 2017



Fonte: elaborado pelo autor (2018) com informações do FNDE.

Note-se que, ainda que outras empresas participem do processo e, desta forma, contribuam na diversificação da oferta de materiais ao PNLD, se considerarmos apenas a participação dos maiores grupos editoriais com atuação no Brasil – Somos Educação (Ática, Scipione, Saraiva e Atual), Santillana (Moderna/Richimond) e FTD (FTD e Quinteto) –, o grupo Somos Educação é disparado o líder desse oligopólio. Somados, esses três grupos

respondem por 78% das vendas, sendo a parcela restante dividida entre as demais 34 editoras: 15% divididos entre cinco delas e as demais, 29 editoras, representam, cada uma, menos de 1% do valor total negociado.

Se a pesquisa de Cassiano (2013) destacava cinco grandes grupos editoriais no Brasil no início do século XXI, é ainda nesse período que vemos modificar esse cenário por meio dos processos de fusão/incorporação já abordados, principalmente fomentados pelo capital estrangeiro e pelo exercício de um poder sobre a vida das empresas menores no qual esses grupos mais fortes, no exercício da soberania, permitem a algumas empresas sobreviver sob sua tutela ou deixá-las morrer enquanto concorrentes.

Em síntese, nesse movimento de vida e morte de editoras e/ou grupos editoriais brasileiros frente aos grandes grupos editoriais de capital estrangeiro, não há uma estabilidade definitiva. Cada passo é vigiado, cada movimento é estudado, transformado em relatórios, estatísticas que subsidiam as decisões de quem poderá viver e a quem se deixará morrer nessa batalha em que, conforme assevera Foucault (2016), quanto mais se “mata”, mais por isso se viverá, ou, nas exatas palavras do filósofo, “(...) se você quer viver, é preciso que o outro morra.” (p. 215).

Indícios dessas batalhas grandes e pequenas são encontrados na fala de Carol, ao afirmar:

(...) o maior grupo editorial de hoje é uma empresa muito grande. Eles são pessoas que têm muito dinheiro, e eles querem a maior parcela do mercado. Então, foram comprando as editoras mais fortes; não sei se ainda existe a intenção de comprar outras. Eles têm a tendência de querer tudo, a maior parcela do mercado. Eles têm autores importantes; juntando todos é uma parcela muito expressiva do mercado, mas ainda há outros autores importantes em outras casas editoriais. (Carol em entrevista concedida ao autor, 2016).

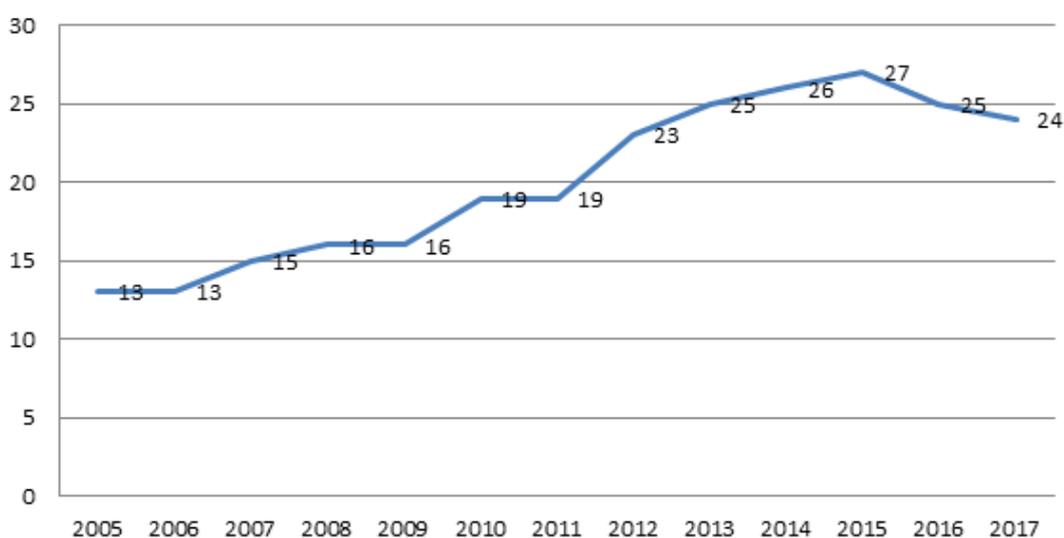
Ora, se a morte de que trata o poder soberano não envolve apenas o assassinio direto, estendendo-se também à morte política, à rejeição e a qualquer forma de multiplicação dos riscos de morte – o que entendemos incluir a morte econômica de algumas editoras em prol da constituição dos grupos editoriais –, o relato de Carol abre, ainda, outras referências e aponta para um movimento que impõe também um risco de morte do entusiasmo da concorrência, a extinção ou enfraquecimento de sua coragem para continuar lutando contra um “inimigo” que lhe parece imbatível.

Tal reconhecimento provoca insegurança, à medida que não se sabe até quando haverá forças de resistência. Carol demonstra preocupação diante do avanço dos grandes grupos, uma vez que não há certezas de até quando cada editor, *designer* ou qualquer outro funcionário

poderá ter seu emprego garantido. Da mesma forma, à medida que tais grupos recrutam para si os “autores importantes”, cria nos demais concorrentes o receio constante de não conseguir “vencê-los”. A busca de equilíbrio traz à tona duas possibilidades mais imediatas que serão abordadas mais demoradamente nos artigos apresentados no capítulo seguinte: aliar-se aos grandes grupos, vendendo-lhes saberes e tecnologias antes pertencentes a indivíduos ou empresas. Dito de outro modo, ou vende-se ao grupo as editoras, ou passa-se a trabalhar para eles, ou estabelece-se um eficiente sistema de vigilância que permita selecionar, compreender e reproduzir os discursos e materiais por eles produzidos, de modo a não distanciar-se daquilo que está na ordem do tempo, uma vez que tal medida pode assegurar-lhe a vida.

Esses elementos e estratégias readequam o campo editorial na atualidade, diferindo daquele apontado por Cassiano (2013). Assim, pode-se afirmar que não há mais cinco grandes grupos editoriais atuando no mercado brasileiro, mas apenas três, formando um oligopólio do mercado de didáticos no país: os grupos Somos Educação, Moderna e FTD. Contudo, é nesse próprio movimento de poder – em que algumas empresas buscam consolidar seu espaço, minando as possibilidades de vida de suas concorrentes – que vemos brotar novas tentativas de enfrentamento ao sistema imposto. Para apoiar nossos argumentos, consideremos o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Número de editoras que participaram do PNLD/PNLDEM – 2005 a 2017



Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Veja-se, novamente, que mesmo diante das dificuldades de se sobreviver às estratégias de domínio dos grandes grupos editoriais, novas empresas vêm buscando se consolidar. Trata-se, portanto, de um descompasso do poder que explicita sua incapacidade de abarcar tudo e garantir homogeneidade a todo um campo do saber.

Por certo, ao argumentar que “[a] teoria da soberania é, se vocês quiserem, o que permite fundamentar o poder absoluto no dispêndio absoluto do poder, e não calcular o poder com o mínimo de dispêndio e o máximo de eficácia”, Foucault (2016, p. 44) esclarece que não há um poder máximo, absoluto e assertivo capaz de orientar e conduzir uma ação sem que seja afetado por outras. Afirmar que o poder é dispendioso evidencia que este não se dá de forma fluida e linearmente organizada, mas que, sob uma configuração rizomática, impõe um esforço contínuo em busca de uma fixidez sempre inatingível que, por vezes, deixa à mostra suas falibilidades, percalços e/ou embaraços. Se, por um lado, essa dinâmica parece pouco decifrável, por outro, nos coloca em movimento para compreender suas linhas de força e tornar suas estratégias um pouco mais inteligíveis.

No caso em questão, vemos um cenário em que, como pequenas flores que insistem em crescer em terreno árido, editoras de pequeno porte persistem em furar o cerco imposto pelos grandes grupos e não cessam de surgir no campo de batalha. Encontram espaços nas lacunas próprias das relações de poder e vêm crescendo nos últimos anos.

À medida que a consolidação do espaço ocupado por cada editora se dá a partir das disputas, estratégias de governo, aliciamento, seduções e afrontamentos que emergem do próprio tecido no qual estas relações se desenvolvem, é nesse ambiente que seus efeitos se amplificam, fazendo brotar sempre novos pontos de apoio e resistência, sendo o nascimento e a morte de editoras um efeito do poder que atravessa um campo complexo e em constante transformação.

As difusas direções passíveis de circulação do poder – em que os investimentos vão além dos recursos financeiros e envolvem aspectos de ordem política, ética, estética, social e educacional – evidenciam uma analítica que não toma esse poder como objeto definido, advindo de um lugar específico, mas que o considera em termos de relações, como uma prática social. Não há, portanto, um poder em si, mas sempre uma vontade de poder, um suporte móvel de linhas de força que, devido à sua instabilidade, flexibilidade e variabilidade, dá-se numa constante e infinita tentativa de fixação, atuando em cada ponto de uma rede sempre em construção, localizável em toda parte, “(...) não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares.” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

PARTE II

RETRATOS DE UM CAMPO EM MOVIMENTO: OS ARTIGOS QUE COMPÕEM A TESE

Visando ampliar as compreensões sobre o ambiente de nossa investigação, apresentamos nesta parte os cinco artigos que compõem esta tese, cujas articulações possibilitam uma compreensão geral da pesquisa. Neles descrevemos práticas discursivas, relações de poder e estratégias de governo que emergem da produção dos livros de Matemática, determinando ações, configurando gestos, normatizando procedimentos, disciplinando e distribuindo corpos no espaço, determinando um modo de ser, estar/permanecer e produzir nesse campo. Em suma, constituindo o livro didático de Matemática.

O modo como se dá esta constituição é descrito em cada um dos artigos, cuja ordem não representa cronologicamente nosso movimento da pesquisa, mas uma forma de pensamento desse pesquisador que, de algum modo, toma forma ao expor seus achados.

Tal qual a rede de poder em que essa pesquisa se desenrola, os fios que ligam esses artigos buscam expor uma compreensão mais ampla, entrelaçando cada um deles de modo a nos auxiliar no enfrentamento de nossa questão maior: quais efeitos emergem das relações de poder que atravessam a produção e resultam na/da constituição do livro didático de Matemática?

Assim, o primeiro artigo busca explicitar as compreensões sobre um livro didático idealizado por diferentes sujeitos, ambientes/seguimentos, autores, editores, *designers* e *freelancers*, buscando compreender o modo como essas idealizações interagem, tensionam e direcionam a constituição do livro de Matemática.

No segundo artigo avançamos em direção ao modo como as compreensões presentes no ambiente panóptico da produção didática incitam, promovem e reconduzem as relações de poder. Nessa perspectiva, instituem-se práticas fundadas no olhar vigilante e na sanção normalizadora, processos de disciplinamento que impõem a cada sujeito um lugar, e em cada lugar um sujeito, potencializando a capacidade de controle e produção dos saberes que movimentam essa cadeia produtiva.

Na sequência, buscamos, no terceiro artigo, descrever o modo como a ação de linhas de força (re)modelam as práticas de produção do livro didático, diluindo o processo de autoria por meio do apagamento e reaparecimento do autor, dando espaço à emergência de “*ghost writers*”, cujas tensões e produções experimentadas compreendem as mesmas regras próprias das relações do poder em fluxo.

No quarto artigo, é evidenciado o ambiente da produção dos livros de Matemática como um campo onde circula um poder metamorfo e multidirecional. Trata-se de uma busca por apontar que, embora a disciplina, a hierarquia e controle sejam uma constante nas relações de poder, os tensionamentos, resistências e inflexões estão, da mesma forma, sempre presentes nessa teia produtiva, atuando como ponto de apoio para inversões na ordem, o que não implica libertar-se definitivamente de seus efeitos, mas a instituição de uma nova ordem nas relações de poder.

O quinto e último artigo trata-se de uma revisita aos dados produzidos, todavia, munidos de uma nova ferramenta conceitual foucaultiana, a governamentalidade. Sob esta lente, podemos enxergar o modo como a organização e as relações estabelecidas entre as instituições de governo e o mercado privado, bem como as ações que demandam destas relações, apontam para uma racionalidade neoliberal. Assim, não há uma substituição do poder disciplinar por um biopoder, mas um ajuste desta disciplina às novas demandas de uma governamentalidade neoliberal à qual aquela incorporada, atuando não mais sobre o corpo de um sujeito, mas sobre uma população. Nesse contexto, o PNLD passa a ser entendido como instrumento dessa maquinaria, atuando na condução das condutas de autores, editores e professores, enfim, dos sujeitos ligados a essa rede, influenciado, dentre outros aspectos, na consolidação de práticas do universo econômico que transformam sujeitos em empreendedores de si.

Portanto, ao se descrever as relações saber-poder que atuam na constituição do livro didático de Matemática, emerge-se um campo de disputas, vigilâncias, normatizações e discursos, movimentos de condução de conduta e de contraconduta, uma vez que “as correlações de poder somente podem existir em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que apresentam nestas relações o papel de adversário, de alvo, de apoio de saliência que permite apreensão.” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Assim, estes movimentos se interligam de modo rizomático e se retroalimentam constantemente, entrelaçando, intrinsecamente, educação e economia, transformando o sujeito em algo numerável, e o livro didático de Matemática em um produto do *edubusiness*.

Portanto, os artigos que seguem não tratam somente do modo como os efeitos de poder, os discursos que instituem o verdadeiro, os processos de normatização, controle e resistências se entrelaçam produzindo o livro de Matemática, mas também do modo como estas articulações produzem no próprio processo os objetos, lugares e sujeitos, fruto e combustível de/para sua (re)organização.

RELAÇÕES DE PODER NA IDEALIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA

José Wilson dos Santos*
Marcio Antonio da Silva**

Resumo: Neste artigo, objetiva-se analisar o modo como relações de poder (re)configuram um suposto “ideal” de livro didático de Matemática na atualidade, a partir da perspectiva dos personagens que atuam nessa produção, cujas ações impulsionam a (re)configuração do material. Fundamentado nas teorizações foucaultianas sobre a análise do discurso e as relações saber-poder, toma-se como material empírico entrevistas semiestruturadas realizadas com autores de livros didáticos de Matemática, editores, colaboradores, *designers* e equipes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os dados apontam que, após um período de ajustes e melhorias, pós-avaliação do PNLD, ocorre uma adequação dos livros didáticos de Matemática à ordem do discurso vigente, uma vez que propostas mais desafiadoras são punidas. À medida que o livro de Matemática se torna um produto comercial lucrativo, obras potencialmente mais vendáveis são construídas por saberes oficiais e marginais, forjados na multiplicidade das relações de poder e na leitura dos discursos que estão na ordem do tempo presente.

Palavras-chave: Livro didático de Matemática. Análise do discurso. Relações de poder.

POWER RELATIONS IN THE IDEALIZATION OF MATHEMATICS TEXTBOOKS

Abstract: In this paper, the aim is to analyze how power relations currently (re)configure a supposed “ideal” Mathematics textbook, from the perspective of different characters who act in this production, whose actions impel the (re)configuration of this material. Based on Foucauldian theorizations on discourse analysis and knowledge-power relations, semi-structured interviews with authors of Mathematics textbooks, editors, collaborators, designers and teams of the National Textbook Program (known as PNLD) are taken as empirical material. The data show that, after a period of adjustments and improvements, post-evaluation of the PNLD, there is an adaptation of the Mathematics textbooks based on the current discourse, since more challenging proposals are penalized. As the Mathematics textbook becomes a commercially profitable product, potentially more salable works are built by official and marginal knowledge, forged in the multiplicity of power relations and in the reading of discourses that are in the order of the present time.

Keywords: Mathematics textbook. Discourse analysis. Power relations.

RELACIONES DE PODER EN LA IDEALIZACIÓN DE LIBROS DE MATEMÁTICAS

Resumen: En este artículo, se objetiva analizar el modo como relaciones de poder (re)configuran un supuesto “ideal” de libro didáctico de Matemáticas en la actualidad, a partir de la perspectiva de los personajes que actúan en esa producción, cuyas acciones impulsan la (re)configuración del material. Fundamentado en las teorías foucaultianas sobre el análisis del discurso y las relaciones saber-poder, se toma como material empírico entrevistas semiestruturadas realizadas con autores de libros didácticos de Matemáticas, editores,

* Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: <josewsantos@ufgd.edu.br>.

** Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. E-mail: <marcio.ufms@gmail.com>.

colaboradores, designers y equipos del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). Los datos apuntan que, después de un período de ajustes y mejoras, post-evaluación del PNLD, se produce una adecuación de los libros didácticos de Matemáticas, en un discurso vigente, una vez que las propuestas más desafiantes son sancionadas. A medida en que el libro de Matemáticas se convierte en un producto comercial lucrativo, obras potencialmente más vendibles son construidas por saberes oficiales y marginales, forjados en la multiplicidad de las relaciones de poder y en la lectura de los discursos que están en el orden del tiempo presente.

Palabras clave: Libro didáctico de Matemáticas. Análisis del discurso. Relaciones de poder.

Considerações iniciais

Atualmente, temos visto grandes movimentações no mercado editorial de livros didáticos no Brasil. Editoras em polvorosa diante de reformas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC), como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tentam compreender para onde redirecionar a bússola de modo a manter/ampliar seu espaço no mercado de oferta de livros didáticos ao MEC, um dos maiores compradores mundiais desse material, perdendo somente para a China e os Estados Unidos (EARP; KORNIS, 2005). Tal fato promove uma reconfiguração do parque editorial brasileiro, principalmente com a chegada de grupos editoriais estrangeiros, motivados pelos milhões de reais negociados anualmente com o MEC, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No quadro 1, a seguir, consideremos os valores investidos pelo MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na aquisição de livros didáticos⁹ nos últimos anos.

Quadro 1 – Investimentos do PNLD

PNLD	Níveis/Modalidades atendidos	Valores investidos
2015	Ensino Fundamental e Médio regular e Educação do Campo	R\$ 1.175.967.978,38
2016	Ensino Fundamental e Médio regular, Educação de Jovens e Adultos e Programa Brasil Alfabetizado	R\$ 1.070.680.044,28
2017	Ensino Fundamental e Médio regular e Educação do Campo	R\$ 1.295.910.769,73

Fonte: elaborado pelos autores (2018) a partir de dados disponibilizados pelo FNDE.

Essas cifras são uma amostra de como o PNLD tornou o mercado de didáticos brasileiro um grande negócio, e o livro didático, um produto comercial lucrativo, estreitando as fronteiras entre o público e o privado, e criando uma linha tênue entre o educacional e o econômico, dando espaço ao que Ball (2014) denomina “empresas de *edubusiness*”, grandes conglomerados internacionais que investem na venda de produtos e de serviços educacionais.

⁹ Há de considerar-se que o MEC possui outros programas que geram também uma demanda às editoras, como o programa PNLD Dicionários, o PNLD Obras Complementares e o Programa Nacional Biblioteca na Escola.

Criam-se, assim, as condições para emergência e expansão de grupos editoriais que mantêm o oligopólio das vendas de livros didáticos no Brasil, em um movimento que não é disjuncto daquele que promoveu o fechamento e/ou incorporação de algumas editoras por grupos maiores. Não falamos apenas de pequenas editoras familiares, mas também de empresas já consolidadas no mercado, incorporadas principalmente por grupos de capital estrangeiro, dando origem aos três grandes grupos editoriais dominantes no mercado editorial brasileiro na atualidade: Somos Educação, Santilhana e FTD, que juntos detêm 78% das vendas ao MEC no período de 2005–2017, conforme indica o Quadro 2.

Quadro 2 – Representatividade de vendas ao MEC no período de 2005 a 2017

Representatividade de vendas ao MEC no período de 2005 a 2017		
Grupo	Editores que compõem o grupo	Percentual
Somos Educação	Ática, Scipione, Saraiva, Atual e Abril Educação	40%
Santilhana	Moderna e Richimond	20%
FTD	FTD e Quinteto	18%
Positivo	Editora Positivo e Gráfica Posigraf	4%
Edições SM	SM, Escriba	3%
Editora do Brasil	Editora do Brasil	3%
IBEP	Editora IBEP, Companhia Editora Nacional e Conrad Editora	3%
Escala	Editora Escala, Lafont, Oceano Indústria Gráfica, Comercial Cajamar e Dibra	2%
Outras	Demais 34 editoras	7%

Fonte: elaborado pelos autores (2018) a partir de dados disponibilizados pelo FNDE.

Cabe destacar que o tecido onde se alinhavam as relações no campo editorial alterna coesões e fragilidades. Como exemplo, citamos as lutas conjuntas encampadas pela Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale) e a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivos), contra alguns critérios do PNLD, e em defesa da oferta de livros recicláveis a toda a Educação Básica e da alteração do período de avaliação do livro didático de três para seis anos, o que certamente resultaria em mais lucros às editoras.

Todavia, essas associações diluem-se dando espaço a insurreições e toda forma de divisão e embates quando a disputa em questão visa conseguir uma fatia maior do mercado de didáticos. Conforme assegura Pedro, um dos editores que entrevistamos em nossa pesquisa, nesse campo, “(...) o mais forte canibaliza o mais fraco, (...) você vai lá e compra outra editora simplesmente pelo fato de você eliminar um concorrente e potencializar uma obra do seu catálogo, não necessariamente porque você precisa de dinheiro para produzir”.

O modo como algumas empresas têm ocupado lugar privilegiado na produção de livros didáticos, enquanto outras insistem em “sobreviver” e/ou alcançar seu “lugar ao Sol”,

impulsiona nossa busca por compreender esse terreno de luta, onde discurso, saber e poder, intrinsicamente ligados, regem diferentes melodias e compõem elementos, sujeitos e modos de produção, levando-nos à seguinte questão: De que modo as relações de poder (re)configuram um suposto “ideal” de livro didático de Matemática na atualidade? Nosso objetivo é analisar e descrever o modo como compreensões e práticas emergem nas/das relações de poder, constituindo um livro didático de Matemática ajustado ao nosso tempo.

1 Revisão da literatura

Já faz tempo que o livro didático de Matemática ultrapassou as notas de aula compartilhadas por professores com seus pares. Também não se trata de um instrumento de auxílio ao professor no encaminhamento de seus pupilos rumo aos melhores conhecimentos matemáticos que a humanidade produziu. Segundo Carvalho (2018), atualmente, o livro didático ganhou *status* de fonte de pesquisas, principalmente após a expansão do PNLB em 1996, quando os departamentos de Educação Matemática, Matemática e as Escolas de Educação começaram a dedicar-se também aos estudos sobre o livro didático de Matemática. São exemplos os estudos de Logen (2015) e Dante (1996), autores de livros de Matemática que apresentam um olhar peculiar sobre as tensões que envolvem o campo editorial.

Considerando elementos que visam o governo do indivíduo/da sociedade em livros de Matemática, pesquisas de inspiração foucaultiana desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM) também têm chamado atenção para o livro de Matemática, sobretudo para o seu caráter político e sua utilização como instrumento de (trans)formação e condução das condutas do sujeito e da sociedade.

Sob esses parâmetros, verdades são postas em suspensão, dando lugar a problematizações que questionam práticas curriculares universalizantes e a veiculação de uma Matemática eurocêntrica, masculina, heterossexual e branca (SILVA, 2012), uma história da Matemática construída sob metanarrativas, em um processo que omite desvios e/ou rupturas (OCAMPOS, 2016), uma Matemática financeira que, sob a pretensa bandeira de educar para o exercício da cidadania, impõe ao indivíduo uma liberdade governada (MANOEL, 2017), a constituição do sujeito moderno por meio do discurso da interdisciplinaridade entre a Matemática e outras áreas do conhecimento (BERTO, 2017).

É a partir desse ambiente de pesquisa que nos propomos a analisar as relações de poder que atravessam o livro didático de Matemática determinando sua constituição.

2 Perspectiva teórico-metodológica

Em sua analítica, Foucault (2016) propõe pistas para uma abordagem das relações de poder: não abordar o poder pelo seu centro, mas pela periferia; não analisá-lo de dentro, mas de fora; não iniciar a investigação pelo poder geral, mas pelo local; não iniciar pelas normas e pelas regulamentações, mas pelos efeitos reais do poder; não tomá-lo como atributo de dominação que se possa possuir, mas como fluído, circulante, sem alvo fixo e sem intermediários; não tomá-lo como algo global, mas como micro relações, com tecnologias próprias, e ver como estas são cultivadas e inseridas nos fenômenos mais gerais.

Para Foucault (1988, p. 88-89), “(...) a análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade de uma dominação: estas são apenas, e antes de tudo, suas formas terminais”, o que nos afasta da compreensão ou análise em termos de um poder centralizado, por exemplo, no MEC ou no PNLD. Essa análise deve considerar ainda que

(...) em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de 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. 179-180).

Assim, entendemos o livro didático de Matemática não somente como resultado de regulações oficiais, mas também de uma multiplicidade de correlações e discursos que compõem verdades e alteram constantemente as linhas de força no campo onde este se constitui – uma rede em que cada nó não é um ponto isolado, mas parte da estrutura que a mantém, e cada sujeito não é um centro, mas um canal de transmissão do poder. Nessa rede, cada prática, gesto, grito, sussurro ou silêncio caracteriza-se como mecanismo e/ou efeito desse poder.

Nossa compreensão dessas relações de poder é ampliada à medida que a associamos à análise do discurso de Foucault, uma vez que não existem relações de poder sem que um regime de verdades esteja estabelecido, sem que enunciados tenham sido criados e colocados em movimento por meio de uma instituição da verdade; afinal, “(...) somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 180).

Considerando intrínsecas as relações entre discurso, saber e poder, optamos por praticar uma cartografia, como um caminhar sobre um espaço em construção (PASSOS; KASTRUP, 2013), sujeito a linhas de força, resistências e toda forma de fenômenos e intempéries. Diferentemente de um mapa cujos caminhos são fixos e determinados, em uma cartografia não há lugares definidos, o caminho faz-se ao caminhar, sendo o cartógrafo parte integrante do terreno a ser cartografado. Não aplicamos uma cartografia, uma vez que esta não se baseia em técnicas ou regras gerais, não há um protocolo a seguir, “(...) a cartografia não é uma competência, antes disso, é uma *performance*, que tem seu princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Nesse processo, forçamos nossas compreensões arraigadas em métodos tradicionais de pesquisas, questionamos os limites de nossa compreensão e aceitamos o desafio de “(...) realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 17).

Dessa forma, embora tivéssemos previsto alguns passos iniciais, como entrevistar autores com mais tempo no mercado de didáticos ou com um número considerável de aprovações no PNL D, a dinâmica do caminho nos impulsionava a outros lugares: uma entrevista nos levava a outra, uma temática despertava novo interesse, dando origem a uma pesquisa que se construiu no processo. Nesse percurso, alguns critérios foram construídos, como a busca por selecionar apenas colaboradores que atuaram/atuem em um dos três grandes grupos editoriais citados anteriormente (FTD, Santilhana, Somos Educação). O critério para a escolha dos avaliadores levou em conta a importância do cargo e/ou tempo que exerciam a função.

Outro deslocamento no percurso deu-se no nível de abrangência do estudo. Buscávamos inicialmente investigar e descrever a constituição do livro didático de Matemática do Ensino Médio. Todavia, nossos rumos foram alterados assim que iniciamos as entrevistas, visto que os participantes não narravam diferenças significativas sobre os processos de construção do livro didático para diferentes etapas da escolaridade. Isso fez com que a análise fosse ampliada do Ensino Médio para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em consonância com Passos e Kastrup (2013), optamos por uma colheita de dados, visto que estes foram cultivados/construídos no próprio movimento da pesquisa, evidenciando experiências que se fazem vivas na entrevista. “A pesquisa colhe dados porque não só descreve, mas sobretudo acompanha, processos de produção da realidade investigada” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 395).

A colheita do material empírico deu-se por meio de treze entrevistas semiestruturadas e oito questionários aplicados com quatro autores com destaque no mercado de livros didáticos de Matemática, sete editores, um coordenador técnico, um coordenador de área e uma coordenadora adjunta do PNLD, um avaliador do PNLD, uma coordenadora do departamento de *designer* de um grande grupo editorial, três *freelancers*, três professoras de Matemática que atuam/atuaram em escolas públicas e particulares.

Somados, os tempos de entrevistas em áudio e/ou vídeo totalizam 20 horas, 2 minutos e 39 segundos, tendo a mais curta delas 49 minutos e 32 segundos de duração, a mais longa 4 horas, 19 minutos e 27 segundos, perfazendo uma média de 1 hora, 10 minutos e 73 segundos por entrevista. Transcritas as entrevistas, obtivemos 378 páginas de texto que, acrescidos aos questionários, totalizaram 421 páginas de material para análise.

Embora cada diálogo tenha, de alguma maneira, influenciado nossa compreensão sobre a constituição do livro didático, apresentamos, no Quadro 3, os dados dos participantes citados neste artigo. Dentre os entrevistados, apenas autores e avaliadores terão seus nomes relevados, já que concordaram com a divulgação, atestada pela assinatura de um termo de cessão; os demais terão preservada sua identidade pelo uso de um pseudônimo.

Quadro 3 – 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 1960. 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 de 1970. 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 Santilhana).
	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 Carol (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 assistente editorial e, por fim, editora de livros de Matemática de Ensino Fundamental e Médio.
	Pedro Junior (Pedro)	Licenciado em Matemática e mestre em Educação Matemática, iniciou como <i>freelancer</i> antes mesmo de concluir a Graduação. Como editor, possui 9 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	Licenciada em Matemática, especialista, mestre e doutoranda em Educação Matemática. Iniciou como <i>freelancer</i> quando já atuava como docente no Ensino Superior. Trabalhou

	(Fabiana)	em diferentes editoras e, atualmente, é editora em uma grande empresa e presta serviços como <i>freelancer</i> para outras editoras.
Avaliadores(as) do PNLD	Paulo Figueiredo Lima (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 no período 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.
Designer	Paula Juliana (Juliana)	Possui 40 anos de experiência na área de <i>designer</i> gráfico. Atualmente coordena o departamento de <i>designer</i> de um grande grupo editorial e responde pela criação de projetos e gestão de funcionários do setor, incluindo <i>freelance</i> . Seu nível de atuação engloba os livros didáticos de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Freelancer	Ana Mirian (Mirian)	Licenciada em Pedagogia e Matemática, mestre e doutoranda em Educação Matemática, iniciou como <i>freelancer</i> em editora de médio porte. Posteriormente, passou a atuar também em grandes e diferentes editoras, trabalhando com leitura crítica, seleção de textos e atividades para o livro e organização do manual do professor.

Fonte: elaborado pelos autores (2018) com base nos dados da pesquisa.

Concluída a colheita dos dados, realizamos a análise das transcrições, procurando nos afastar de compreensões prévias ou aligeiradas, bem como da noção ingênua de que os discursos se apresentavam a nós de forma legível e transparente. Assim, não corremos atrás de sentidos ocultos, verdades escondidas ou identidades primeiras, uma vez que entendemos que aquilo “(...) que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 2008, p. 18).

Diante da variedade de formações e experiências profissionais vivenciadas pelos entrevistados, os relatos constituem-se em um rico e amplo material de análise, do qual emergem diferentes possibilidades para a abordagem das relações de poder na constituição do livro didático de Matemática, dentre outras, sua idealização, questão central deste artigo, cujas análises apresentamos a seguir.

3 Análises

Entendemos com Foucault que não é sensato buscar uma racionalidade geral do poder em uma sociedade ou cultura, “(...) mas analisá-la como um processo em vários campos, cada um dos quais com uma referência a uma experiência fundamental (...)” (FOUCAULT, 1995, p. 23). Dessa forma, propomo-nos a uma análise das relações de poder em um lugar específico: o universo da produção de livros didáticos de Matemática.

Ao analisarmos o modo como as relações de poder constituem o livro didático de Matemática, pousamos nossa atenção sobre as experiências dos sujeitos, cujas linhas de força interagem e configuram um livro suposto ideal. Ora, “(...) quando o rei, para conhecer seus direitos, interroga os escrivães e os juriconsultos, qual resposta poderá obter senão um saber estabelecido do ponto de vista do juiz e do procurador, que ele, o próprio rei, criou (...)?” (FOUCAULT, 2016, p. 109-110). Sob essa perspectiva, não fundamentamos nossas compreensões em textos oficiais presentes em guias, editais e/ou resoluções; em vez disso, buscamos descrever as relações de poder e os discursos que fazem circular os próprios agentes do processo de produção do livro didático, aquilo que não está oficializado, que ficou nas entrelinhas ou que se quis/permitiu deixar esquecido, apagado, as circunstâncias miúdas, os saberes marginais que incorporados a outros fazem do livro didático o que ele é.

4 O livro didático de Matemática como produto comercial

Entendemos que os valores negociados entre o MEC e as editoras em cada PNLD oferecem uma razoável compreensão de sua importância como ativo econômico. Todavia, não buscamos apenas evidenciar o modo como o livro didático passou a ocupar tal *status*, mas descrever como os personagens que atuam nesse campo compreendem as relações entre o didático e o financeiro, bem como o modo como essas compreensões se evidenciam em práticas discursivas e toda sorte de tecnologias mobilizadas em um processo que coloca o livro didático de Matemática em uma fronteira (sem limites definidos) entre o campo educacional e econômico. Para compreender essa dinâmica e complexa relação mais de perto, consideramos, no Quadro 4, o posicionamento de alguns personagens que compõem essa produção:

Quadro 4 – O livro didático como produto econômico

O livro de Matemática como ativo econômico	
Posicionamentos	
Autores(as)	Imenes: [Apontando para uma xícara em cima da mesa o autor afirma]: Quem fabricou essa xícara foi uma indústria! O dono desta indústria não quer trabalhar xícaras bonitas, feias ou duradouras, ele quer fabricar xícaras que vendam; se o comprador quer xícaras bonitas, ele faz o gosto do comprador. O capitalismo é assim, e o capitalismo que produz o livro não é diferente. Editora é uma empresa, ela pensa na educação dos brasileiros? Não vou dizer que não pense, mas, em primeiro lugar, está outra coisa (...) o lucro. E não é porque o empresário é um safado, é porque se ele não age assim a empresa dele fecha (...). E quem espera ao contrário disso ou acredita em Papai Noel ou é bobo. Não tem como.
	Iezzi: Existe uma pressão terrível sobre os autores mais em evidência. (...) se o seu livro foi aprovado e adotado [pelo PNLD], a editora te pressiona a você aperfeiçoar o livro para que, na próxima [avaliação], mantenha a adoção. Se o livro foi recusado, aí você tem, como tivemos, né, um conflito com a editora porque ela quer que você corrija os erros que tinha para uma nova competição (...), então é um inferno para o autor de Matemática ter que refazer o livro a cada três anos.
	Smole: Por exemplo, a Austrália quando foi fazer o currículo dela, ela sentou com os empresários. A Finlândia está fazendo a mesma coisa [eles perguntam] “o que vocês precisam?”. Claro, porque a escola está preparando gente para o mundo.
Avaliadores	Figueiredo: (...) o livro didático é, para o capitalismo internacional, um bem material como outros – medicamentos, instrumentos eletrônicos, automóveis, etc. – e sua produção e sua circulação são regidas, fundamentalmente, pelo objetivo de acumulação do capital e não com o objetivo de garantir, a todos, os direitos humanos consagrados pela evolução da consciência contemporânea.
	Pitombeira: As editoras certamente só pensam nisso [no lucro]. (...). Então, precisa de uma coleção que dê lucro! Eles não têm interesse em investir na coleção e dar tempo ao tempo.
Editores(as)	Fabiana: O livro tem que vender! É como qualquer outro produto, tem que vender. Tem editora até que eu já ouvi falar, que a última prova nem passa para o editor, sai com erro porque quer que saia o livro logo, não importa, faz e vende, porque a pessoa já sabe que vão comprar aquele livro.
	Carol: (...) sabemos qual é a editora que tem a maior fatia do mercado e tentamos produzir materiais que diminuam essa fatia e aumentem a nossa.
	Pedro: (...) um livro que vende bem não necessariamente é um livro magnífico em termos de educação Matemática. Pelo contrário! Pelo contrário! Tem atividades com computador? Legal! Que escolas que têm computador? Função, talvez seja tão natural explicar no sétimo ano (...), mas, assim, se eu coloco [no livro], um absurdo de colocar função no sétimo ano, oitavo ano, não vende! Vai ficar na prateleira, nem aparece com um negócio desse.

Fonte: elaborado pelos autores (2018) com base nos dados da pesquisa.

Note-se que os recortes anteriores trazem posicionamentos muito semelhantes, ainda que sejam diferentes os personagens, sua formação e áreas de atuação. Bastaríamos trocar a palavra “livro” por “produto”, “editora” por “empresa”, e não teríamos a mínima ideia de que o diálogo envolve livros didáticos de Matemática. Assim, o livro transformou-se em um produto comercial, e sua comercialização visa, antes de tudo, o lucro, sendo os parâmetros voltados ao ensino e de aprendizagem da Matemática colocados em segundo plano, em detrimento do desenvolvimento de um produto mais adequado ao mercado.

Há que se considerar ainda um posicionamento político no contexto da produção didática. Ao colocar em questão o papel do livro de Matemática na formação de um sujeito para

atuação no mundo do trabalho, alinha-se a um discurso fortemente presente em documentos oficiais, ao mesmo tempo que se marca uma posição do livro didático e do currículo de Matemática em uma ordem mundial do discurso contemporâneo. Em outras palavras, em uma perspectiva econômica, o livro de Matemática deveria ser repensado e adequado a essa ordem discursiva, cujos interesses e demandas desse mercado norteiam a produção didática, orientando o tipo de profissional do qual esse mercado carece.

O que vemos nas falas dos entrevistados é a emergência dos efeitos de um poder que coloca cada sujeito como peça de uma maquinaria, em que somente um livro ajustado a padrões econômicos bem estabelecidos poderá consagrar-se como sucesso de venda. Trata-se, portanto, de uma economia que rege todo o processo e, ao considerar o livro como produto comercial, impõem-se a este as regras desse universo. Dessa forma, a questão primeira não é se o livro auxilia ou não a construção do conhecimento matemático dos alunos, mas se o processo é eficiente, ou seja, se ele é capaz de ler de maneira eficaz os discursos que ecoam nesse ambiente e reproduzi-los no livro didático, de modo a produzir um livro adequado, vendável, lucrativo. Compreender como se dá essa dinâmica, quais os mecanismos mobilizados pelas editoras nessa leitura e quais efeitos de poder se produz nesse movimento é o que buscamos descrever nas páginas que seguem.

5 O livro didático e os mecanismos de normatização

Conforme destaca Foucault (2011), o sistema disciplinar opera como um pequeno sistema penal, ou seja, produz os comportamentos desejados por meio de micro penalidades. Todavia, esse tipo de penalidade não implica o exercício de um poder que oprime e confisca, mas apresenta-se como um mecanismo sutil de gratificação-sanção que, nesse caso, conduz a conduta de autores, de editores e demais envolvidos na cadeia produtiva por meio de um mecanismo segundo o qual são premiados os comportamentos desejáveis e punidos os indesejáveis ou desviantes (FOUCAULT, 2011).

Consideremos, a título de exemplo, a experiência narrada por Imenes: “(...) de 7 milhões de livros [vendidos] foi caindo, caindo, caindo... hoje nós estamos fora do PNLD. Já desde o programa do ano passado [2017], a gente não participa mais do PNLD, porque não vende”. Cabe pontuar aqui que o fato de a obra do autor estar “fora do PNLD” é citado por demais autores, editores e avaliadores do ramo em grande parte das entrevistas. O que estamos tentando dizer é que tal episódio evidencia os mesmos objetivos do poder soberano no exercício do suplício, ou mesmo àquele pretendido ao abrir as portas do Panóptico a visitas, quais sejam,

ser didático, coibir, desencorajar a repetição do delito, servir de exemplo para que os demais não cometam os mesmos erros, sob o risco de sofrer as mesmas sanções.

Em suma, a “queda” de Imenes ao propor um livro com uma proposta pedagógica diferenciada dos demais à época, com articulações entre diferentes conteúdos e contextos, proposta de currículo em espiral, dentre outras características elogiadas por editores e avaliadores em nossa entrevista, tem como fator preponderante sua ousadia. Imenes ousou produzir um livro que se distanciava do discurso do seu tempo, e, por isso, foi punido.

Ora, Foucault alerta-nos que “(...) não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (FOUCAULT, 1999, p. 9). Assim, Imenes infringiu uma das regras do discurso “maior”, o econômico, que rege o mercado de produção de livros didáticos de Matemática; por essa razão, não somente foi punido com a “exclusão” do grupo de autores que obtiveram “sucesso” na vendagem de livros ao MEC, mas também serviu como exemplo para que outros não cometam o mesmo “erro”, caso pretendam ter sua obra entre as mais vendidas. Conforme observa Iezzi, “(...) é um insucesso garantido (...) você não produzir os livros, relativamente, próximo daquilo que você vê que é mais consumido”.

Há de destacarmos ainda o outro viés no mecanismo de normatização, a gratificação. Consideremos o caso de Juliana: “(...) fui promovida a *designer* sênior por minha atuação na criação e no desenvolvimento de uma coleção nova (à época) de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, (...) e recebi um aumento salarial por mérito”. No caso explicitado, Juliana é recompensada pelo desenvolvimento de todo o projeto gráfico, logotipos e capa de uma coleção que obteve bom desempenho na avaliação do PNLD e já está em sua quarta edição. Cabe destacar que a valorização do aspecto gráfico do livro didático deve-se, em grande parte, a sua inserção como critério de avaliação no PNLD, cuja importância é destacada não somente em documentos mais recentes, mas também no edital de convocação para inscrição de obras no PNLD 2018, que apresenta como critério geral de eliminação da obra: a não “(...) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra” (BRASIL, 2015, p. 33), mas também em instruções mais antigas, como indica o documento *Definição de Critérios para Avaliação de Livros Didáticos*, publicado em 1994, que possui um capítulo à parte, apenas para tratar do projeto visual do livro.

Essa valorização do aspecto visual reflete na prática das editoras, conforme argumenta Pedro ao explicitar que, com o advento do PNLD, o projeto visual do livro passa a compor as estratégias de convencimento do professor na adoção do livro. “(...) a visão de livro mudou, a visão de um livro mais belo, mais artístico, mais bem acabado (...), os professores batem o olho

e se apaixonam, é a parte visual. Você vê, ‘nossa que bonito!’, mais as aberturas, essas ilustrações, ele se encanta.” (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Tal fato evidencia os efeitos do poder disciplinar que pune os comportamentos indesejáveis, mas também gratifica os desejáveis, aqueles que se deseja reforçar e fazer perpetuar, colocando o sujeito sob “(...) 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” (FOUCAULT, 2011, p. 177).

Entendemos que, juntamente a outros instrumentos, o mecanismo gratificação-sanção seleciona, ordena, impõe uma norma sobre o tipo de livro aceitável. Isso não significa que tal escolha seja livre das relações de poder, ou autônoma naquilo que se deseja produzir, mas, contrariamente, disciplina os modos de produção. Sobre esses ajustes, Magalhães argumenta, “(...) o livro do Imenes, do Dante, eles cederam, a gente percebe que eles poderiam fazer livros melhores, mas tiveram que ceder para ficar no mercado, quer dizer, o problema não é escrever bons livros, o problema é conseguir colocar eles no mercado”.

Podemos observar no relato não somente uma compreensão de como os mecanismos de normatização realinham a conduta dos sujeitos, mas também o trânsito do avaliador por diferentes campos discursivos, uma vez que, ao admitir que Imenes e Dante poderiam produzir livros “melhores”, Magalhães ocupa o lugar de educador matemático, formador de professores e avaliador do PNLD, marcando sua preferência pelo que ele denomina “livros mais elaborados”, que propunham a articulação dos conteúdos, a investigação e a experimentação, dentre outras perspectivas da área. Por outro lado, ao admitir que livros com essa abordagem não têm espaço no mercado atual, Magalhães demonstra (re)conhecer e interagir com outros discursos nos jogos do poder; discurso este que coloca a constituição do livro de Matemática no jogo do verdadeiro e do falso, da alternância de discursos que regulam verdades aceitáveis e determinam o tipo de livro de Matemática com permissão para circular.

6 Saberes em movimento produzindo o livro didático de Matemática

Ao relacionar verdade e poder, Foucault assevera (2016, p. 45): “Ou 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 um mais de força, assim como ela só se manifesta a partir de uma relação de força”. Dessa forma, em uma dinâmica em que verdades são construídas discursivamente, vemos pender a balança para um determinado tipo de livro de Matemática em um processo de retroalimentação discurso-saber-poder que movimenta essa

maquinaria e marca, lentamente, os corpos e as mentes dos sujeitos, (re)construindo formas de perceber-se e relacionar-se no processo de produção do livro didático. Trata-se, portanto, de leituras realizadas pelos entrevistados, que os colocam no interior de um ou outro discurso, mas nunca fora dele.

Após buscarmos ampliar os elementos que apresentam o modo como os entrevistados são atravessados por diferentes discursos, ao mesmo tempo que ocupam diferentes campos discursivos, apresentamos, no Quadro 5, compreensões sobre o livro de Matemática real e o desejável. Ressaltamos que os excertos não derivam de pergunta direta aos entrevistados sobre esse ou aquele tipo de livro, mas da análise que fazemos a partir das experiências narradas nas entrevistas.

Quadro 5 – O livro didático entre o real e o desejável

	Livro desejável	Livro real
Avaliador(a) do PNLD	<p>Bittar: (...) seria aquele que conseguisse atender a diferentes públicos (...); enfim, é difícil dizer isso, eu não conseguiria dizer. Eu diria assim, o que não é desejável. Essas coisas de indução a erro, de muita coisa do tipo observe e repita, que o aluno treina, etc. [gostaria de um livro] que pudesse auxiliar na própria formação [do professor].</p> <p>Magalhães: (...) que explorasse os níveis taxonômicos de Bloom, os níveis taxonômicos mais elevados, aquele de deduzir, raciocinar conjecturar, fazer articulações; enfim, abstrações e análise, síntese, [esse nível o livro] não alcançou.</p> <p>Pitombeira: Uma coisa que faz falta nos livros à medida que você progride é o livro ponto de referência. Digamos que o menino tá lá na nona série e não lembra mais da definição de MDC, como é que ele encontra isso no livro? Não encontra!</p>	<p>Bittar: (...) o livro hoje está mais colorido, ou mais cheio de histórias e contextos, de coisas que a gente percebe claramente que foi feito para atender a uma demanda que eles compreendem ser do PNLD. (...). Agora, de modo geral, o livro melhorou muito (...).</p> <p>Magalhães: (...) não são aqueles desejáveis, mas também não são mais aqueles livros muito ruins. [Mas] em relação aos conhecimentos úteis, os conhecimentos mais elaborados, necessários para serem cidadãos (...), isso a escola não está preparando, os livros didáticos não dão conta disso não.</p> <p>Pitombeira: Tem outra coisa preocupante, é que a maior parte dessas coleções novas (...) eles não mexem mais [depois de aprovadas]. (...) “não vamos mexer para não dar zebra”.</p>
Editor(a)	<p>Pedro: (...) o bom aí é relativo, por quê? O avaliador quer aquela obra ideal, platônica, o acadêmico [quer] aquela que traga jogos etc. O professor quer aquela obra que funcione na aula dele, (...) que ele consiga trabalhar e não tenha de “pensar muito, (...) que deixa os alunos deles trabalhando para eles ficarem quietos (...).</p> <p>Carol: (...) livro muito grosso é um problema para o professor. [Outra coisa é] a seleção do conteúdo, professor de Matemática geralmente gosta de bastante atividade (...). Quanto mais o autor é preocupado, quanto mais o autor vai a campo saber o que o professor quer, que tenta colocar no livro o que o professor está precisando, mais sucesso tem.</p>	<p>Pedro: Os livros de hoje são muito melhores do que os livros de ontem. O que pode ter ocorrido é que muito texto pode estar mais pasteurizado, porque você tem a fórmula. Qual é a fórmula de aprovação? Você tem que ter isso, isso e isso! É isso que o MEC quer. É isso que o Brasil quer para os seus brasileirinhos, então tem uma fórmula lá [no edital do PNLD], querendo ou não, tem lá!</p> <p>Diana: [O livro] tradicional fica meio que mascarado né! (...) para esse tradicional passar no PNLD, porque o que a gente sabe é que não se gosta muito de livro muito tradicional, então a gente dá meio que uma maquiada, fazendo essas seções, colocando [outras] coisas.</p>

Autor(a)	<p>Iezzi: (...) dado que a principal utilidade do livro é servir de fonte de exercício, então o livro tem que ter uma série de exercícios bem construídos, numericamente suficientes e em ordem de dificuldade também bem pensada (...).</p> <p>Smole: (...) nós acreditamos que um livro precisa ter um programa de Matemática, [questionamos] o que é essencial que um jovem aprenda de Matemática (...) para poder seguir os seus estudos, levar adiante os seus projetos de vida (...).</p> <p>Imenes: Você tem que dialogar com dois públicos; aluno e professor (...).</p>	<p>Iezzi: [Para os professores] o livro é uma coletânea de exercícios.</p> <p>Smole: Se ele [o professor] achar mesmo que o aluno aprende Matemática fazendo um montão de exercícios, ele vai procurar no livro um montão de exercícios (...).</p> <p>Imenes: Um grande problema que a gente encontra na hora de produzir material didático é que a gente teima em reproduzir livro do aluno pensando no aluno, sabendo que aquele treco para ser vendido vai passar pela mão do professor, que, na maior parte das vezes, pega um livro e diz “que trabalho Isso aqui vai me dar?”. Ou, “que identificação eu tenho com isso?”</p>
-----------------	---	--

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Optamos em apresentar esses excertos não para discorrer sobre cada um deles individualmente, mas para pensarmos as regularidades que os interliga de modo significativo. Essas regularidades apontam para um livro constituído de saberes produzidos pela avaliação do PNLD, tomada por autores e editores como parâmetro para aprovação da obra. Outrossim, abarca os desejos dos professores, principalmente no que tange à praticidade das propostas do livro para o trabalho em sala de aula, resultando em obras que se distanciam de grandes análises, reflexões e conexões entre conteúdos, em prol de um livro organizado linearmente, um “livro-lista de exercícios”, “maquiado” para contornar as exigências oficiais; todavia, com foco em agradar o professor. Constata-se ainda nos relatos um livro de Matemática atravessado pela demanda da formação continuada do professor, pela necessidade de aprendizagem e de contenção dos alunos, de assegurar maior lucro às empresas do ramo, cujo sucesso depende da capacidade de equacionar todos esses discursos.

Tomamos como ponto de discussão outra regularidade observada nos discursos, a “pasteurização do livro didático de Matemática” citada por Pedro, mas presente em diferentes momentos nas falas de todos os demais entrevistados, as quais apontam para o modo como, gradativamente, são incorporados nos livros de Matemática os mesmos elementos, conteúdos, organização do sumário, propostas metodológicas, uso de tecnologias e sessões de contextualização, apenas para citar alguns, cristalizando conteúdos e formas já validadas em outros programas de avaliação. Haveria então linhas de força atuando no processo, de modo a padronizar os livros didáticos?

Consideramos, no caso dos avaliadores, a ausência de um posicionamento uniforme, alternando posições em um terreno discursivo em que, de um lado, se alinham a um discurso oficial de satisfação com os livros atuais, visto alguns avanços obtidos em relação aos livros

anteriores ao PNLD; enquanto, por outro, ressaltam as dificuldades para superar a estagnação das obras após sua aprovação.

Conforme destacado, autores e editores seguem uma tensa e complexa “cartilha” discursiva, os quais buscam, por meio da interpretação de diferentes discursos, atender às demandas dos editais do PNLD (para obter aprovação) e dos professores (para ter seu livro escolhido), sem, contudo, violentar os discursos que advêm de cada lugar. Assim, busca-se um livro que tenha apelo visual, que, embora “enxuto”, tenha um número significativo de exercícios, que seja lógico e linearmente organizado, que apresente jogos e desafios; todavia, sem descuidar-se dos erros conceituais, da veiculação de preconceitos, da articulação entre a proposta metodológica presente no corpo do livro e aquela defendida no manual do professor, além de propor atividades que envolvam a contextualização e a interdisciplinaridade, etc. Magalhães sintetiza esse processo ao afirmar: “(...) é assim, um olho no peixe o outro no gato. É um olho nos avaliadores e o outro na massa de professores que vão ter que trabalhar com aquele livro (...)”.

Ainda sobre a pasteurização dos livros de Matemática, Imenes afirma ser, em grande parte, de responsabilidade da avaliação do PNLD: “Hoje você pega os livros de Matemática faz assim [folheia], tapa o nome da editora, tira a capa, pega só o miolo do livro, digamos, no sexto, no sétimo ano, é muito parecido..., é muito parecido. Na aparência física, na diagramação, projeto gráfico, ilustrações, nos títulos (...)”. Segundo o autor, visando objetividade e homogeneidade de critérios, o “modelo” de avaliação proposta pelo MEC funciona como uma receita de bolo ou um *checklist*, e, por esse motivo, “(...) a avaliação torna equivalentes obras que, se fossem analisadas criteriosamente com o cuidado que a avaliação não permite, o tempo não permite, as condições não permitem, a gente veria que elas não são, não são equivalentes” (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Contrariamente à ideia da avaliação como *checklist*, Bittar destaca aspectos que considera pontos positivos e negativos na pasteurização do livro, como o fato de ter excluído dos livros “(...) coisas que não eram boas, ter entrado atividades, questões, temas, formas de tratar, e os estudos têm mostrado que são importantes. Mas, fica às vezes, não sei, talvez pudesse ter livros que atendessem a tudo isso, mas que fossem um pouco diferentes”. Bittar acrescenta ainda: “(...) na minha concepção é assim, a partir do momento que o livro atingiu certo patamar que é aprovado, a impressão que a gente tem, no interior do grupo mesmo [de avaliadores] inclusive, é que aí não muda mais”.

Essa é outra afirmação constante na fala dos entrevistados: a estagnação das propostas de livros didáticos de Matemática. Sob diferentes versões, autores, avaliadores, editores e

professores confirmam esse entendimento do que parece um lema das editoras, “(...) em time que está ganhando não se mexe.” (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Ao ampliarmos o debate sobre o poder exercido pelo PNLD para a pasteurização dos livros didáticos de Matemática, avaliadores apresentam seus argumentos:

(...) aparece lá [no Guia], alguns livros bem elogiados e outros não (...). O Imenes tinha uma coleção que era muito diferente (...), ele conseguia fazer uma articulação de fato entre os temas, geometria, álgebra, aritmética (...), então, permitir [diferenças, o PNLD] permite. (Bittar em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Eu acho que não é isso, [o PNLD] que fez os livros ficarem iguais, os livros ficaram iguais [porque] eles [os editores] veem o mercado lá, e vê como é que estão. Por que os livros estão saindo, não estão agradando assim os avaliadores do PNLD. (...) eles fazem os livros para não serem excluídos, mas não tentando atender [aos avaliadores]; se eles fossem atender fariam a contextualização, essa abordagem em espiral, eles fariam tudo, e eles não fazem essas coisas. O que ocorre é que eles [os editores] já sabem o que os professores valorizam, exercícios práticos, com respostas ali perto, que não vai dar trabalho, o professor não vai ter que ficar estudando. (Magalhães em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Isso não se deve ao PNLD! Isso se deve ao seguinte, é a mesma razão que faz com que os *best-sellers* americanos sejam todos iguais, por exemplo, quando o Bigode estourou, todo mundo começou a seguir o modelo. Os autores seguem o modelo! E as editoras dizem “olha, esse livro aqui é bem-sucedido etc., etc.”. Há uma pressão grande dentro das editoras sobre os autores, para apresentarem livros que tenham certeza que vão ser bem-sucedidos, porque dá lucro. (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Entendemos que os argumentos apontam que tal pasteurização não se deve aos discursos movimentados em um lugar único, mas à existência de uma composição de diferentes discursos atuando na constituição do livro de Matemática, saberes marginais, periféricos, obtidos nas ruas, nos corredores de escolas/editoras, muitas vezes pelos divulgadores dos livros, conforme afirma Imenes ao discorrer sobre o livro desejado pelos professores: “(...) nós aprendemos isso antes do MEC, porque aprendemos com os divulgadores, eles nos contavam, quando eles chegavam na escola com um livro do PNLD e ouviam dos professores: ‘Não me traz livro com estrelas, não me traz livros bem recomendados’”. Tal afirmação evidencia novamente que os saberes sobre a constituição do livro didático de Matemática envolvem a leitura de um mercado de didáticos de Matemática, conforme assegura Magalhães ao afirmar que os grupos editoriais já sabem o que os professores buscam, o que é reforçado por Pitombeira, ao apontar que as editoras identificam e replicam os modelos de livros bem-sucedidos.

Contudo, não pretendemos buscar resposta a mais uma questão, mas apenas ampliar elementos para descrever o modo como as relações de poder constituem o livro didático de Matemática, o que nos chama atenção para uma espreita das produções concorrentes, conforme explicitado por autores e editores: “(...) há sempre um estudo por trás disso, a gente lê os

concorrentes e o que eles trabalham, como estava a nossa obra, (...) para saber como é que nós vamos trabalhar o conteúdo, (...) a gente tem um especialista na área para poder cuidar dessa parte, de toda essa estrutura da obra.” (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Nesse mesmo contexto, citamos o relato de Juliana, coordenadora do setor de *designer* e diagramação de uma grande editora, que relata como uma de suas atribuições “(...) pesquisar como estão os livros da concorrência, para comparar com o que se está fazendo e fazer melhor. Pesquisar livros semelhantes em outros países, para ter como referência. Buscar as tendências, preferências do mercado interno (Brasil) e externo (outros países)”.

Veja que o poder disciplinar será mais eficiente à medida que o sujeito toma para si as responsabilidades que os outros demandam a ele, contexto no qual tanto Fabiana quanto Juliana assumem como sua a responsabilidade de uma função que implica um olhar sobre o outro. Vigilantes perpetuamente vigiados, esses sujeitos são credenciados, dentro das relações de poder, a realizar a leitura e enunciar as verdades sobre o livro didático de Matemática.

Em outras palavras, compreender, vigiar, analisar, examinar cada passo do concorrente torna-se imperativo às empresas do ramo editorial que buscam sucesso de vendas. Segundo os entrevistados, para além da análise da obra dos concorrentes, outras estratégias que ampliam essa vigilância decorrem da própria mobilidade dos funcionários de uma empresa para outra, levando com elas informações do que e de como se está produzindo: “(...) esse é um ramo que é uma ‘dança de cadeiras’ total. (...) então sempre sabemos parcialmente o que está acontecendo nas outras editoras. Claro que ninguém conta (...) informações sigilosas, mas sempre tem indícios do que a concorrência está produzindo.” (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Tal afirmação coaduna à linguagem e à prática de constituição do sujeito neoliberal, eticamente ajustável: “(...) mais maleável do que comprometido, mais flexível do que preso a princípios (...)” (BALL, 2014, p. 77). Dessa forma, discurso-poder e saber atuam em um processo de retroalimentação que induz/conduz cada indivíduo a comportar-se como “(...) uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe” (FOUCAULT, 2011, p. 158).

Uma das engrenagens que movimentam essa máquina são os colaboradores/*freelancers*, cujas produções também dão forma a esse contexto:

Vou te dar um exemplo, eu faço trabalho para outras editoras além da que eu trabalho. Eu já fiz parte de elaboração, já fiz parte de edição para outras editoras, então assim, tem um pouquinho de mim na FTD, tem um pouquinho de mim na Editora do Brasil, tem um pouquinho de mim na IBEP, entendeu. Mas eu faço assim, de acordo com o

programa que eles mandam, mas você sempre vai deixar a sua marca, porque o seu jeito de escrever é um só (...). (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Eu acho que o que faz os livros ficarem iguais é porque são as mesmas pessoas que trabalham para todas as editoras (...), é o que eu vivi passando por outras editoras. Quando eu comecei com a Escala eu falei: “Olha, essa mesma coisa que vocês estão me pedindo eu estou fazendo para a Moderna, tudo bem?”. E eles disseram: “Não, tudo bem!”. E aí você fala, de onde é que eu vou tirar tanta criatividade para montar o mesmo tema, o mesmo conteúdo, para o mesmo ano? Aí o que você faz? (...) em vez de colocar João e Maria, você põe Pedrinho e Patrícia. Aí no livro é a mesma coisa, eu vou pensar nas mesmas ideias e vou mudar o contexto então, poxa, eu estou trabalhando agora com um monte de Editoras, haja criatividade para pensar em coisas tão diferentes, eu sou a mesma pessoa, eu carrego esses conhecimentos que estão aqui. (Mirian em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Ora, não dá para negar que contratar os serviços de sujeitos que trabalham com a produção de conteúdos para diferentes editoras seria também uma forma de trazer para si os saberes lá produzidos. Nesse sentido, perguntamos: e quanto aos riscos de homogeneização dos livros didáticos? Isso parece não ser um problema para os grandes grupos editoriais, conforme se observa no relato de Mirian, bem como nos argumentos de Fabiana, que, mesmo ocupando o cargo de editora em um dos três maiores grupos editoriais do país, atua como *freelancer* para as concorrentes: “Quando fui chamada lá na [nome da editora] eu falei para a chefe, ela sabia que eu fazia “freela” [serviços como *freelance*] para lá e trabalhava na [nome da editora onde trabalhava], então ela me contratou sabendo que se eu for para lá eu vou fazer freela lá para algum lugar.” (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Essa atitude de aceitação por parte da Editora assemelha-se às estratégias de governança em rede em algumas áreas do Estado abordada por Ball (2014). Para o autor, o exercício do governo implica perda de poder em alguns setores; todavia, implica, também, ganhos em outros, de modo que, se os ganhos forem maiores que as perdas, é possível se ter mais poderes que antes. Assim, inferimos que os ganhos das empresas com a não exclusividade de *freelancers*, mesmo quando estes são seus funcionários contratados, parecem ser maiores que os prejuízos, uma vez que amplia o olhar sobre as outras produções, o que garante que o seu livro/produto mantenha no mínimo o mesmo padrão que as atividades dos seus concorrentes diretos, agregando novos saberes e ampliando o poder ao grupo.

Trata-se, portanto, de um jogo que equaciona a disciplina, não mais como “(...) (...) simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2011, p. 158), ao mesmo tempo que é entendida como “(...) um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os

limites pelo jogo de identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1999, p. 36).

No contexto de nossa pesquisa, a eficiência da produção didática visa abarcar, compreender e repercutir/materializar os discursos do nosso tempo e produzir, a partir daí, o livro que atenda aos desejos do professor, como evidencia Carol: “(...) a gente tenta ajustar essas coisas por aqui, para que o professor, na hora que olhar o nosso livro, se encante”. Nesse contexto, diferentes fatores são levados em consideração:

(...) todo mundo fala em conteúdo em espiral... é muito difícil de entrar na sala de aula. (...) quando ele [o conteúdo] é linear, é mais fácil, porque o professor fica na sua zona de conforto. Também não é atribuir ao professor esse fardo... diante das condições dele, tem de dar 40, 50, 60 aulas [semanais]; enfim, é o que ele pode fazer, ter um livro mais linear, para que ele possa administrar melhor o seu plano de aula. Ele sabe que depois disso vem isso... depois disso vem isso... não dá tempo de ele ficar indo e voltando e fazendo grandes relações. (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

[Editoras pensam assim]: “olha, nós não podemos fazer um livro muito, muito avançado, muito inovador, que faz tanto o professor quanto o aluno pensar muito (...); enfim, que obriga tanto alunos quanto professores a estudarem muito, (...) não adianta fazer muito desse livro, porque ele não vai vender”. E agradar bem aos avaliadores? É aquela história, ia ser sucesso de crítica e de avaliação, mas fracasso de venda! (...) porque, de maneira geral, os professores têm uma formação que está muito aquém do que esses livros estão propondo, as condições de trabalho também não permitem que eles estudem muito (...) e também não tem assessoria, não tem onde tirar dúvidas; então, (...) eles preferem pegar um livro mais básico, não tem problemas, “que já vem tudo respondidinho, e que não vai me dar esse trabalho, não vai me dar essa insegurança.” (...) (Magalhães em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Dessa forma, entendemos que a produção de livros de Matemática insere/envolve o sujeito em um *continuum* disciplinar, em que diferentes sujeitos alternam lugares discursivos também diferentes, sugerindo um campo onde há um discurso sobre o livro real, e, em outro, o discurso do livro desejável, embora não exista fronteira fixa ou definida entre ambos. Nos recortes anteriores, editor e avaliador demonstram compor esses diferentes campos discursivos, não conseguindo avançar muito adentro de um deles, sem que seja imediatamente tensionado pelo outro. Um livro que propunha o currículo em espiral, ou que fosse inovador, contrasta com as condições de trabalho e de formação do professor, trazendo-os de volta ao discurso sobre as necessidades reais do professor. Assim os sujeitos atuam presos a uma rede de poder, atores encenando diferentes papéis. Entretanto, não há liberdade de atuação, à medida que são limitados pelo figurino, ambiente ou enredo, além dos demais acessórios e personagens que compõem/atuam com eles nesse cenário em que a disciplina controla os discursos. Não existe um fora absoluto, e sim um trânsito.

Tomemos como exemplo a fala de Imenes que, ao justificar os motivos pelos quais alguns autores deixam de publicar no PNL D, explica ser essa a regra do jogo: “(...) não vendeu, param de publicar (...) e por que que não vende tão bem? É porque se opõe (...) àquela concepção arcaica de abordagem da Matemática, ‘a Matemática fechada em si mesma’, (...) que exclui as justificativas que, portanto, deixa de ser Matemática” (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016). Ainda nesse contexto, o autor afirma: “(...) o empresário investe no produto. Isso daqui [o livro] é o resultado de uma parceria de quem tem dinheiro e quem, supostamente, tem ideias (...), se não vender, o investidor perdeu dinheiro e nós perdemos tempo, correto?”.

Novamente os argumentos mobilizam diferentes campos discursivos, evidenciando o sujeito como lugar vazio, podendo este ser ocupado por aquele que preencher certas condições para falar. Imenes apresenta-se como sujeito autorizado a ocupar, a cada momento, diferentes lugares, deslocar-se na rede discursiva e assumir diferentes papéis como sujeito do discurso, uma vez que este não é uma manifestação singular do sujeito pensante, “(...) que conhece, e que o diz: é ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. Um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 1986, p. 61-62).

Essa descontinuidade é percebida à medida que, ao mesmo tempo que Imenes critica à fixação em uma Matemática técnica praticada nos livros atuais, colocando-se como sujeito de um discurso próprio da Educação Matemática, observa-se uma filiação ao discurso econômico, com regras bem definidas, em que livro/autor que não vende é punido com a exclusão do processo. Não estamos com isso afirmando que autores e editores “vendem a alma ao diabo” para terem seus livros no mercado, mas apenas descrevendo os modos como se tornam sujeitos discursivos ocupando diferentes lugares nessa relação. Nessa mesma vertente, consideremos os seguintes relatos:

(...) a gente assina contrato de que a gente não pode fazer isso [trabalhar como freelance], mas por conta de a gente precisar de dinheiro, (...) então eu tenho que aceitar tudo que me propõem. E aí eu pego mesmo, eu faço um monte de coisas (...), eu tenho vários contatos, se a pessoa me chama eu vou lá e faço. (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Para vender como outros autores vendem, nós temos que abrir mão de muita coisa que nós acreditamos, a Marines e eu. E a gente resolveu não abrir mão. (...) dizer assim que é a editora que decide? Ah não! “Nós queremos que vocês façam um livro perto do livro X”. Não! Então, quando o autor tem assim, um certo reconhecimento por aquilo que ele é, as editoras respeitam muito isso. (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Há editoras que chegam a ficar reféns de alguns autores. Esses autores são chamados de carro-chefe da editora. (...) isso já foi muito comum em Matemática, em Língua

Portuguesa. O autor que hoje tiver quarenta por cento [das vendas], o dono da empresa beija os pés dele! O que ele pedir, o cara faz! Tudo o que o empresário não quer é que ele se encha e vá para outra [editora], depois que o contrato vencer. (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Fica explícito nas narrativas os diferentes modos como o poder atravessa cada sujeito, ao mesmo tempo que os dados sugerem certa hierarquia, própria das relações disciplinares. É inegável que alguns se movem na rede de poder com mais facilidade do que outros, sendo essa mobilidade ditada pela relação de dependência entre o sujeito e a cadeia produtiva. Nesse contexto, Fabiana vê-se obrigada ao acúmulo de trabalhos e de submissão às regras do jogo produtivo. No mesmo jogo, Smole admite negociações, mas não em uma relação de subserviência às determinações da empresa, enquanto Imenes assegura que, em alguns casos, o autor parece concentrar mais poder sobre a editora que o contrário.

Isso não implica que aqueles que estão abaixo na hierarquia sejam agentes passivos sob os quais se exerce o poder, visto que este nunca é fixo a um ponto, nem flui em via de mão única. “(...) jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede, e nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo” (FOUCAULT, 2016, p. 26). É o que vemos em Fabiana, que não é somente alvo, mas também fios por onde transita o poder, à medida que tensiona as linhas de força e resiste às tentativas de controle, pois, mesmo tendo assinado contrato de exclusividade, continua atuando como *freelancer* para outras editoras. Os casos em destaque reafirmam, portanto, o dito por Foucault, de que o sujeito não é um agente passivo nas relações de poder, mas seu intermediário parte das relações que o contêm. Dessa forma, o modo como as relações de poder atuam na constituição do livro didático de Matemática não apontam para um poder opressivo de um sujeito/instituição sobre outros. Não é um poder da ordem da soberania, mas da disciplina e do governo. Sugere certo nível de sedução, todavia, com possibilidades de escapes, resistências, contraconduta. Articula aliciamentos e filiações, mas não é imune às insubmissões e às insurreições.

Desse modo, ao realizarem a leitura da concorrência, ao considerarem qual o “modelo” de livro mais vendido para reproduzi-lo, ao pesarem e medirem cada nova inferência no livro, a partir dos editais do PNLD e do eco das salas de aula, aliando saberes oficiais e marginais que circulam no ambiente da produção didática, o que se faz efetivamente é jogar no âmbito do poder, a partir da leitura do discurso contemporâneo. Uma vez que “(...) as coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa fazer manifestar-se (...)” (FOUCAULT, 1999, p. 48), buscamos, neste texto, praticar uma escuta e descrever quais murmúrios do nosso

tempo se fazem presentes no livro didático de Matemática, quais práticas discursivas, minúcias e complexidades materializam no livro o verdadeiro de nossa época.

Considerações finais

Os diálogos estabelecidos com os entrevistados e as experiências vivenciadas no processo destacam o livro didático como uma joia para o *edubusiness*. Esse ramo altamente lucrativo tem mobilizado toda sorte de estratégias de governo, de disciplina, de vigilância, de sanção, de gratificação e de normatização, no intuito de ampliar seu espaço na cadeia produtiva dos livros didáticos de Matemática.

Aliás, o modo como autores e editores compreendem a ação do PNLD, principalmente devido à avaliação, é muito característico. Embora todas as narrativas conduzam a uma compreensão de que o PNLD promoveu melhoria na qualidade dos livros didáticos no Brasil, autores e editores responsabilizam o programa pela pasteurização dos livros didáticos de Matemática.

Ao discordarem ser o PNLD o responsável por tal pasteurização, avaliadores do programa e *freelancers* propõem outras compreensões. Para os *freelancers*, trata-se do resumido número de pessoas (no caso os próprios *freelancers*), desempenhando os mesmos trabalhos para diferentes editoras, o que resulta em textos, atividades e organizações muito próximas. Para os avaliadores, os fatores de destaque para tal semelhança decorrem da vigilância desenvolvida pelos grupos editoriais sobre seus concorrentes (como a “cópia do modelo” de livros sucesso de vendagem ao MEC), além do olhar que se estende ao próprio campo, à medida que as editoras buscam, por meio de pesquisas oficiais ou informais, captar os desejos do professor e imprimi-los nos livros didáticos.

Para além das visões que atribuem ao PNLD o poder de ditar modelos de livro didático de Matemática, o que constatamos no decurso da pesquisa é um mercado editorial atento às mais sensíveis variações, governado por relações que reúnem discursos, saberes e poderes com capacidade metamórfica, sempre pronto a ajustar-se, cooptar novos sujeitos e estabelecer novos modos de produção.

Uma vez que o poder não é algo que se possa possuir, existindo somente em trânsito, e considerando que não existem relações de poder sem um conjunto de discursos de verdade que lhe deem suporte, inferimos que o livro didático constituído na atualidade não se deve a esse ou àquele sujeito/àquela instituição detentora de um poder soberano, mas da leitura dos discursos que propagam a verdade da época sobre o tipo de livro mais aceitável, melhor ajustado

ao contexto. Ao lerem essas verdades, colocá-las em movimento e imprimi-las no livro didático de Matemática, constitui-se um livro adaptado/adaptável a cada nova realidade.

Em suma, o livro didático de Matemática não está pasteurizado por um ou outro motivo específico, mas por uma multiplicidade de discursos materializados nos livros de Matemática pelos grupos editoriais, ao compreenderem que, para entrar no jogo de aprovação e vendagem do livro, precisam estar na ordem do discurso contemporâneo. O livro não pode ser um monstro que espalha sua verdade, que diz qualquer coisa a qualquer hora/tempo. Antes disso, deve ser um suporte às vontades de verdade, a uma verdade construída socialmente nas relações de poder, tecida fio a fio, e colocadas a funcionar na cadeia produtiva.

Diante dos argumentos, inferimos que o livro didático de Matemática se constitui como o lugar de concentração/intersecção de diferentes tipos de discursos. Consideremos inicialmente um discurso salvacionista e globalizante que, sob a bandeira da má formação docente, apresenta o livro didático como recurso urgente e imprescindível à melhoria da educação, abrindo espaço, no Brasil, aos grandes grupos editoriais, de modo significativo às empresas de capital estrangeiro. Aliam-se a este discursos científicos e institucionais que remetem à exatidão dos conceitos apresentados, à organização do livro, à necessidade de articulação entre os conteúdos mediada pela interdisciplinaridade e pela contextualização, à mobilização de metodologias de investigação e de resolução de problemas etc. Acrescentam-se a estes os discursos marginais advindos da escola/sala de aula. Direcionados à aceitação do livro, esse discurso induz olhares atentos à valorização da estética e praticidade do livro, sua organização linear e número considerável de exercícios, em detrimento de frequentes recomendações de atividades em grupo, propostas de pesquisas, uso de tecnologias e de abordagem do currículo em espiral. Em suma, aponta para um livro tradicional. Há ainda o discurso econômico, direcionado à produção e à vendagem do livro, cuja habilidade centra-se em equacionar os discursos citados anteriormente e traduzi-los em práticas de (re)organização e distribuição de discursos e sujeitos, de modo a constituir um livro de Matemática sob medida, visando ao mesmo tempo a aprovação no PNL D e a aceitação por parte dos professores, assegurando assim o lucro às empresas do ramo livreiro.

A potência desses discursos faz emergir posições sempre instáveis, como evidenciado pelos entrevistados que, mesmo possuindo diferentes formações, repercutem discursos muito próximos ao ocuparem o mesmo lugar discursivo, por exemplo, ao se referirem ao livro didático como ativo econômico. Parece não haver dúvidas de que as fronteiras entre economia e educação foram diluídas, tornando o livro didático a “galinha dos ovos de ouro” para o *edubusiness*. Dessa forma, notamos um dentro-fora do discurso, sem que, portanto, essa posição

seja absoluta. Editores, autores e avaliadores alternam os lugares de onde se posicionam, mostrando-se mais próximos aos discursos da Educação Matemática ao discorrer sobre o livro de Matemática desejável, enquanto se aproximam do discurso oficial/mercadológico ao considerar o livro real.

Todavia, isso não implica uma singularidade, pelo contrário. Embora se perceba uma hierarquia (ainda que sem níveis estáveis ou homogêneos) imposta pela própria disciplina que rege o processo, diferentes sujeitos são atravessados de diferentes modos por essas relações, contexto que faz emergir, por exemplo, diferentes classes de autores, em que os que obtêm maiores índices de vendagem de livros possuem um nível mais elevado nessa hierarquia de produção disciplinada. De fato, as relações estabelecidas entre os autores “renomados” e as editoras chamam atenção para a capacidade de inversão na ordem do poder.

Ressaltamos, portanto, que, embora os dados apontem para uma constituição mediada por mecanismos disciplinares, criando, peça por peça, um livro didático de Matemática ajustado ao nosso tempo, tal fato não implica um determinismo. Não há estabilidade nesse campo, há, antes, flexibilidade, mobilidade, fluidez e atravessamentos, sob diferentes variações e intensidades de forças. Se há possibilidades de escape? Foucault deixa claro que sim, ao afirmar que, se “(...) há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 2001, p. 267).

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BERTO, L. F. **Enunciados sobre interdisciplinaridade em livros didáticos de Matemática do ensino médio.** 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

BRASIL. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos:** 1ª a 4ª séries. Brasília: FAE, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD/2018.** Brasília: MEC, 2015.

CARVALHO, J. B. P. de. The Brazilian mathematics textbook assessments. **ZDM** [online], v. 50, n. 5, p. 773-785, maio 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0949-x>

DANTE, L. R. Livro de Matemática: uso ou abuso? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 83-90, jan./mar. 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995. (Mil platôs, 1).

EARP, F. S.; KORNIS, G. **A economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. 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.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos e escritos, 3).

_____. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **Vigiar e punir – Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

LOGEN, A. **Uma história dos livros de Matemática: leituras, intrigas e evolução editorial**. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

MANOEL, C. A. L. C. **Um olhar contemporâneo para a Matemática financeira presente**

nos livros didáticos do ensino médio. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. **Os erros nos livros de História.** Informativo Abrale. Ano II - nº 10. 1998.

OCAMPOS, J. D. G. **Redes discursivas sobre a história da Matemática em livros didáticos do ensino médio.** 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 391-414, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1984-02922013000200011>

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

SILVA, M. A. Práticas sociais híbridas: contribuições para os estudos curriculares em educação Matemática. **Horizontes**, Itatiba, v. 30, n. 2, p. 95-102, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v30i2.64>.

Artigo publicado em novembro de 2018 na Revista Práxis Educativa:

SANTOS, Jose Wilson dos. SILVA, Marcio Antonio da. Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 250-272, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: DISCIPLINAMENTO E SABER-PODER; AVALIAÇÃO E EXAME

José Wilson dos Santos¹
Marcio Antonio da Silva²

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.

PROCESSES OF NORMALIZATION AND THE MAKING OF MATHEMATICS TEXTBOOK: DISCIPLINING AND POWER-KNOWLEDGE; ASSESSMENT AND EXAMINATION

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 normalizations, being disregarded in the teaching practice.

¹ Mestre em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: josewsantos@ufgd.edu.br .

² Doutor em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: marcio.ufms@gmail.com .

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 o 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 Panóptico³ de Bentham, amplamente discutido por Foucault (2011), entendemos que, para além de sua arquitetura física, o ideal panóptico estende-se pela

³ 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.

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).

1 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/atua 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 PNL D; uma coordenadora do departamento de *design* de um 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 PNL D, 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 <i>freelancer</i> 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 <i>freelancer</i> para outras editoras.
Equipe de ex-integrantes do PNL D	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 PNL D 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 PNL D, estando à frente da avaliação do programa desde o seu início até o PNL D 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 PNL D 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 PNL D 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 <i>designer</i> 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.

2 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 imprimi-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 subtilizado. 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 ao explicitar os objetivos da editora, qual seja: “(...) orientar a produção do livro no rumo da demanda dos professores.” (Iezzi em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016). 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!”

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 contornam 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 PNLD. 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 esquadrinhamento 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).

3 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 esquadriham 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! (Bittar em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

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. (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

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 policiam para não violentar os discursos das ruas, das escolas e do mercado econômico.

4 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 elogiar 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.

Vejamos o 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 (Magalhães em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

(...) **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 (Bittar em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

(...) 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 (Magalhães em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

(...) **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 (Figueiredo em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2017).

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 PNLD, pode-se contar entre as significativas contribuições desse programa para o ensino básico de Matemática no país. (Figueiredo em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2017).

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 PNLD, 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 relatam os ex-integrantes do PNLD, 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.” (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

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. (Roberta em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

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]. (Adriana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

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. (Magalhães em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

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. (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

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?” (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

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. (Roberta em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

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 (...). (Adriana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

(...) infelizmente a maioria dos professores nem olha o guia. Se eles lessem o guia já [ajudaria na escolha], é um trabalhão [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. (Magalhães em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

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 multiplicidade 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.

Artigo publicado na Revista Rematec:

SANTOS, Jose Wilson dos. SILVA, Marcio Antonio da. Os processos de normatização e a constituição do livro didático de Matemática: disciplinamento e saber-poder; avaliação e exame. **Rematec**, Ano 13 - n. 28 - mai./ago. 2018 - ISSN 1980-3141

GHOST WRITER: O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA E A PRODUÇÃO EM REDE – BASTIDORES DA ESCRITA

José Wilson dos Santos¹
Marcio Antonio da Silva²

Resumo: Há tempos, discussões sobre autoria de obras diversas povoam a mente de filósofos e ganham destaque no mundo acadêmico, no qual o nome de quem escreve atua como credencial de validade e veracidade de seus argumentos. Neste artigo, propomos reflexões acerca dessa temática por meio de uma análise e descrição do processo de autoria, tomando como foco a produção em rede dos livros didáticos de matemática. Ao trazer para o texto os dados produzidos/colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com renomados “autores(as)” de livros didáticos de matemática, além de editores, *designers* e *freelancers* que atuam ou atuaram em um dos três grandes grupos editoriais do Brasil nas últimas décadas, colocamos em xeque a figura do autor como gênio criador e arquiteto intelectual da obra, dando margem à compreensão de uma escrita produzida a várias mãos e endereçada a partir de discursos da atualidade. Amparados em uma perspectiva foucaultiana, constatamos um processo de construção e multiplicidade, apagamento e reaparição do autor de livros de matemática, num processo cujas lacunas são preenchidas pela presença de *ghost writers*.

Palavras-chave: Educação Matemática. Relações saber-poder. Autor. Livros didáticos de Matemática.

GHOST WRITER: THE MATHEMATICS TEXTBOOK AND NETWORK PRODUCTION – WRITING FRAMES

Abstract: Discussions on authorship of diverse works have long populated the minds of philosophers and are prominent in the academic world, in which the writer's name serves as a credential of validity and veracity for their arguments. In this article, we propound few reflections on this subject by means of an analysis and description of the authorship process, focusing on the network production of Mathematics textbooks. By bringing the data produced and collected to the text through few semi-structured interviews with renowned "authors" of these textbooks, as well as the editors, designers and freelancers who have worked or worked in one of the three major publishing groups in Brazil in the last decades, we put in check the figure of the author as a creative genius and an intellectual architect of the work, giving margin to the understanding of a writing produced by several hands and addressed from current discourses. Based on the Foucauldian perspective, we observed a process of construction and multiplicity, deletion and reappearance of the author of Mathematics books, in a process where gaps are filled by the presence of ghost writers.

Keywords: Mathematics Education. Know-power relations. Authorship. Mathematics textbooks.

¹ Mestre em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: josewsantos@ufgd.edu.br

² Doutor em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: marcio.ufms@gmail.com

Considerações iniciais

O filme “O Escritor Fantasma”, lançado em 2010, sob a direção de Roman Polanski, narra um suspense político interpretado pelo ator Ewan McGregor, ao interpretar um escritor que abre mão do reconhecimento na carreira pela necessidade de dinheiro rápido, passando a ganhar a vida como *ghost writer* (escritor fantasma), profissional que escreve em nome de outra pessoa, geralmente memórias, discursos políticos, palestras e/ou autobiografias. O “fantasma” sabe que não há *glamour* em sua função, à medida que, logo que conclui sua tarefa, deve simplesmente desaparecer, abrindo espaço para que outro possa colher os louros em seu lugar.

A trama se desenrola quando o protagonista recebe uma oferta irrecusável, 250 mil dólares, para concluir o manuscrito da autobiografia de Adam Lang (vivido por Pierce Brosnan), ex-primeiro-ministro britânico, depois que Mike McAra, um ex-assessor de Lang que iniciara a escrita, é encontrado morto por afogamento em condições suspeitas. A aceitação da tarefa impõe condições: concluir o trabalho em 30 dias, mudar-se da Inglaterra para os Estados Unidos e isolar-se em uma ilha, juntamente com o ex-ministro, sua esposa, assessores e demais funcionários, sob um rígido sistema de segurança.

A descoberta de que Lang é acusado pela Corte Penal Internacional de crimes de guerra durante a invasão ao Iraque pelo governo norte-americano, algumas fotos suspeitas encontradas em seu escritório, e o grande volume de dinheiro envolvido e a morte misteriosa do biógrafo anterior são pontos centrais para que o “fantasma” passe a desconfiar de que interesses ocultos agenciam sua escrita e decida, assim, iniciar uma investigação que envolve pessoas, governos e grandes corporações. Daí o dilema: continuar “invisível” e concluir seu trabalho ou tornar-se ator principal da história que escrevia?

A trama narrada no filme guarda aproximações com a investigação que ora propomos, à medida que o caminho que percorremos também remete ao universo de uma produção em que profissionais, por opção ou condição, permanecem atrás das cortinas para que outros apareçam. Da mesma forma, o ambiente de nossa investigação é permeado de relações de poder que envolvem sujeitos, instituições (grandes grupos editoriais) e o Governo federal, principal comprador dos livros didáticos produzidos no Brasil.

Acrescentam-se aí a importância da posição alcançada por alguns autores/atores, o volume de dinheiro envolvido, o desejo de alguns em tornar-se conhecidos, o ar de tensão e desconfiança que permeia o ambiente, o trabalho sigiloso e isolado em algumas etapas do processo (embora não livre de uma vigilância constante pela concorrência), e teremos o cenário para o filme cujo roteiro narra os bastidores de uma produção de livros didáticos de Matemática

a várias mãos, no qual poucos personagens ganham destaque na tela, enquanto a maioria permanece longe dos holofotes, às sombras, como *ghost writers*.

É nesse cenário de produção em rede que propomos uma investigação que tem a seguinte questão: “Como as relações saber-poder, existentes no campo editorial, (re)configuram práticas de autoria no processo de constituição do livro didático de matemática?” Tal questão é balizada pelo objetivo de analisar e descrever os modos como as relações de poder incitam/induzem práticas de exaltação e apagamento do autor na cadeia produtiva de livros didáticos de matemática.

1 Referencial teórico-metodológico

O que é um autor?

A resposta a esta questão tem motivado reflexões e divergências entre alguns dos principais pensadores do século XX, ainda que muitos deles encontrem como ponto comum a destituição do autor como sujeito autônomo e iluminado, cuja genialidade privilegiada o apresente como origem inarredável dos discursos.

Tomamos como exemplo o filósofo e escritor francês Roland Barthes que, em sua obra “A Morte do Autor” destaca a escrita enquanto performance, em vez de entendê-la como ato de genialidade, conforme se poderia crer a partir do racionalismo positivista que induz à supervalorização do indivíduo.

Na compreensão de Barthes (1988), o texto não antecipa a escrita, mas emerge do próprio ato de escrever, logo, não se deve buscar explicações sobre a obra no sujeito que a produziu, como se somente ele, autor, fosse capaz de revelar segredos anteriormente guardados. Não é o autor que fala, mas a linguagem. Da mesma forma, o processo de leitura também não se dá de modo estruturado, independentemente da organização ou do propósito da escrita que lhe seria anterior, conforme se nota na afirmação de Barthes: “O que eu aprecio num relato não é pois diretamente o seu conteúdo, nem mesmo sua estrutura, mas antes as esfoladuras que imponho ao belo envoltório: corro, salto, ergo a cabeça, torno a mergulhar” (2008, p. 18-19).

Ao destacar as possibilidades de se percorrer por linhas sinuosas uma leitura cuja compreensão é sempre fugidia, o autor coloca em xeque a objetividade da autoria. Para ele, não há tempo anterior ou posterior à escrita, mas apenas o tempo da enunciação. É preciso superar a ideia ultrapassada de estabelecer uma relação autor-obra por meio de um paralelo pai-filho. Um não é anterior ao outro, assim como não se acha no segundo uma essência do primeiro:

“(…) para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de apagar-se com a morte do autor” (BARTHES, 1988, p. 70).

Todavia, as ideias de Barthes não fluiriam sem alguma resistência, visto que mesmo antes da publicação da obra citada anteriormente, Wayne C. Booth propunha no livro *The Rhetoric of Fiction* (1961) o conceito de “autor implícito”, em que apresenta opinião distinta daquela que mais tarde Barthes defenderia, tanto em relação ao autor quanto ao leitor. Nessa obra, Booth não aponta para a morte, mas para o desaparecimento do autor, à medida que a compreensão do texto caberá ao leitor (autor implícito). Todavia, esse leitor não é visto como sujeito que direciona sua leitura livremente conforme seu estado de espírito, como sugere Barthes. Na figura do “autor implícito”, o leitor é constituído por uma entidade imaginária denominada “segundo eu”, constituída independentemente das pretensões do autor, que abarca o modo como ele, leitor, interage com os conteúdos de ordem moral ou emocional da obra, a forma como atribui sentido e valor artístico ao texto, bem como aquilo que legitima ao considerar as posições ideológicas apresentadas pelo autor e pela obra.

Em outra perspectiva, o ensaio “O que é o autor”, publicado em 1969 por Michel Foucault, expande as propostas de Barthes e Booth sobre a morte/desaparecimento do autor. Para ele,

[n]ão basta, evidentemente, repetir como afirmação vazia que o autor desapareceu. Igualmente, não basta repetir perpetuamente que Deus e o homem estão mortos de uma morte conjunta. O que seria preciso fazer é localizar o espaço assim deixado vago pela desaparecimento do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desaparecimento faz aparecer (FOUCAULT, 2009, p. 271).

No texto, o filósofo vai além do binarismo autor/leitor e desloca o olhar para a obra e a escrita enquanto espaços de poder, uma vez que o apagamento do autor não implica que se tenha um espaço vazio, mas a abertura ao surgimento de novas funções. Daí a importância de se compreender o modo como as relações de poder determinam/autorizam que diferentes ou múltiplos sujeitos possam ocupar tal espaço na produção de livros didáticos de matemática. Para o autor, seria utópico “(…) imaginar uma cultura em que a ficção circularia em estado absolutamente livre, à disposição de cada um; desenvolver-se-ia sem atribuição a uma figura necessária ou obrigatória.” (FOUCAULT, 2009, p. 288). Esta impossibilidade de se estabelecer uma cultura livre não implica, porém, um determinismo, em que cada passo ou cada palavra escrita estaria previamente definida. Cabe lembrar que o poder “(…) só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto são “livres” – entendendo-se como tal sujeitos individuais ou coletivos que

têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.” (FOUCAULT, 1995, p. 224). Nesse contexto, a própria escrita apresenta-se como forma de escape, visto que tal prática não está aprisionada em sua interioridade: está “(...) sempre em vias de transgredir e de inverter a regularidade que ela aceita e com a qual se movimenta (...); não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem, trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer.” (FOUCAULT, 2009, p. 268).

Para Foucault, o desaparecimento do autor não significa a inexistência de sua relação com sua escrita. O próprio fato de ligar um nome a determinado texto significa que este não veicula um discurso qualquer, “(...) flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto.” (FOUCAULT, 2009, p. 45). Há que se considerar, porém, que, ao ligar o nome do autor a um conjunto de discursos, Foucault não o faz atribuindo ao autor a condição de pessoa física. Não se trata de um nome próprio, mas de um nome que recorta, seleciona e faz circular uma série de enunciações que ele delimita, reagrupa e endereça, ou seja: “O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser.” (*ibidem*, p. 45).

Diante disso, Foucault propõe uma análise da autoria segundo o que denomina de “função-autor”. De acordo com ele, apenas alguns textos são providos dessa função. Uma carta tem um signatário, um texto anônimo tem redator, um contrato tem fiador, mas nenhum deles possui autor, cujo *status* é reservado apenas aos textos que acolhem e fazem circular certos tipos de discursos próprios de cada sociedade e período histórico. São quatro as características que definem a presença da função-autor em um discurso, segundo Foucault:

1- São objetos de apropriação: diferentemente do que ocorre nas figurações míticas ou sacralizantes, o discurso passa a ser visto com ato e integra um sistema jurídico-institucional, sendo passível de ser identificado e classificado de forma dualística – bom ou mau, sacro ou profano, apto e inapto. Veja que tal mecanismo não somente pode ser identificado na produção dos livros didáticos de matemática, como impactam em sua elaboração, à medida que o livro mobiliza diferentes discursos de ordem social, científica e metodológica ao longo do tempo. É fato que o livro de Matemática exalta alguns discursos e exclui outros, como pode ser visto no próprio processo de avaliação pedagógica do livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Fala-se aqui de um livro submetido a um modo de classificação que, conforme observa Santos e Silva (2018), ainda que não traga estrelas impressas em suas capas, não escapa a uma seleção e organização binária de discursos valorizados ou reprovados, resultando em livros aptos ou inaptos. A título de exemplo, citamos nas últimas décadas a valorização de aspectos gráficos do livro didático, bem como sua capacidade de contribuir para a formação docente, a integração entre os conteúdos, as atividades que envolvem a experiência de vida do aluno, além da exaltação do rigor científico. Acrescenta-se ainda a valorização dos aspectos teórico-metodológicos e socioculturais do livro didático, dos preceitos étnico-raciais e da valorização da diversidade.

Da mesma forma, vemos nesse mesmo período a reprovação de enunciados que veiculam o preconceito quanto à origem, cor, raça, idade ou qualquer outra forma de discriminação que induza à doutrinação política ou religiosa, ou à mobilização de múltiplas influências teóricas que levam a incoerências metodológicas. Certamente que a identificação dos discursos válidos ou exclusivos ultrapassa os limites dos editais de produção do livro didático, visto que estes asseguram apenas a aprovação ou reprovação no PNLD. Outros discursos oficiais e marginais são também alvos dessa seleção e constituirão saberes, visando a aceitação do material, mesmo pelo professorado.

2- Não são universalizantes: na Idade Média, enquanto os textos literários (comédias, contos, tragédias etc.) não careciam da função-autor para sua valorização, textos denominados ‘científicos’ só eram dotados de confiabilidade se associados aos respectivos autores. Já nos séculos XVII e XVIII, há um apagamento do autor, e mesmo os textos científicos desobrigavam-se de tal vinculação. Exemplo disso eram os textos matemáticos, cuja fiabilidade se dava pela organização lógica das proposições e pela possibilidade de se demonstrar novamente o feito, sendo o nome do autor utilizado apenas para “batizar” seu feito. Esta alternância da figura do autor em diferentes momentos históricos – e mesmo a sua concomitância, em alguns casos – pode ser observada na cadeia produtiva de livros didáticos de matemática, tema a ser abordado mais demoradamente em nossas análises.

3- Não se dá de forma espontânea; é fruto de um complexo e específico sistema que constrói/projeta um suposto ser racional denominado autor. Tal processo admite uma série de práticas, inclusões e exclusões próprias da fabricação (subjativação) dos diferentes tipos de autores, sejam eles poetas, economistas ou autores de livros didáticos de matemática. A forma de escrita e a capacidade de ler, mobilizar no livro diferentes tipos de discursos políticos, educacionais e econômicos de cada época e de se movimentar na rede de poder – que coloca,

em uma mesma teia, diretores de empresa, autores, editores, *designers*, *freelancers* e professores – são algumas das competências que deve possuir o sujeito nessa função.

4- Não remete de modo imediato a um sujeito real: comporta uma pluralidade de “eus”, lugar que vários sujeitos (autorizados pelo regime discursivo) podem ocupar simultaneamente. Esta função amplia a primeira característica elencada pelo filósofo, de tal forma que, na medida em que atua como princípio agrupador dos discursos, também torna plurais as possibilidades de autoria, contribuindo tanto para o apagamento do nome do autor, quanto para a emergência de outros autores, visíveis ou anônimos.

Desta forma, embora se possam encontrar alguns fios que ligam Foucault a outros pensadores que apregoam a morte do autor, ao trazer à cena os modos como esse aparece e desaparece, as diferentes nuances que pode assumir, bem como as lacunas que deixa livre, permitindo que estes espaços sejam preenchidos por uma multiplicidade de sujeitos, Foucault depõe não para a morte do autor, mas, ao contrário, para sua imortalidade.

1.1 A construção da pesquisa

Embora algumas teorias defendam um princípio organizador da pesquisa, segundo o qual cada etapa do método leva a outra previamente determinada, entendemos que nosso caminho se faz ao caminhar, o que torna impossível sua descrição *a priori*. Essa incerta caminhada nos leva a praticar uma cartografia, prática que se contrapõe a uma ideia de aplicação do método, uma vez que cartografar não implica seguir rigorosamente uma série de passos tecnicamente programados, mas sim estar e sentir o terreno a ser cartografado, vivenciando a experiência de pesquisar e abrindo-se ao novo e às suas contingências, uma vez que “praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde.” (KASTRUP, 2007, p. 18).

Certamente que tal inspiração não significa total ausência de intenções ou de uma busca às cegas. Ao iniciar esse percurso, tínhamos como propósito mais geral investigar o modo como as relações saber-poder atuam/emergem/influenciam a constituição o livro didático de matemática. Todavia, nossa atenção flutuante a cada pista no caminho, as estrias do terreno, bem como a qualidade do material cultivado e colhido³ por meio de treze entrevistas

³ Utilizamos “colhido” em oposição a “coletado”, visto que não se trata de um resgate de algo pré-existente, ou de uma busca ou retorno a uma verdade ainda não revelada, mas de uma experiência que é vivenciada no momento da entrevista, num processo onde colocamos nossos preceitos em suspensão, e nos abrimos à surpresa e qualidade do encontro (KASTRUP, 2017).

semiestruturadas e oito questionários aplicados a diferentes sujeitos redimensionam nossos propósitos e impulsionam nossa busca por analisar e descrever alguns elementos da escrita em rede dos livros didáticos de matemática.

Nesse processo, entrevistamos quatro renomados autores de livros didáticos de Matemática para o ensino fundamental e/ou médio. Os professores Marcio Imenes (Imenes) e Gelson Iezzi (Iezzi), devido à experiência de mais de 40 anos de autoria; a professora Kátia Stocco Smole (Smole), motivados pela experiência que lhe assegurava seguidas aprovações no PNLD, todavia sem figurar entre os autores mais vendidos, e a autora “Ana Martins” (Martins), pseudônimo que nos foi solicitado a fim de garantir seu anonimato, e que compõe com os demais devido à sua participação ao lado de outro autor (tradicionalmente conhecido na área) na reformulação profunda de uma obra outrora muito adotada, e que há muito tempo estava fora do PNLD. Uma vez reformulada, essa obra assumiu imediatamente posição de destaque na venda de livros.

Acrescentam-se à lista de entrevistados seis editores de livros de Matemática, uma coordenadora do departamento de *designer* e três *freelancers* (prestadores de serviços de leitura crítica, resolução de exercícios, preparação de textos etc.), cuja seleção levou em conta o fato de trabalharem ou terem trabalhado em algum dos três grandes grupos editoriais que dominam o mercado brasileiro na atualidade (Somos Educação, Santilhana e FTD). Completa ainda essa lista alguns ex-integrantes do PNLD – um coordenador técnico, um coordenador de área, uma coordenadora adjunta e um avaliador – além de três professoras de Matemática que atuam/atuaram em escolas públicas e particulares. O material produzido resulta em 20h2min39s de entrevistas, a mais curta delas com 49min32s de duração, e a mais longa, 4h19min27s.

De posse das transcrições, e apoiados na ideia de fluxo do pensamento (KASTRUP, 2007), sobrevoamos os dados alternando o tempo e velocidade de voo/pouso sobre os mesmos. Analisamos cada entrevista, revisitamos, por várias vezes, os mesmos lugares, identificamos convergências e divergências, duvidamos, colocamos compreensões em suspensão, e decidimos, na dinâmica da pesquisa, analisar e descrever a história de uma produção em rede dos livros didáticos de matemática. Ao trazer a perspectiva dos personagens envolvidos, buscamos nos esquivar de uma história oficial e trazer à tona a história real, das lutas, frustrações, filiações e inversões, enfim, não uma história linear, límpida e recheada de glória, mas uma história vivida.

Uma vez definido o foco de nossa atenção, selecionamos, dentre os diálogos, aqueles que entendemos mais profícuos para o trato do tema, mantendo, porém, o anonimato daqueles que nos solicitaram sigilo por meio de pseudônimos. Desta forma, colaboram com a construção

deste artigo: a) autores/nomes – Marcio Imenes (Imenes), Gelson Iezzi (Iezzi) e Kátia Stocco Smole (Smole); b) editores/pseudônimos – Pedro Junior (Pedro), Maria Carol (Carol) e Fabiana Rodrigues (Fabiana); c) *designer*/pseudônimos – Paula Juliana (Juliana), d) *freelancers*/pseudônimos – Sérgio Pessoa (Sérgio) e Ana Mirian (Mirian).

As descrições que se seguem apresentam nosso olhar, também perspectivo, de sujeito constituído pelas relações saber-poder antes e durante o percurso de pesquisa. Não temos por pretensão esgotar o tema, muito menos apresentar a expressão única da verdade. Propomos apenas colocar à mesa para apreciação, um tema muitas vezes ignorado, esvaziado ou intencionalmente esquecido.

2 Análise dos dados

Apresenta-se a seguir a análise de alguns episódios narrados pelos entrevistados, que consideramos relevantes à compreensão do processo de constituição do livro didático de Matemática a partir de uma escrita em rede. Explicitamos que não se pretende percorrer de modo linear as características propostas por Foucault (2009) para identificação da função-autor no discurso. Aliás, esta é a razão pela qual optamos por apresentar essa análise separadamente do referencial teórico: para fugir do risco de transparecer que cada argumentação apresentada se referia a uma, e apenas uma, característica proposta pelo autor. Diferentemente, escolhemos abordá-las na dinâmica da inter-relação entre os sujeitos e da escrita na produção didática.

2.1 Quem é o autor?

Embora a resposta à pergunta formulada no subitem possa parecer óbvia, mobilizaremos nesta seção os diálogos estabelecidos com alguns entrevistados a fim de descrever o modo como tal questão pode apresentar diferentes nuances, colocando em suspensão nossa compreensão imediata sobre autoria e abrindo espaço a outros lugares e possibilidades, de onde emergem diferentes personagens que, a partir da função-sujeito, colocam em xeque a propriedade sobre a autoria da obra, ao mesmo tempo em que evidenciam a presença dos *ghost writers*, conforme observa-se nos relatos:

Quando a gente não está escrevendo, a gente é “sombra” do autor, a gente não pode aparecer, a gente fica nas sombras. A gente vive para que o melhor do autor seja exacerbado naquele texto, sem parecer que é o meu texto. Eu não tenho gosto quando eu edito, eu tenho minhas concepções de Educação Matemática, mas eu não tenho gosto; eu busco o melhor dentro daquilo que são as regras do jogo. (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Na outra editora, eu já tive um autor bem importante, então tinha que trabalhar com muitos colaboradores; então, você vai aprendendo a lidar com várias pessoas que trabalham na obra de um autor específico, pessoas que podem contribuir para obra, mas não podem tirar a identidade dele. Então, isso é uma coisa que é você que tem que saber: como você ajuda, no que contribui, no que você melhora, sem tirar o que é do autor. (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Embora os recortes sejam específicos, representam um eco de outras vozes no processo de elaboração do livro didático de matemática, no qual uma gama de sujeitos de diferentes formações, “sombras”, conforme afirma Pedro, ou, simplesmente, *ghost writers* evidenciam experiências semelhantes àquela vivida por Ewan McGregor no filme abordado no início deste artigo: encenam às escondidas, enquanto o brilho recai sobre o ator/autor principal da obra. Note-se que Pedro sugere abster-se de suas concepções de Educação Matemática em função da manutenção do que acredita ser a obra do autor, embora admita influenciá-la: “É um trabalho extremamente subjetivo; por mais que eu tenha que ser a “sombra”, eu não consigo negar minha característica humana; impossível, impossível.” (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Cabe ainda destacar na fala de Carol a observação de que o fato de ela trabalhar com autor “mais importante”, ou seja, mais reconhecido e com maior número de vendagem de livros ao governo, impõe lidar com um número maior de colaboradores, o que sugere mais mãos compondo um trabalho que será assinado por um único sujeito-autor. O fato é que, imersos nesse processo, muitos parecem não se dar conta de que a obra de que tanto zelam para “manter a identidade do autor” é, antes disso, uma construção múltipla; logo, seu resultado é plural, todavia, projetado sob a compreensão da existência de um suposto ser racional, ao qual denominam ‘autor’. Carol explica um pouco mais sobre o processo:

(...) Não é só pegar o que o autor escreveu, digitar e virar livro. (...) o livro não é uma única pessoa que faz, não é um editor que edita a coleção inteira, é um monte de mãozinhas trabalhando. Às vezes têm seções no livro, por exemplo, uma atividade extra, uma leitura diferenciada etc., e tem autor que não tem muita facilidade em buscar na internet; a gente tem bastante autor antigo, principalmente em Matemática. Então, o que a gente faz? A gente contrata pessoas pra fazer esse tipo de trabalho: “Olha, seleciona pra mim textos que relacionem Matemática com o meio ambiente”. E aí a pessoa seleciona e traz para gente. Aí, o autor olha e complementa com atividades. Tem colaborador que a gente já pede que prepare algumas atividades (...) têm os colaboradores externos, por exemplo, professores que a gente contrata para conferir todas as respostas do livro (...) para ler todas as atividades, conferir para ver se está tudo certinho, se não passou nada, contrata professor para ler a teoria também (...) contratamos alunos de licenciatura com a indicação de professores universitários e também professores experientes. (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Veja que diante de tantas pessoas trabalhando em uma única coleção – não somente na edição ou revisão, mas também na elaboração de atividades, seleção de textos envolvendo contextualização e conteúdos afins, para os quais são contratados até mesmo alunos da licenciatura –, como identificar de quem é a obra?

Foucault (2009) vai um pouco mais longe e questiona o que é uma obra: “(...) se um indivíduo não fosse um autor, será que o que se poderia dizer que o que ele escreveu ou disse, o que ele deixou em seus papéis, o que pode relatar de suas exposições, poderia ser chamado de obra?” E complementa: “Enquanto Sade não era um autor, o que eram então esses papéis?” (FOUCAULT, 2009, p. 269). O mesmo autor questiona ainda a amplitude da obra de um autor. O que se poderia considerar, por exemplo, uma obra de Nietzsche? Seus aforismos? Certamente! Mas também seus rascunhos? Observações em uma caderneta? A indicação de um endereço ou de uma nota que esqueceu pagar? (*ibidem*).

Os argumentos colocados por Foucault (2009) antecipam a complexidade para se definir uma obra e, por consequência, sua autoria, o que nos leva de volta à produção do livro didático de Matemática e seus autores. Ainda que alguns editores já tenham descrito a participação de *freelancers* (colaboradores) na elaboração dos livros de matemática, vejamos o que dizem alguns desses personagens sobre sua atividade:

Meu trabalho em todas as editoras é muito semelhante, sempre atendendo às necessidades das editoras em relação aos livros. (...) preciso acompanhar a proposta dos autores dos livros, ou seja, manter a filosofia do material; ao acrescentar exercícios, verificar se o grau de dificuldade é compatível com a proposta do autor etc. (...). É um trabalho que compõe com outros, mas nada comparado ao trabalho do autor com os demais colaboradores da edição da obra. Qualquer profissional que tenha escrito até um simples texto sabe da dificuldade que representa, ainda mais a rainha Matemática, exigente, precisa, elegante e desafiadora (Sérgio em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2017).

Na editora [nome da empresa] me chamaram para escrever roteiros de objetos educacionais digitais (...) então eu tinha que pensar no jogo, no infográfico, em várias linguagens (...). Depois fiz elaboração de atividades para um livro (...); precisava reformular para outra edição, e aí eles viram que faltavam alguns conteúdos e me pediram exatamente assim: ‘na unidade tal eu preciso de três páginas com esse conteúdo, (...) e tinha que manter a mesma linguagem do livro, os enunciados tinham que ter aquela estrutura (...) tudo muito direcionado. Na editora [nome de outra empresa] eu comecei com o guia [manual] do professor (...), então o que eu tinha que fazer era olhar o guia da versão anterior, olhar o que tinha sido modificado no livro do aluno da edição atual, e fazer as relações (...). E eles queriam muito que tivesse muita sugestão de texto e muita coisa escrita, então, eles me pagavam um valor por volume, e mais um valor por caracteres novos. A cada tantos caracteres me pagavam um valor x, que era para incentivar que eu escrevesse mais coisas (...). Então, eles me pagavam outro valor para o que eu criasse, e aí era um contrato diferente, porque eu tinha que ceder os direitos autorais tudo para a editora. Eu não tenho direito a nada; como é criação minha, então era pago até à parte, com contratos diferentes (...). (Mirian em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Os relatos ilustram diferentes experiências vivenciadas pelos sujeitos e, enquanto Sérgio apresenta sua participação de modo mais técnico, Mirian parece mais mergulhada no processo, revisa textos, elabora roteiros e jogos, desenvolve atividades, trabalha no guia do professor, escreve, em suma, cria. Todavia, os relatos reforçam o já argumentado anteriormente: um processo no qual, mesmo elaborando textos, alterando projetos ou criando atividades, alguns sujeitos parecem não se enxergarem como autores e entendem estar sempre replicando uma obra, cujo “original” pertence a outro, aquele munido da função-autor, cujos agenciamentos locais/temporais impedem que qualquer outro assumira essa função. Mas se a escrita em rede envolve os diferentes sujeitos de diferentes formas, quais seriam os mecanismos que impuseram estes caminhos que reservam a uns as sombras e a outros a luz?

Tal questionamento torna-se ainda mais significativo se considerarmos a influência direta de cada “fantasma” no resultado final da obra, uma vez que, diante de múltiplas inferências, “detalhes” escapam ao controle do “autor”, conforme ressalta Carol: “(...) o autor tem que confiar na gente, e a gente tem que mostrar respeito pelo material do autor, para que ele confie no que a gente está fazendo, porque a gente vai mudar coisas que ele não vai ver, pois ele não vai conseguir ver tudo.” (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Uma possível resposta à questão anteriormente apresentada vem dos próprios autores. Ao discorrer sobre a influência do nome do autor na escolha de livros pelos professores, Iezzi relata: “Infelizmente, influi. (...) tem cara que vai adotar Gelson Iezzi a vida inteira sem analisar outros; acho lamentável, acho lamentável. Outros vão de Dante, é um nome de peso.”

Assim, o nome do autor atua como mecanismo de poder e define todo um campo de atuação/aceitação da obra. Ele mantém um “público cativo” do qual as editoras não abrem mão. Em termos de lucratividade das editoras, não importa quem realiza a escrita, mas quem assume a função-autor, conforme explicita Imenes: “O autor que é campeão de vendas ganha tanto dinheiro que vai pra Miami, né? Delega pra terceiros, ele deixa o nome dele lá, porque o nome dele [vende]”.

Aqui se vê algo interessante. Se é fato que o nome do “autor” garante a vendagem que assegura lucros a autores e editoras, é porque seu nome próprio tornou-se de fato uma marca. Em outras palavras, o poder de agrupar os discursos em torno de um nome, classificar, incluir ou excluir tal discurso no rol daqueles que são aceitáveis ou “pedagogicamente corretos” atua como tecnologia na maquinaria de poder, visto que, uma vez que é assegurado um nome “forte” (marca) para o autor, *ghost writers* podem assumir sua função, sem que haja qualquer prejuízo às editoras.

Contrariamente ao que se poderia pensar, a consolidação de alguns nomes na função-autor tem notadamente garantido a esses autores renomados a capacidade de multiplicarem-se, à medida que ficam livres para, por exemplo, “escrever” livros didáticos para outros níveis de ensino e garantir mais vendagem ao PNLD ou assumir outras tarefas, como a realização de palestras e minicursos ou participação em eventos da área, tão comuns como estratégia de divulgação de “suas” obras: “(...) como [nome do autor], por exemplo, o que ele faz? (...) Ele monta um time de pessoas que trabalham com ele, e ele deixa lá as pessoas escrevendo, enquanto ele tá divulgando, porque a divulgação é uma coisa que dificilmente você pode delegar, né? Mas a escrita pode, né?” (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Certamente que a fala de Smole poderia sugerir outras conotações, principalmente se considerarmos que a autora complementa seu raciocínio assegurando que, para ela, “(...) autoria é inegociável. Acho que não é nem que não dá para confiar; é pensar na responsabilidade que você tem, né?” (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016). Todavia, não se pretende, aqui, buscar diferentes interpretações para os relatos dos entrevistados, mas apenas descrever como se desencadeou o diálogo na entrevista, de modo a evidenciar de que modo a autoria integra uma economia de poder, uma vez que a função-autor representa uma particularização da função-sujeito, permitindo que uma pluralidade de “eus” possa ocupar tal função, o que assegura a cada um deles um lugar na cadeia produtiva, ainda que para alguns os espaços sejam mais limitados, enquanto para outros as fronteiras são mais diluídas e os terrenos potencialmente mais lucrativos.

Estes espaços tornam-se possíveis justamente devido à função-autor apresentar o sujeito como princípio de rarefação dos discursos, entendido “(...), é claro, não como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.” (FOUCAULT, 1999, p. 26). Veja que, nesse sentido, o autor de livro didático de Matemática a que se referem Iezzi e Imenes, ou seja, aquele cujo nome implicaria garantia de vendas, justifica-se à medida que pode ser entendido como sujeito em torno do qual se agrupa certo número de discursos.

Antes que possa transparecer a ideia de que Foucault desconsidera a existência personificada do autor, recorreremos à fala do filósofo: “Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função-autor (...).” (FOUCAULT, 1999, p. 28-29).

A partir de Foucault, observamos que renomados autores de Matemática se apresentam como ponto de confluência dessas duas compreensões, autor/nome próprio e autor/função-autor. Ou seja, seu nome próprio (que lhe assegura existência física) coincide com o nome que o coloca em sua função-autor (despersonificado).

Exemplo dessa dupla existência que, segundo Foucault (1999), descreve e designa o autor, é relatada por Iezzi, ao abordar a relação autor-editoras: “Luiz Roberto Dante é o coordenador, foi o coordenador da Pós-Graduação em Educação Matemática em Rio Claro, (...) esse é o homem! Mas até aí ele não é conhecido do professorado. Ele passa a ser conhecido e respeitado como autor graças à editora que fez a oferta [do livro] etc., etc.” (Iezzi em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016). Note-se que Iezzi relata duas figuras distintas: um homem cuja notoriedade se dá em um “diminuto” universo acadêmico, e o autor, conhecido do grande público consumidor de livros didáticos de matemática. Se há um distanciamento entre o “homem” (nome próprio) e o “autor” (marca), eles se encontram reunidos na função-autor.

Ampliando esse debate, vemos que o aspecto jurídico da função-autor ganha mais complexidade, uma vez que, sendo o “autor” o responsável legal pela obra, deve ele responder por discursos transgressores nela veiculados, que, porventura, não tenha de fato escrito. Outros entrevistados reforçam essa ideia:

Especificamente versando sobre as obras do PNLD, nem sempre o autor é o responsável pelo resultado final da obra. (...) Muitas vezes, na busca de uma edição eficaz, com o objetivo de que a obra passe na avaliação, o editor precisa reescrever, redirecionar parte do conteúdo (...). (Juliana em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2018).

Juliana ainda complementa:

(...) muitas vezes recebemos colocações que não se aplicam a questões conceituais e pedagógicas da disciplina, mas sim a gostos pessoais do autor (...). Outras vezes, essas anotações, se acolhidas sem uma reflexão, podem gerar itens de exclusão [do PNLD], aí não as consideramos (...). (Juliana em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2018).

A fala de Juliana evidencia as relações de poder que atravessam o processo de autoria. Nota-se que fatores como a aprovação no PNLD estão acima dos desejos ou preferências daquele(s) que ocupa(m) a função-autor, ao mesmo tempo em que estende as atribuições de editores e *designers*, que passam a atuar como vigilantes de um sistema normativo que determina os modos de produção do livro de matemática, conforme destacam Santos e Silva (2018).

Como parte de uma maquinaria na produção didática, observa-se que a inserção de outros sujeitos no processo de escrita coordenado sob um sistema disciplinar não visa à retirada

ou apropriação das forças do sujeito. 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), de modo ampliar a produção.

É nesse contexto, por exemplo, que vemos na lacuna entre o aparecimento e desaparecimento do autor um espaço para que outros assumam sua função na elaboração dos livros de matemática: “(...) quando foi para colocar o livro deles [nome dos autores] no PNLD, eles falaram: ‘olha, faça o que vocês quiserem, porque vocês que entendem de PNLD, a gente não entende’.” (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018). Se tal afirmação evidencia as relações de poder movimentadas por diferentes sujeitos sobre o processo de autoria, nos parece ainda mais intrigante quando estas se dão de maneira distante do conhecimento daquele que assina a obra, conforme relata Fabiana, ao explicitar situação rotineira em seu trabalho:

Olha, vou te contar minha experiência na [nome da editora]. Eu cheguei lá no meio no meio do PNLD, a obra é autoral, e eu não sei quem são as autoras. Elas não estão nem aí, “faça o que vocês quiserem”. Eu elaborei um monte de atividades para o livro, ela só tem o nome dela lá, o meu nome só vai na edição, mas fui eu e a outra menina que elaboramos tudo. Têm colaboradores externos, todos elaborando [atividades], e elas lá, elas levam o nome (...). Eu até perguntei, agora que eu mudei de editora, eu falei para minha amiga, “você já viu a cara dessas autoras?”, ela falou, “não sei nem quem é”, aí eu falei, “mas elas não querem nem saber o que a gente está fazendo com o livro?” (...). “Não elas não querem saber, a gente pode fazer o que a gente quiser”. Então, parece que esse é o livro da [nome da editora] que vende mais (...) mas eu não sei como é a cara delas. Eu sei que fui eu que fiz, entendeu? Desde a edição [anterior], porque eu já trabalhei no mercado para eles como *freelancer*, e eu elaborei muita coisa (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

O relato de Fabiana é bastante contundente e externaliza sua indignação em ver os frutos do que plantou serem colhidos por outra pessoa. Aliada à fala de que é ela quem realiza o trabalho de elaboração do livro (ao qual a “autora” está alheia), Fabiana ainda afirma que tal obra é a que mais vende na editora, ou seja, há retorno do trabalho executado, atinge-se o objetivo, todavia, não lhe cabe essa compensação pela autoria de uma obra que oficialmente não lhe pertence, conforme relata: “(...) a gente recebe o nosso salário. Você assina um contrato dizendo que o que você elaborou é da editora; então, a gente não recebe direitos autorais (...)” E complementa: “Eu tenho um projeto com uma amiga minha, e a gente ficou de uma hora sentar e escrever um livro nosso, do jeito que a gente acha que tem que ser (...); preciso de tempo (...) porque a gente fica vendo lá a pessoa [autora], entendeu? Não tá nem aí com o livro dela.” (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

O relato de Fabiana evidencia o desejo de tantos outros *ghost writers* tornarem-se autores/atores reconhecidos do público, figurarem entre os principais, sendo, para tanto, necessário um realinhamento de forças, de modo a permitir o escape às relações de poder que agenciam “fantasmas” para viverem/permanecerem às “sombras”.

Esse artifício de atribuir a tarefa de autoria à edição é questionado por Imenes, que, ao reconhecer ser este um fato recorrente na elaboração dos livros de matemática, afirma:

“(...) tem gente que não quer ter trabalho, entende? Manda [pra edição], ‘bom, o resto é com vocês. Façam o que quiserem, desde que venda, eu estou satisfeito’. (...) Bom, isso eu considero criminoso. Não seria se o nome de quem faz fosse junto e repartisse direito autoral”. (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Segundo Imenes, tal prática é criminosa “(...) porque oculta o trabalho de pessoas, que não têm o nome, tá correto? E, além disso, subtrai o direito autoral, né?” (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Destacamos ainda outro aspecto relevante, o entrelaçamento das “funções-autor”. Nota-se que o mesmo processo que tensiona a propriedade sobre a autoria da escrita apresenta também evidências de que essa não se dá de forma espontânea, mas num complexo processo que (re)ajusta as linhas de força no campo, de modo a construir, de formas distintas, um sujeito-autor em cada área de conhecimento.

Em outras palavras, é no processo de selecionar atividades, corrigir textos, revisar teoria, editar livros ou imagem, que se constrói um autor de livros de matemática. Pedro destaca: “(...) o autor não vem pronto, tem que saber ser autor também (...), você tem que treinar o autor. E a linguagem de Matemática é terrível, pode gerar ambiguidade, pode gerar erro conceitual, indução a erro (...). Então, nem sempre um ótimo professor é um ótimo autor.” (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

O que estamos afirmando é que a construção do autor não é anterior ao processo de autoria, mas se dá em ato, à medida que adquire as habilidades para movimentar-se na rede produtiva e agrupa em torno de si os discursos validados no campo. É nesse espaço, por exemplo, que vemos o modo como Smole passa a ocupar a função-autor:

Eu fazia leitura crítica de livros didáticos pra várias editoras, várias, várias, várias (...), era “Freela”. [Um autor] queria uma reformulação mais profunda e quando eu terminei de fazer metade do primeiro ano, eu descobri que eu tinha escrito outro livro. Aí eu falei pra editora: ‘Olha, eu não vou fazer, porque eu não sou autora’. Mas aí, ele [o autor] me propôs coautoria, então, o livro saiu. Na primeira versão, a equipe da editora era uma equipe nova, então, ele saiu com alguns problemas tal, mas saiu, e as pessoas reagiram bem ao livro. (...) Aí, quando foi pra fazer a segunda edição, daí a Marines veio junto, eu trouxe a Marines e aí estamos. (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Veja que Smole não apenas evidencia a contribuição do trabalho como *freelancer* para sua construção/reconhecimento como autora, mas também o modo como é “capturada” pelo sistema de poder, bem como a necessidade de uma equipe de suporte e da aceitação de seu nome como centro de convergência dos discursos para que passe a ocupar a função-autor. Nessa mesma direção, Fabiana aponta as tensões no que poderíamos chamar de ‘reconstrução do sujeito’ para a manutenção de sua posição na função-autor:

Para esse livro tradicional passar no PNLD (...) a gente dá meio que uma maquiada, fazendo essas seções, colocando outras coisas. Tipo, os [nome dos autores], eles não queriam que colocasse no livro ilustração de pessoas deficientes e nem de negros. Não podia ter isso no livro deles. Aí foi feita uma conversa com eles, porque isso gerava preconceito e tal. Então tem um dos personagens que é cadeirante, tem outro que é negro, mas eles não aceitavam (...). Então, foi feito um trabalho com o autor, para ele aceitar que no livro dele tinha que ter isso. Porque eles são muito elitizados! Eles queriam só coisa de ricos nos livros deles, entendeu? Todo mundo branquinho de olho azul e rico, muito rico, porque eram umas coisas, umas atividades lá que vou te contar viu! (...). Então, tem esse lado também, tem que ter toda uma conversa com o autor falando que ele não pode ser desse jeito, que ele não pode ser preconceituoso (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

O relato explicita não somente as relações saber-poder consubstanciadas nas regulamentações presentes nos editais do PNLD que direcionam as ações de Fabiana e, por conseguinte, a escrita/autoria do livro de matemática; ele também chama a atenção para outros fatores: a) levanta a possibilidade de o livro didático de Matemática influenciar na constituição dos sujeitos, sua forma de enxergar o mundo e as pessoas, bem como na forma de se relacionar com estes – em suma, retira do livro de Matemática o caráter de instrumento neutro na formação socioideológica do indivíduo, colocando-o como instrumento de poder e tecnologia de subjetivação, caráter normalmente atribuído aos manuais de história; e b) destaca o processo de construção do autor (pessoa), que muitas vezes abre mão de um posicionamento pessoal para ocupar a função-autor na atualidade, acatando a ordem do discurso presente, ainda que para isso tenha que alterar sua proposta de um livro técnico, que “(...) não tem sessão nenhuma, é conteúdo, conteúdo, conteúdo e um milhão de exercícios.” (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018), para levar em conta a necessidade de inserção de sessões e imagens que propunham uma abordagem que se aliem ao discurso contemporâneo de respeito e valorização das diferenças.

A observância minuciosa do previsto no Edital parece, no entanto, ser um aspecto talvez relegada por alguns autores, mas que não passa despercebido pelos *ghost writers*. Uma vez que os documentos oficiais incluem essa temática na classe dos discursos aceitos, editores e *designers* têm se empenhado nessa tarefa de garantir à obra esta perspectiva:

(...) é uma das questões do edital isso (...) A gente tenta colocar isso ao máximo, a questão de gênero, a questão de diversidade, de cor, credo, raça, enfim, você colocar pessoas com deficiência. Você pode perceber que, com a chegada do PNLD, se você pega um livro antes, pessoas com deficiência viravam uma chacota no livro. Hoje em dia você vê uma rodinha de meninas, ilustração de crianças brincando, tem um cadeirante lá, jogando basquete, tem um menino com uma muleta, (...) a gente tem que colocar um ruivo, um negro, um japonês, sempre quando tiver várias crianças. (...) livros com diversidade, o homem lavando louça e a mulher de executiva, indo para o trabalho, enfim, a gente tem que quebrar esses paradigmas (...), porque a gente também traz as concepções de mundo, né? Existem concepções do ilustrador. O ilustrador vai lá e coloca um negro com os lábios grossos, a gente tem emendas de ilustração, pede para diminuir os lábios do negro (...); a gente tá atento a isso (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Novamente observa-se, a partir da enunciação, que Pedro tem a preocupação de inserir elementos que, em sua concepção, valoriza as diferenças, bem como de vigiar para que equívocos ou concepções arraigadas nos sujeitos-autores não escapem a esse olhar, segundo ele, atento, sob o risco de, em sua compreensão, prejudicarem a avaliação/aceitação da obra. Tal medida é atravessada por relações de poder que são multidirecionais, visto que, ao mesmo tempo em que o autor poderia ser visto como “autoridade” na produção da obra, verifica-se no editor o poder de vigiá-lo, corrigi-lo, (re)conduzi-lo aos “trilhos”.

É possível ainda observar um fluxo de poder advindo de outras direções, que faz com que Pedro policie a forma de apresentação da temática que pretende inserir no livro: “A questão de gênero é uma questão das mais complicadas, (...) a gente tem que ir com calma porque esse livro pode passar no PNLD e ser elogiado pelo acadêmico, mas...”.

A hesitação que emerge na fala de Pedro é explícita no decorrer da entrevista, e é fruto do receio de que essa temática não tenha respaldo por parte da sociedade e, principalmente, pelo professorado: “Então a gente pode colocar, por exemplo, duas mulheres de mãos dadas levando uma criança no hospital (...), mas colocar de um modo que, para o bom entendedor, ele entenda que ali são duas mães da criança, mas é muito difícil explicitar isso em texto.” (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Certamente que os editais do PNLD já apontam, há algum tempo, para a temática do respeito à diversidade, todavia o relato apresenta-se como um reflexo do discurso oficial contemporâneo na prática dos sujeitos, visto que se dá em diferentes ambientes, conforme se vê no relato da coordenadora do departamento de *designer*:

“(...) ao escolher uma imagem [para o livro] ou dirigir uma ilustração para uma capa, deve-se contemplar as questões de igualdade de gênero, da diversidade de etnias, estar atento a promover boas práticas de saúde, de vida, de segurança, do que é correto, ético etc.” (Juliana em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2018).

Nesse sentido, os argumentos reafirmam características elencadas por Foucault (2009) no processo de autoria, reunindo em torno da função-autor elementos que remetem à “propriedade” dos discursos, à construção do autor e à multiplicidade de sujeitos que atuam nessa função. A alternância de singularidades e pluralidades no processo de escrita dos livros didáticos permite compreender não a morte, mas o apagamento e reaparecimento do autor, num processo cujos espaços (às vezes providencialmente deixados) são preenchidos pela emergência de *ghost writers* que, imersos em relações de saber e de poder, atuam em seu lugar, sendo constituídos pelo discurso contemporâneo, ao mesmo tempo em que também contribuem para a constituição dos livros didáticos de matemática.

A seguir, descrevem-se mais alguns elementos que ressaltam a concomitância de diferentes modos de existência da função-autor, de modo que ao final deste artigo é possível identificar, no processo de autoria dos livros didáticos de matemática, a existência de sujeitos-autores, alguns que escrevem e assinam a própria obra, outros que, marcadamente pelo nome/marca, pouco (ou nada) escrevem da obra que assinam, e ainda aqueles que sequer assinam a obra: escritores fantasmas, destituídos do reconhecimento como autores da própria escrita.

2.2 A função-autor e as obras coletivas

Embora a propriedade sobre a autoria seja evidente na atual produção didática brasileira, na qual o espaço conquistado por alguns autores (denominados ‘carros-chefes’ das editoras) asseguram importante fatia do mercado às empresas do ramo, vemos, progressivamente, emergirem obras que não levam o nome de nenhum autor, as denominadas “produções coletivas”. Esse tipo de obra é introduzida no Brasil no período de expansão do PNLD, com a chegada de grandes editoras espanholas. Uma das pioneiras na implantação dessa modalidade é a Editora Moderna, integrante do Grupo Santilhana⁴. Carol descreve esse processo de produção:

A obra coletiva é toda pensada na editora, então a gente decide o segmento, o público-alvo, se vai ser uma obra mais tradicional ou não. Enfim, a gente determina que parcela que a gente quer atender e a gente contrata colaboradores para escrever. Aí eu pego um livro de matemática, por exemplo, dividido em capítulos, e encontro professores para escrever a parte de álgebra, a parte de geometria e, assim, cada parte é escrita por um professor. Aí eles entregam esse material e os editores fazem a edição.

⁴ Braço editorial do Grupo Prisa, um conglomerado de empresas que atuam na área de educação, comunicação e entretenimento. Presente em mais de 20 países da Europa e América Latina, o Grupo Prisa possui mais de 13 mil funcionários distribuídos em empresas do ramo editorial, jornais, revistas, rádios e canais de TV por assinatura, entre outras. No Brasil, além da editora Moderna, a Santilhana também é proprietária das editoras Salamandra, Objetiva e Richmond Publishing.

E o que é a edição? A gente pega o material, lê tudo, verifica se tudo está certo. (...) A gente mexe à vontade, tá ruim? A gente reescreve. Ah, esse trecho não cabe, a gente corta. Então a gente vai acertando até ficar do jeito que a editora quer, assim contamos com vários colaboradores (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Fica explícito que na obra coletiva há um apagamento da figura do autor, sendo essa função exercida por um grupo anônimo (*freelancers*, normalmente editores, professores experientes, alunos de graduação, mestrandos e doutorandos em Educação Matemática). Acrescenta-se a isso o trabalho de criação-seleção-organização das imagens do livro didático realizado pelos *designers*, mas, afinal, poderia tal atividade ser considerada de autoria? Juliana comenta o modo como se vê nessa tarefa: “(...) sentimo-nos parte disso, auxiliando com os nossos conhecimentos específicos a organizar e tornar o livro mais atraente, para que sua apresentação se mostre muito próxima do mundo daquele que o receberá.” (Juliana em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2018).

O que observamos no relato de Juliana é que, para além daquilo que se pode dizer sobre a função-autor, esses sujeitos sentem-se autores. Embora reconheçam as dificuldades e linhas de força com as quais interagem, expressam paixão (em todas as suas nuances) pela tarefa que realizam, como relata Carol: “Nós temos grande preocupação com a educação e é pelo livro que conseguimos contribuir, fazer o que acreditamos ser o melhor. Os editores são educadores dos bastidores, não têm poder de ação na sala de aula, mas o que você acredita de certa forma está ali, no livro”. (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Essa paixão é evidenciada por Pedro, ao comentar a chegada das editoras espanholas ao Brasil e, com elas, o conceito de obra coletiva:

(...) foi histórica, (...) entendo eu que foi um marco no sentido de eles trazerem o conceito de obra coletiva, que é você ter um projeto da editora, e não é mais então, como era antigamente, do autor, que tinha suas notas de aula, um professor bom, que escreve; enfim, achava que ele tinha que publicar, tinha que divulgar aquele método dele (...). Os autores que temos atualmente são fruto dessa geração. (...) Mas com essa chegada aí tivemos a ideia de ter a obra coletiva, e a visão de livro mudou [para] a visão de um livro mais belo, mais artístico, mais bem-acabado, enfim. A questão da obra coletiva é profunda porque (...), como o projeto é da editora, a editora escala os autores, convida pessoas pra escrever o material, então temos mais pessoas escrevendo, entre elas, muitas vezes os alunos, graduandos com coisas menores, mas muitos professores. Enfim, é um trabalho que depois passa por leitura crítica, começou demandar mais mercado acadêmico. [são obras que] não têm um autor na capa, tem o editor responsável e por dentro os elaboradores de conteúdo (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

É possível perceber o entusiasmo de Pedro com o projeto, sobretudo por entender que a obra coletiva promove melhoria na qualidade artística do livro didático e a ampliação de oportunidades de trabalho – estratégia que os transforma em sujeitos “fantasmas”.

Cabe destacar, contudo, que o enfoque na qualidade artística do livro é anterior à chegada dos espanhóis, estando presente desde a década de 90 em documentos oficiais que direcionam tal produção, como no documento “Definição de Critérios para Avaliação de Livros Didáticos”, publicado em 1994, bem como nos editais do PNLD. Há ainda que se pontuar que os livros autorais deixaram de ser “notas de aula” muito antes do advento das obras coletivas, considerando a formação teórico-prática produzida em cursos de formação em nível superior⁵, além de toda a assessoria pedagógico-administrativa oferecida pelas próprias editoras, a fim de ampliar qualitativa e quantitativamente sua produção.

Longe de ser uma unanimidade, a produção coletiva abrange um largo espectro de opiniões, que vai do apoio incondicional, como no caso de Pedro, até uma oposição total, passando por uma aceitação que sugere atenção, tanto individual quanto coletiva, como se vê na fala de outros entrevistados:

Isso é uma coisa que a Abrale chama atenção dos autores para não embarcar nessa (...). É que, às vezes, também é um dinheiro que vai entrar num curto prazo e tal, ele embarca, e isso tá muito comum, as chamadas obras coletivas, correto? Que é uma depreciação da autoria, né? (...) é a maneira de a editora não pagar direito autoral, é uma forma de economizar e aviltar o trabalho de autoria (I Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

(...) Eu acho que com o advento da cultura digital, nós vamos mesmo mudar muito em relação de direitos autorais no mundo, não é só no Brasil. (...) Quem escreve, tem que começar a olhar, porque e na hora em que de verdade o governo comprar livros digitais? E na hora em que de verdade (isso vai acontecer) o governo trabalhar com obras abertas? Isso significa que ele compra uma vez e todo mundo que for escola pública pode usar! Ou como o governo já quis fazer; as editoras brigaram, e isso já aconteceu na Espanha: o governo compra x obras de Ensino Fundamental, todas virtuais, todas eletrônicas, e o professor na sala de aula vai discutir se ele quer usar todas, se ele quer usar uma, se ele quer usar uma parte? Você não vai ter mais esse controle de dizer ‘olha estão usando meu livro’, você entendeu? Então eu acho que o que vem por aí vai mudar muito (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Conforme se observa, os relatos abrem diferentes pontos de discussão. Enquanto para Imenes a obra coletiva representa um risco para autores “reais” e *ghost writers* atraídos pelo dinheiro rápido, para Smole é preciso que a categoria de autores se organize e encontre soluções para lidar com esse novo tipo de relação que é de ordem global, principalmente com a iminência dos livros digitais. Certamente que trazemos todas essas questões não para advogar que cada “fantasma” receba direitos autorais pela produção, visto que ele pode muito bem vender à editora esses direitos (fato que não retiraria dele a autoria, mas apenas os lucros gerados pela

⁵ Como exemplo, citamos o curso de Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, criado em 1972.

comercialização da obra), mas para evidenciar as nuances e tensões que envolvem a função-autor nos livros didáticos de matemática.

Tratamos, portanto, do contexto em que se dá o apagamento e (re)aparecimento do autor e explicitamos as lacunas que possibilitam as variações em sua posição e depõem para uma não universalidade da função-autor, alternando historicamente a necessidade de um nome para validação da obra (FOUCAULT, 2009). Tudo isso levando em conta o ambiente de sua produção, pois é fato também que sobre alguns gêneros textuais a reivindicação da função-autor é maior que em outros.

De acordo com Foucault, em alguns ambientes a função-autor torna-se uma exigência para qualquer texto que se pretenda escrever: “(...) de poesia ou de ficção, se perguntará de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido que lhe é dado, o *status* ou valor que nele se reconhece dependem da maneira com que se responde a essas questões.” (2009, p. 276).

Ora, poderíamos, por exemplo, escrever este artigo, fazer apontamentos em relação à autoria ou discorrer sobre relações de poder sem que nenhum autor (com autoridade reconhecida na área) fosse mobilizado? Uma vez escrito, tal texto seria legitimado pela comunidade acadêmica? Sem que nenhuma objeção fosse feita? Sem que se questionasse sua credibilidade? Veja que a exigência da identificação do autor como certificado de validade e cientificismo nos textos acadêmicos contrasta com a produção de livros didáticos, que num mesmo período admite a coexistência de obras autorais e produções coletivas.

Desta forma, observamos que o processo de escrita em rede, bem como o reconhecimento da autoria na produção de livros didáticos de Matemática não só se modificam historicamente, mas alinham-se e (re)organizam-se mediante as relações de poder, num processo em que a exaltação, o apagamento ou o reaparecimento do autor estão fortemente ligados aos discursos contemporâneos e aos interesses econômicos de grupos editoriais.

2.3 PS: as relações entre homens e fantasmas

Esta sessão não se trata de mero apêndice do que dissemos anteriormente, mas de essencial complemento, pois o que até aqui se descreveu pode ter deixado transparecer uma ideia de que a escrita em rede se dá de forma natural, em que as interações dos sujeitos imersos em campos discursivos fluem para que o autor ceda seu lugar à *ghost writers*, e cada sujeito assume o lugar que lhe foi conferido. Não é exatamente assim! É bem verdade que há jogos de interesses, que o discurso econômico ganha muita relevância, mas, efetivamente, são pessoas,

sujeitos constituídos nesse processo, em que cada gesto, cada sussurro ou ação ganham características de filiação ou afrontamento, redimensionando a relação entre os sujeitos e a produção didática.

Dito de outro modo, entendemos ser pertinente que uma pesquisa numa perspectiva foucaultiana dê margem a histórias muitas vezes menosprezadas: “(...) das alianças, das rivalidades dos grupos, dos interesses disfarçados ou traídos; a história das reversões dos direitos, das transferências das fortunas; a história das fidelidades e traições (...), das dívidas, das velhacarias, dos esquecimentos, das inconsistências etc.” (FOUCAULT, 2016, p. 113).

Nesse contexto, Iezzi destaca elementos da relação autor-editor na composição da obra:

Olha, aqui tem isso, ali tem aquilo, sugiro mudar aqui, mudar acolá tal. Aliás, isso é um motivo de atritos frequentes com autor. Olha, nós autores também somos preconceituosos, né? Nós também cometemos erros. ‘A sequência era essa, agora vai ser outra?’ (...) Eu sempre compreendi a função do editor. (...) Mas alguns autores se irritam. (Iezzi em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

A fala de Iezzi evidencia que tal negociação não se dá sem que haja certo nível de tensão, relação de forças. Se há, por um lado, autores que abrem mão da autoria em prol da aprovação no PNL D e, posteriormente, da vendagem dos livros, conforme descrito anteriormente, há também aqueles que resistem às sugestões de alteração na obra, conforme destaca Pedro: “(...) é muito complicada essa relação porque (...) quando você produz, é você que está ali; então, uma crítica àquilo ali é uma crítica que você pode tomar [como] uma crítica a você, então essa pode ser uma relação tortuosa (...)”.

Fica explícito na fala de Pedro que não se trata de uma relação sempre amistosa e, embora o objetivo possa ser comum, pesam nessa relação de poder compreensões que envolvem, de um lado, o ensino e a aprendizagem de Matemática (tradicional ou contemporâneo), e, do outro, a leitura de discursos oficiais e marginais que influenciam a aprovação e vendagem da obra, num “cabo de guerra” muitas vezes decidido com base na hierarquia construída nesse sistema produtivo:

Eu já vi gente, eu não vou citar nomes, ele manda o original para o editor, o editor lê, faz as críticas e recebe como volta do autor um palavrão. Palavrão, palavrão. Escrito no papel. Eu vi! “você não entende disso”. Bom, o editor não entende mesmo, o especialista é você. Se ele escreve uma bobagem, não xinga, senta e conversa, explica (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Entendemos que a fala de Imenes é contundente e novamente evidencia que tal relação nem sempre é cordial, mas intensificada na dinâmica do processo de elaboração da produção das obras e dos prazos normalmente diminutos; assim, cria-se um ambiente relacional que

exige, no mínimo, certo traquejo, como se vê no relato de Carol: “O que a gente tem que deixar sempre claro para o autor é que não é que o que ele fez está ruim, é que a gente quer deixar aquilo o melhor possível (...)”.

Outros relatos deixam transparecer um clima às vezes hostil, sob risco iminente de atritos:

“(...) a gente negocia, ‘Professor, mas o PNLD diz isso, o que é que o senhor acha?’ Às vezes ele diz: ‘Como? Eles querem não sei o quê’, às vezes o autor concorda, ‘não realmente tem razão’, às vezes não, às vezes ele bate o pé, esbraveja, a gente chega no equilíbrio e acerta. Ou não!” (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Veja que os fragmentos apresentados expõem uma negociação entre autores e editores, que percorre os desejos do autor, os saberes válidos dispostos no PNLD e busca determinar qual “verdade” prevalecerá. Há que se ressaltar que essa “verdade” é construída discursivamente, e que a transgressão àquilo que está na ordem do discurso pode implicar prejuízos para a avaliação pedagógica da obra, 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 a partir de uma relação de força.” (FOUCAULT, 2016, p. 45).

Nesse contexto, observa-se que o poder de verdade nem sempre está naquilo que é dito, mas no reconhecimento daquele que o diz, fazendo pender a balança para o lado mais forte, conforme evidencia o relato de Pedro: “(...) às vezes, vêm comentários [do tipo]: ‘que é isso? O que fizeram na minha obra?’ Você pega aquilo, não prolonga; com muita dificuldade, você pega e vai chorar na sua cama, que é lugar quente. Você é profissional, ele assina pela obra!”.

Ainda que outros recortes pudessem ser mobilizados, entendemos que o que se apresenta até aqui seja suficiente para ilustrar os tensionamentos, as contradições, as relações de saber e de poder, o entrelaçamento de discursos e emoções de pessoas reais, compondo um emaranhado de situações que constituem o livro didático de matemática. Vimos na fala de Pedro a presença forte do autor nas decisões sobre aquilo que compõe o livro, todavia, ficou também evidente em sessões anteriores o protagonismo de editores, *designers* e *freelancers*.

Portanto, não se pretende agora redundar na alternância nas relações de poder, no aparecimento e apagamento do autor, mas reforçar nossa compreensão de que isso não flui naturalmente, como as águas calmas de um rio corrente. Corrente sim, mas certamente não tranquilo. Alternando calmarias, turbulências e revoltas, nem sempre esse rio contorna os obstáculos: algumas vezes ajusta-os às correntezas, outras arrasta-os à força.

Considerações finais

Embora a autoria de uma obra na contemporaneidade possa parecer algo bem definido, sendo autor aquele que assina a obra, os caminhos pelos quais percorremos nos levam a questionar essa compreensão, colocando o tema sob maior complexidade. Afinal, quem é o autor?

Tomemos como exemplo a temática da diversidade, presente de modo geral na maioria dos livros de Matemática e já discutida nesse artigo. Poderíamos afirmar quem fala sobre o tema no livro didático de matemática? É o autor que assina a obra? O editor? Talvez ecoe nele, livro, a “voz” dos editais do PNLD? Ou a voz de grupos representantes de classes; dos discursos da Educação Matemática; talvez das Ciências Sociais?

Os mesmos questionamentos poderiam ser levantados para temas mais específicos. Quem é que propõe em um livro de Matemática da terceira série do Ensino Médio a abordagem de geometria analítica ou dos números complexos? O autor? Poderia ele, então, remanejar tal conteúdo para o primeiro ano do mesmo nível e, em seu lugar, colocar o estudo das funções ou relações métricas no triângulo retângulo? Ainda assim, seu livro seria aprovado pela crítica? Talvez! Mas seria escolhido pelo professorado?

Descreveu-se nessa pesquisa um autor de livro didático de Matemática que se distancia da compreensão comum de sujeito individual, autônomo e racional, que transcreve para a obra suas compreensões prévias sobre o processo de ensino e de aprendizagem, dando lugar a um sujeito no qual habitam múltiplos “eus”, constituído por diferentes discursos que mobilizam sua escrita. Mais que isso, discursos que endereçam sua escrita.

Chamamos a atenção para um processo que transforma um indivíduo em autor, despersonificado e multifacetado, entremeado em relações que não se dão de forma abstrata nem mesmo amistosa, relações de poder que tensionam suas ações na dinâmica com a equipe editorial com a qual ele interage e dialoga, sobre a qual se impõem, na qual encontra resistência, em relação a qual se omite e com a qual busca um equilíbrio; relações sempre instáveis que reconfiguram constantemente o campo editorial. Assim, é o próprio ato de mover-se por entrelinhas de força que constrói o autor de livros de matemática. Mais que isso, que induz a sua constante (re)construção, como visto no texto, em que editores e *designers* não apenas assumem a tarefa de autoria na escrita da obra, mas impõem resistência e intimam autores a reconsiderarem suas compreensões para manter-se na função. Em suma, para ocupar a função-autor é preciso adequar-se a uma série de normatizações que decorrem da maior delas: apresentar-se como representante e centro de convergência dos discursos de sua época.

Portanto, o livro de Matemática não se constitui pelas mãos de um gênio privilegiado e arquiteto intelectual de sua obra, mas por uma pluralidade de sujeitos reais – *ghost writers* editores, *designers* e *freelancers*) – que, por vezes, assumem e/ou direcionam a escrita das obras, ainda que nem sempre não se deem conta de que esta é uma produção coletiva e busquem aproximações com uma suposta essência transcendental de um autor que não cessa de esvair-se.

Constatamos, por outro lado, que, embora o livro didático de Matemática resulte de uma produção em rede, seu texto é redigido em torno da função-autor. Nota-se que, ainda que identifiquemos o autor pelo seu nome próprio, é por meio da função-autor que este se estabelece, que é reconhecido como tal.

De fato, é inegável a existência desse sujeito que assina a obra; todavia, este não se apresenta como indivíduo, mas como sujeito-autor, cujo nome é fundido à sua função, criando uma “marca” pela qual é conhecido. É justamente essa “marca” (assegurada pela função-autor) que permite que autores renomados possam empenhar-se na divulgação das obras ou, simplesmente, potencializar sua capacidade de trabalho em outras atividades, enquanto “fantasmas” escrevem em seu nome.

São esses espaços deixados pelo autor – seu afastamento da criação, a lacuna criada pelo esvaziamento de sua posição – que permitem o surgimento de *ghost writers*. Certamente que não se trata de um simples descuido, mas de uma estratégia econômica que permite ao “autor” multiplicar-se, assegurando ainda mais lucro, tanto para si mesmo, quanto para as empresas livreiras.

Por outro lado, esse esvaziamento do autor ganha curiosa evidência nas chamadas “produções coletivas”, numa mecânica de poder na qual há o completo apagamento do “autor tradicional”, bem como a emergência de *ghost writers*, ganhando eficiência máxima e permitindo atacar por várias frentes. Contrastando com a forte presença do nome/marca, as produções coletivas apresentam-se como um modelo de produção que extingue a relação autor-obra, em prol de uma ordem, obra-discurso. Nessa perspectiva, a validade do livro de Matemática não é determinada a partir de quem fala, mas do poder de verdade presente nos enunciados que a obra traz, dispensando a presença do autor que a nomearia e, por consequência, possibilitando maiores lucros às editoras, à medida que deixam de pagar a estes seus direitos autorais.

No limite, trata-se de uma ameaça de extinção da própria figura do autor “real”. Se atualmente nos deparamos com seu apagamento e ressurgimento, as obras coletivas podem, num futuro não muito distante, garantir que este não mais reapareça. Seja pelo advento da

cultura digital, pela implantação de livros didáticos virtuais, ou, simplesmente, pela ampliação dos investimentos das editoras em produções coletivas, o cenário atual parece apontar para um futuro de ampliação do além-vida, em que autores “mortos” ressurgirão apenas como “fantasmas”.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOOTH, C. Wayne. **The Rhetoric of Fiction**. Chicago University Press, 1961.

BRASIL. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1º a 4a séries**. Brasília: FAE, 1994.

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.

_____. **A Ordem do Discurso**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **O que é um autor?** *In*: Estética, Literatura e Pintura, música e cinema. Ditos & Escros III. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2009.

_____. **Vigiar e Punir** – Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

POLANSKI, Roman. **O Escritor Fantasma**. Reino Unido/Estados Unidos. Produção: R.P. Productions, France 2 Cinéma, Elfte Babelsberg Film, Runteam. 2010. 1 DVD (128 min) Color.

SANTOS, J. W; SILVA, M. A. **Os processos de normatização e a constituição do livro didático de Matemática: disciplinamento e saber-poder; avaliação e exame**. (2018, no prelo).

PLURIFORMES E MULTIDIRECIONAIS: RELAÇÕES DE PODER E A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

José Wilson dos Santos¹
Marcio Antonio da Silva²

Resumo: A partir de inspirações foucaultianas, objetivamos analisar e descrever neste artigo as formas multidirecionais das relações de poder no controle da conduta dos sujeitos, bem como o modo como os movimentos de contraconduta impõem resistências a esse controle, (re)configurando a rede que constitui o livro didático de Matemática. Por meio de uma proposta cartográfica, realizamos entrevistas semiestruturadas com diferentes personagens que atuam na rede de produção desses livros didáticos – autores, editores e coordenadores –, além de pessoas que, por muitos anos, estiveram à frente do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e professores de Matemática da rede pública de ensino. Os resultados apontam a existência de relações de poder pluriformes e multidirecionais, em que autores, editores, grupos editoriais, PNLD e professores apresentam-se, ao mesmo tempo, como alvos e canais de transmissão do poder. De igual modo, observamos nos diferentes setores um movimento de contraconduta que tensiona, impõe outros caminhos e (re)configura a rede constitutiva do livro didático de Matemática

Palavras-chave: Relações de poder. Resistência. Livros de Matemática.

PLURIFORM AND MULTIDIRECTIONAL: POWER RELATIONS AND THE CONSTITUTION OF MATHEMATICS TEXTBOOKS

Abstract: Based on Foucauldian inspirations, we aim to analyze and describe in this article the multidirectional forms of power relations in the control of subjects' behavior, as well as the way in which counter conductive movements impose resistance to this control, (re) configuring the network that constitutes the Mathematics textbook. Through a cartographic proposal, we conducted semi-structured interviews with different characters who work in the production network of these didactic books – authors, editors and coordinators – as well as people who, for many years, were at the forefront of the National Textbook Program) and public school mathematics teachers. The results point to the existence of pluriform and multidirectional power relations, in which authors, editors, editorial groups, PNLD and teachers are both at the same time targets and channels for power transmission. Likewise, we observe in the different sectors a counter conductive movement that stresses, imposes other paths and (re) configures the constitutive network of the Mathematics textbook.

Keywords: Power relations. Resistance. Mathematical Books.

Considerações iniciais

Talvez soe reducionista ou demasiado parcial pensar em ‘poder’ a partir de uma perspectiva única. Por isso, situamos nesse artigo uma primeira associação possível sobre poder

¹ Mestre em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: josewsantos@ufgd.edu.br

² Doutor em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: marcio.ufms@gmail.com

como algo ligado à força e/ou soberania, aos reis, heróis ou cavaleiros, entre outros personagens exaltados com fascínio em contos e epopeias ou nas produções hollywoodianas que dão brilho resplandecente ao suposto “detentor” do poder.

Ainda poder-se-ia pensar sobre poder sob a perspectiva de algumas linhas do marxismo, segundo o qual aquele é exercido pelo opressor, permitindo, por exemplo, que a burguesia explore a força de trabalho do proletariado, revertendo a seu favor o lucro gerado. Trata-se, portanto, de um poder que regularia a luta de classes, dividindo-as entre dominantes e dominados.

Diferentemente dessas linhas, optamos por uma leitura foucaultiana, para a qual “(...) o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder.” (FOUCAULT, 1986, p. 90).

Nessa perspectiva, todos somos, ao mesmo tempo, alvo e canal de transmissão do poder. Não há nele polaridades ou dualismos; ele, por si só, não é bom ou mal, não está aqui ou ali. Não há o lugar do poder, uma vez que este tem na fluidez sua condição de existência: “(...) o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, (...) ele se exerce e só existe em ato (...); o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas em si mesmo, primariamente, uma relação de força” (*ibidem*, 2010, p. 15).

Utilizaremos essa perspectiva foucaultiana de relações de poder para responder à seguinte questão: Como as relações de poder movimentam condutas e resistências no meio editorial de produção de livros didáticos de Matemática? Para responder tal questionamento, propomos como objetivo analisar e descrever as formas de condução da conduta e as resistências impostas a esse controle por sujeitos que atuam nessa rede de produção.

1 Perspectiva teórico-metodológica

Ainda que não se tenha como objetivo sintetizar em uma frase o que vem a ser o poder, compreendemos ser bastante oportuna a explicação de Veyne (2011):

É a capacidade de conduzir não fisicamente os comportamentos alheios, de fazer as pessoas andarem sem colocar os pés e pernas delas na posição adequada. É a coisa mais cotidiana e mais partilhada; há poder na família, entre dois amantes, no escritório, no ateliê e nas ruas de mão única. Milhões de pequenos poderes formam a trama da sociedade, cujo liço é formado pelos indivíduos. Daí resulta que há liberdade em toda parte, uma vez que há poder em toda parte: contata-se que alguns se insurgem, enquanto outros se deixam levar. (VEYNE, 2011, p. 167-168).

São essas formas de controle e condução, bem como as resistências a elas impostas – que se fazem presentes por toda a rede de produção de livros didáticos de Matemática –, que buscamos compreender, cientes de que o exercício do poder não implica perda da liberdade, sendo esta, antes, uma condição para sua existência. Admitir que o poder não é limitador da liberdade significa não confundir poder com violência, conforme bem esclarece Foucault (1995):

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto são “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relações de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua pré-condição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça além de ser seu suporte permanente; uma vez que, se ela se abstraísse inteiramente do poder sobre ela exercido, por isso mesmo, desaparecerá, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência). (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Fica explícito desta forma que, enquanto a violência é da ordem da privação e imposição, o poder é da ordem da sedução e do governo, havendo espaços tanto para resistências e insurreições quanto para a aceitação da condução ou, segundo Veyne (2011), para se deixar levar.

A condução da conduta, tão presente nas discussões de Foucault (2011), ganha significado no poder pastoral exercido pelos clérigos sobre seus fiéis, subjetivados a uma condição muitas vezes precária no “mundo terreno” em prol de uma promessa de salvação no mundo celestial. Trata-se, portanto, do governo da alma, reunido num conjunto de técnicas e procedimentos utilizados no poder pastoral que são gradativamente incorporados a outras instituições, visando a condução das condutas dos sujeitos, como nos quartéis, prisões, fábricas, escolas, política etc.

No entanto, Foucault (2008) alerta que muitos pensadores desconhecem os pontos de resistência e formas de escape à essa condução. Não se trata, porém, de encontrar um ponto de fuga simplesmente, mas de criar essa fragilidade em cada ponto da rede, tensionando os regimes de condução.

São exemplos desses movimentos: a resistência contra a prática obrigatória da confissão imposta pela igreja católica em 1215 pelo concílio de Latrão, bem como a Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero no século XVI; as revoltas contra o recrutamento que dão origem a deserções do serviço militar nos séculos XVII e XVIII; a resistência a certos procedimentos

e racionalidades médicas, como a recusa à vacinação no final do século XVIII, além de pequenas revoltas, como no setor industrial, em que os operários se voltavam não apenas contra os patrões, mas também contra o chefe imediato (normalmente um funcionário mais antigo), devido à forma opressora com que tratava os demais companheiros. O que se observa é que, ante aos mecanismos próprios da condução, surgem sempre movimentos de resistências, insubordinações, insubmissões, revoltas de conduta ou, nas palavras de Foucault, de ‘(...) contraconduta, no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros (...)’ (2008, p. 266).

Portanto, nossa proposta de analisar os mecanismos de poder não implica “(...) mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se, ao contrário, de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros.” (FOUCAULT, 1995, p. 12). Assim, os parâmetros descritos por Foucault orientam nossa busca por analisar e descrever os modos como autores, editores, equipe do PNL D e professores de escolas públicas aliam-se entre si ou resistem às tentativas de condução de suas condutas, bem como os efeitos dessas ações sobre a constituição livro didático de Matemática. Nesse processo, optamos por praticar uma cartografia (DELEUZE, 1998). Inspirados na Filosofia da Diferença, buscamos fugir de teorias e tecnicidades que tomam como prontos sujeitos e objetos produzidos num terreno liso e bem delimitado.

Aceitamos o desafio de lidar com a instabilidade, com o desconhecido, e construir o caminho ao caminhar sobre diferentes domínios, abrindo-se ao novo e provocando com ele interlocuções. Forçamos nosso pensamento a atuar no limite, onde as fronteiras são diluídas, objetos não são bem definidos, e os mesmos poderes que fazem sentir suas forças permitem, aos poucos, perceber suas franjas, graus de abertura, buracos, pontos de escape, passagens, acesso a outros saberes com os quais se enlaçam e se contaminam.

Em nossa pesquisa, entrelaçam-se saberes sobre o livro didático de Matemática advindos de diferentes lugares: da escola, do cotidiano das aulas de Matemática, da formação do professor, dos processos de escolha do livro didático, do processo de avaliação do PNL D, da relação autor-editor, da concorrência entre as editoras, entre outras relações que atravessam o universo livreiro e econômico, tornando-se um amálgama de saberes que constituem o livro didático de Matemática.

A construção dos dados se dá a partir de treze entrevistas semiestruturadas e oito questionários aplicados a: quatro autores renomados no mercado de livros didáticos de Matemática; sete editores; uma coordenadora do departamento de *design* de um grande grupo editorial, três *freelancers* e três professoras de Matemática que atuam/atuaram em escolas

públicas e particulares, além de ex-integrantes do PNLD – um coordenador técnico, um coordenador de área, uma coordenadora adjunta e um avaliador. Juntas, as entrevistas totalizam mais de 20h de gravação em áudio/vídeo que, após transcritas e reunidas aos questionários, somam 421 páginas de material de análise.

Realizada a análise inicial, selecionamos para este artigo os recortes que entendemos mais potentes para os objetivos estabelecidos. Ressaltamos que, entre os entrevistados, apenas os autores reconhecidos e a equipe de ex-integrantes do PNLD terão seus nomes revelados, já que concordaram com a divulgação, atestada pela assinatura de termo de cessão, enquanto os demais (editores, *designers* e professores) terão preservadas suas identidades por meio do uso de um pseudônimo.

Assim, mobilizamos neste artigo enunciações dos seguintes participantes: a) autores/nomes – Marcio Imenes (Imenes), Gelson Iezzi (Iezzi) e Kátia Stocco Smole (Smole); b) ex-integrantes do PNLD/nomes – João Bosco Pitombeira (Pitombeira), José Luiz Magalhães (Magalhães) e Marilena Bittar (Bittar); c) editores/pseudônimo – Maria Carol (Carol), Fabiana Rodrigues (Fabiana) e Pedro Junior (Pedro); d) professoras/pseudônimo – Paula Roberta (Roberta), Márcia Flores (Márcia) e Adriana Lima (Adriana), estas duas últimas entrevistadas conjuntamente.

Ao analisar as enunciações colocadas em cena, buscamos evidenciar tensões que atravessam a cadeia produtiva de livros didáticos de Matemática, relações que envolvem poderes e saberes, construções de verdades, “jogos estratégicos entre liberdades –que fazem que uns tentem determinar a conduta de outros, aos quais estes outros respondem tentando não deixar determinar sua conduta ou tentando determinar, em retorno, a conduta dos outros.” (FOUCAULT, 2006, p. 72).

2 Efeitos de um poder multidirecional: as tensões de um poder em fluxo

Situamos inicialmente o campo onde se dão esses movimentos: o universo da produção didática no Brasil, cujas cifras movimentadas apenas no último triênio somam 3,5 bilhões de reais, dos quais 78% concentram-se nas mãos de apenas três grupos – Somos Educação, Santilhana e FTD –, fato que configura um oligopólio de livros didáticos no Brasil.

Decorre daí que, para que os grandes grupos se mantenham no topo, diferentes mecanismos de poder são mobilizados, constituindo um ambiente em que “(...) o mais forte canibaliza o mais fraco, enfim, você vai lá e compra outra editora simplesmente pelo fato de você eliminar um concorrente e potencializar uma obra do seu catálogo, não necessariamente

porque você precisa de dinheiro pra produzir.” (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Aliam-se a essa busca pelo controle da produção didática outras estratégias que visam maximizar o poder dos grandes grupos, conforme aponta Carol: “Por exemplo, a editora tem apenas uma coleção de Matemática e os autores dessa obra são um pouco mais tradicionais. Então, a editora gostaria de ter um autor diferente, em uma outra linha. A editora pode buscar autores de outra casa editorial (...)”. Há que considerar que tal prática configura uma estratégia de fragilização da equipe adversária e não envolve apenas o assédio a autores, conforme relata Carol: “(...) esse é um ramo que é uma dança de cadeiras total.” Fabiana, editora de outra empresa, comenta sobre a troca frequente de pessoas nas equipes das editoras: “(...) isso é comum. Eu, estava numa editora, e já tinham me chamado duas vezes lá na (nome da editora) e eu não tinha aceitado, e dessa terceira vez eu resolvi aceitar”.

Destacamos tais fatos para ressaltar o quanto a capacidade financeira dos grandes grupos editoriais podem transparecer a ideia de que ocupam um lugar central de onde emana o poder, sendo seu capital a “pedra mágica” que lhes concede um “poder” ilimitado, que os torna inatingíveis; é esta compreensão que queremos colocar em xeque.

Veja-se, ainda, que, diante das gigantes empresas do ramo livreiro, uma leitura aligeirada do campo pode transparecer a ideia de que autores e editores são seres pequenos, obedientes, facilmente conduzidos, apenas uma peça substituível, um alvo fixo na mira de um suposto poder controlador concentrado nessas empresas.

Ora, se tomarmos como exemplo algumas situações específicas, isso se torna de fato evidente. Consideremos a afirmação de uma chefe de edição sobre uma das circunstâncias que culminam na dispensa de um autor: “(...) às vezes o autor não está vendendo. A produção de um livro é um processo muito caro, são muitas pessoas envolvidas. Tanto editorial, arte, revisão etc.; então, às vezes não compensa quanto que você gasta pra fazer um livro e o quanto ele te dá de retorno.” (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Não há dúvidas de que o exemplo apresentado evidencia uma relação de poder, um controle de conduta por parte dos grupos editoriais, à medida que cabe ao autor ajustar-se às demandas da empresa ou ser afastado por ela; contudo, o que gostaríamos de destacar é que essas relações não se dão de forma fixa, não possuem de fato uma forma, muito menos direção única. Exemplo disso pode ser visto na afirmação de Imenes:

Têm editoras que chegam a ficar reféns de alguns autores. Esses autores são chamados de carro-chefe da editora. (...) O autor que hoje tiver quarenta por cento [da venda], o dono da empresa beija o pé dele. O que ele pedir, o cara faz. Tudo o que o empresário não quer é que ele se encha e vá para uma outra editora depois que o

contrato vencer, para a concorrência (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

O recorte deixa claro que a ação de um poder que não é única, nem possui sempre a mesma intensidade ou direção, mas é múltipla, variável e flui na rede em via de mão dupla. Não há um centro, nem lugar privilegiado de onde emana o poder. Trata-se de um processo de lutas que tem como fator preponderante, para sua inteligibilidade, a análise de seus efeitos no campo social, induzindo sempre a estados localizáveis e instáveis. Maleável e autoajustável, o poder circula: “(...) está em toda parte, não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Admitindo-se que esteja compreendida essa relação de poder múltipla e reversível, uma pergunta que se pode fazer é: qual é a relação disso tudo com a constituição do livro didático de Matemática?

Para responder a tal questão, poderíamos elencar uma série de decorrências dos fatos citados, mas consideremos apenas duas: 1- Via de regra, o baixo número de vendas dos livros de Matemática ao Governo Federal vincula-se ao distanciamento entre a obra e aquilo que está na ordem do discurso, conforme já explicitamos em Santos e Silva (2019); 2- A posição de destaque alcançada por algumas obras (entre outros efeitos de poder) limita as possibilidades de surgimento de obras diferentes, cristalizando um “modelo” de livro didático de Matemática mediante a compreensão de que este livro já conseguiu aprovação pela crítica (PNLD) e pelos consumidores (professores) e, possui, assim, autorização para ocupar seu espaço na ordem do discurso.

Em relação à primeira questão, algumas enunciações produzidas nas entrevistas corroboram nossa afirmação:

(...) um livro que vende bem não necessariamente é um livro magnífico em termos de educação Matemática. Pelo contrário! Pelo contrário! (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

(...) eu não posso também fazer um livro muito avançado, muito inovador, que faz tanto o professor quanto o aluno pensar muito, que tenha muito desafios, problemas, e que estimulem muito, enfim, que obriga tanto alunos quanto professores a estarem estudando muito (...) porque ele não vai vender. É agradar bem aos avaliadores! É aquela história, ia ser sucesso de crítica e de avaliação, mas fracasso de venda! (Magalhães em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

(...) e por que que não vende tão bem? É porque se opõe (...) àquela concepção arcaica de abordagem da Matemática, a Matemática fechada em si mesma, (...) que exclui as justificativas que, portanto, deixa de ser Matemática. (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Veja-se que tais enunciações evidenciam o fato de que “(...) só serão aceitos no “jogo do verdadeiro e do falso” aqueles que falarem em conformidade com o discurso do momento (...)” (VEYNE, 2011, p. 166). Dessa forma, o processo de constituição do livro didático de Matemática evidencia um jogo econômico ao qual o sujeito se adequa ou dele ficará excluído. No segundo caso, também é notório o modo como as obras “bem-sucedidas” influenciam as futuras produções:

Boa parte dos livros que mais vendem não são mais revisados ou aperfeiçoados pelos autores, boa parte. O autor que é campeão de vendas ganha tanto dinheiro que vai pra Miami. Delega pra terceiros, ele deixa o nome dele lá, porque o nome dele [vende]. (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Os autores seguem o modelo! E as editoras dizem “olha, esse livro aqui é bem-sucedido etc. etc.”. Há uma pressão grande dentro das editoras sobre os autores para apresentarem livros que tenham certeza que vão ser bem-sucedidos, porque dá lucro. (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Os exemplos apresentados marcam bem os efeitos de poder sobre o livro didático de Matemática. A afirmação de Imenes – de que os livros aprovados não são mais revisados – é corroborada por representantes do PNL D, além de editores, conforme destaca Fabiana ao citar modificações superficiais nas obras: “(...) muda assim: era Joãozinho soltando pipa e agora é o Marquinhos jogando figurinha, entendeu? Então você muda o contexto, tem coisas que a gente muda só isso mesmo, o contexto. Era menino e figurinha e você muda: agora é menina e boneca”. Fabiana complementa: “Ou às vezes (...) a ilustração está muito velha, aquele traço já não é mais atual; então, a gente dá uma mudada no livro nesse sentido; ou o livro tinha coisas muito antigas, falava em fitas [k7] que não existem mais, a gente muda para DVD, sabe? coisas assim.” (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Os fatos citados colocam o livro didático de Matemática em um campo estratégico de disputas, de práticas bem medidas, cujas relações de poder envolvem grupos editoriais, editores e autores e reverberam nos diferentes ramos da rede de produção didática, influenciando na constituição do livro de Matemática, redistribuindo sujeitos e reconfigurando um campo editorial onde: “(...) cada ofensiva serve como ponto de apoio a uma contraofensiva.” (FOUCAULT, 1995, p. 12) que reforça e/ou inverte o fluxo do poder, constituindo gradativamente o livro didático de Matemática.

Observa-se, portanto, relações de poder que fluem em todas as direções. Veja-se que, se, por um lado, algumas editoras impõem a autores e editores um ritmo de trabalho, um modo de produção do livro, seduzindo os mais reconhecidos e excluindo aqueles que não atendem às demandas impostas, por outro os dados apontam para uma dupla dependência por parte dessas editoras que, além dos autores renomados, dependem também do MEC, visto que “[a]s editoras

que participam do PNLD, as grandes editoras, tornaram-se reféns do programa. Hoje se uma editora vai mal no PNLD, ela balança das pernas. Se balançar em dois problemas seguidos, periga quebrar, há dependência muito grande.” (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Essa dupla dependência é reafirmada por Pitombeira, ao discorrer sobre a formação de um oligopólio no campo da produção didática: “É extremamente preocupante, porque dá um poder muito grande a esses grupos. (...) Mas também tem uma contrapartida: esses grupos dependem do governo, porque se por um ano o governo, o PNLD não comprasse livros, as editoras se lascavam (...).” (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Uma vez compreendido que o poder se dá em fluxo, de múltiplas direções, cabe pensar as formas de resistência às tentativas de controle que dele decorrem, bem como as formas de oposição.

2.1 A recusa à condução: sobre resistência e contraconduta

Conforme já explicitado, Foucault (2008) busca diferentes denominações para abarcar as diversas formas de rejeição à ordem imposta. Trata-se de movimentos de resistência que não são anteriores ou fora das relações de poder, mas coextensivos a elas. Em suma, a resistência só existe nas relações de poder e cria, a partir dos choques entre estas, outras tantas (re)configurações de poder, inacabáveis e intercambiáveis, formando um tecido espesso que envolve sujeitos e instituições.

Desse modo, são destacados neste tópico exemplos de resistência ao controle da conduta. Não se trata de movimentos grandiosos que, ao reverter sobre o outro o poder em exercício, dominá-lo-ia, mas de situações que entendemos serem representativas das microrrelações cotidianas que envolvem e reconfiguram o campo.

2.1.1 O livro didático e o professor de matemática: a recusa ao modelo proposto

Conforme explicitado por Santos e Silva (2018), o advento do PNLD vem acompanhado de uma série de documentos oficiais que compõem uma aleturgia de sustentação à “criação” discursiva do livro didático como importante recurso ao processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Esses documentos, ao mesmo tempo em que apregoam a má qualidade da formação docente, apresentam o livro como uma das soluções a este problema, como se desprende da afirmativa a seguir, contida no documento Definição de Critérios para Avaliação

dos Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE/MEC): “A importância do livro-texto se evidencia mais ainda quando ele está sendo usado por professores com formação deficiente. Neste caso, as boas características do texto podem compensar um pouco as deficiências do professor (...).” (BRASIL, 1994, p. 57).

Documentos oficiais internacionais reforçam esse coro ao disseminarem a ideia de que “(...) nos países em que os professores não estão bem formados e em que não existam outros materiais de aprendizagem na escola, o livro de texto se converte, efetivamente, no currículo.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 5).

Afirmção mais contundente pode ser observada no documento do MEC intitulado *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*:

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e circular o livro no Brasil (particularmente para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BRASIL, 2001, p. 12).

Diante dos discursos apresentados nas políticas públicas do livro didático brasileiro e mundial, entendemos que esse livro se apresenta como uma forma de condução das condutas do professorado. Ora, fica evidente que, alheio a quaisquer outras experiências vivenciadas na escola ou no trabalho didático-pedagógico, o livro é destacado nesses documentos como instrumento político e cultural por meio do qual se instituem conteúdos, organiza-se o trabalho docente e orientam-se propostas metodológicas. Enfim, é o livro que ditaria o que, como e em que ordem dar-se-ão os acontecimentos. Nessa perspectiva, cabe ao professor “seguir” o livro, uma vez que “este é” o currículo.

Na contramão dessa demanda estão os professores, que lidam cotidianamente com a realidade da sala de aula e se opõem a essa condução, o que pode ser visto nos relatos dos entrevistados, como no caso em que questionamos às professoras se estas seguiam as orientações do guia do livro didático, ou seja, se realizavam algum tipo de estudo ou leitura do guia para embasar suas escolhas. Enquanto Márcia é categórica ao afirmar que não se recorria ao guia, as demais respondem:

Eu só lembro de uma vez que a gente estava gostando de um livro, aí alguém comentou que, eu acho que foi um coordenador que foi ler isso aí, e tinha um ponto negativo, mas eu acho que a gente não tinha visto tanto aquele ponto negativo que

tinha sido destacado; foi uma das poucas vezes (Adriana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Algumas vezes sim (...) mesmo assim a gente às vezes pondera mais o que nós escolhemos do que a crítica que está nele. Porque cada escola tem uma identidade (...). Às vezes a gente não leva tão a sério a crítica como eles querem (Roberta em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Essa recusa em seguir a orientação de especialistas, em deixar-se conduzir ou orientar-se a partir daquilo que os avaliadores do PNLD entendem ser o mais adequado em cada caso, é justificada pelas professoras por duas razões: 1- falta de tempo hábil diante das demandas que a escola assumiu; 2- não se sentirem representadas no processo de avaliação dos livros didáticos.

As enunciações que emergem das entrevistas apontam o desconsolo das docentes com a ausência de tempo:

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. Tudo é projeto. Chikungunya é projeto, dengue é projeto, querendo ou não, rouba tempo de todo mundo (Márcia em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Vai ter passeata do câncer, tem que levar os alunos; passeata de bicicleta, tem que levar os alunos; passeata sobre o abuso sexual, tem que levar os alunos. (Adriana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

E muitas vezes a gente não aproveita tanto o livro porque você tem que vistar o caderno, corrigir tudo (...), mandar recado para mãe [informando] que o aluno não fez a tarefa, e a metade da sala ou mais não faz. Aí você tem que pegar caderno por caderno, escrever “não fez a tarefa de Matemática hoje”, colocar data e assinar. Não dá tempo! Não dá tempo na sala de aula! Aí para pra merenda, para pra passar flúor no dente (Márcia em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018)

Olha, no fim das contas, o livro é a última coisa [que recebe atenção]. Entendeu? no meio disso tudo. (Adriana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Mais que um relato, o que vemos é um desabafo de professores que, diante da dura realidade experienciada diariamente nas aulas de Matemática, recusam-se a seguir qualquer orientação de pessoas que consideram alheias às suas dificuldades. Exemplo disso é visto nas demandas sociais, cujos temas/problemas são assumidos pela escola e que, segundo as professoras, não são considerados nos livros didáticos de Matemática.

Dito de outro modo, a escassez do tempo para atender às questões suscitadas nas enunciações atua como fator decisivo para que as docentes não aceitem o tipo de condução proposta. É o que vemos nas asserções de Adriana, que sintetiza um posicionamento coletivo de recusa à condução oficial, um movimento de resistência que busca por outro tipo de condução: “(...) ser conduzido de outro modo, por outros homens, na direção de outros objetivos

que não o proposto pela governamentalidade oficial, aparente e visível da sociedade.” (FOUCAULT, 2008, p. 262). Quanto à sensação de não estarem representadas no processo de avaliação das obras, Roberta argumenta: “(...) nós só escolhemos o que está pronto, e o que mais se adequa ao que a gente tá procurando, mas, assim, como ele foi construído ou como a gente gostaria que fosse? Jamais nós fomos consultados.” (Roberta em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

A ideia de que “avaliadores não conhecem a realidade das salas de aula” tornou-se um enunciado constante na fala dos entrevistados e, segundo os mesmos, traduz um eco das vozes da “escola”, de seus corredores, reuniões e conversas informais de professores. Tal compreensão – aliada a outros fatos, como a escassez do tempo e a desconsideração problemas sociais que são caros aos docentes – fortalece o movimento de contraconduta.

Não estamos afirmando, porém, que há um radicalismo no processo. Não se veem por aí insurreições ou revoltas em que docentes queimam os livros de Matemática em protestos fervorosos. O que descrevemos são movimentos que se dão nos microespaços sociais onde o livro de Matemática é utilizado, movimentos de recusa ao modelo proposto, de exigência de outros livros, outras formas de governo: “(...) A gente procura praticidade; por exemplo, eu tenho que digitar todas as listas [de exercícios] do terceiro porque os livros didáticos não trazem aquilo que eu preciso ensinar. Então eu gostaria de praticidade.” (Roberta em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Decorre dessa recusa que, uma vez que o livro de Matemática não atende às necessidades estabelecidas pelos professores, estes passam a desconsiderar seu uso, ou a subutilizá-lo, conforme se depreende dos relatos:

A grande maioria dos exercícios nós não utilizamos, nem o aluno. Como eu te disse, o livro que a gente terminou o ano passado não tinha os conteúdos. Não é que não tinha, não estava, por exemplo, o livro 3 não tinha os conteúdos iniciais do ano, então eu tive que fazer apostilas (...). Só depois das férias que foi utilizado, mesmo assim não foi na íntegra, porque não dá tempo dentro do bimestre. Que nem no 3º bimestre colocaram duas geometrias grandes; geometria espacial e geometria analítica no mesmo bimestre? Não dá tempo (...); quem faz a ementa do Estado, eu já digo, parece que é o professor que não está em sala de aula, não entende todo o processo. Então, eu acho que o Estado deveria ter a sua própria linha, ou ele se adequaria com o Brasil para a gente poder usar o livro pelo menos uns 50% ou 60%. porque não dá, a gente não usa nessa ementa, ou seja, a gente se adequar o nacional, ou o livro se adequar ao Estado. Porque é complicado, cada governo que entra, muda secretária [de Educação] muda equipe e inverte tudo. (...) O tanto de livro que foi para reciclagem... dá dó. Livro empacotado, livro novo, faz o controle e descarta (Roberta em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

E vai só piorando! Chega num ponto de que, sei lá o que é que eles [os governantes] pensam. Para que elaborar tanto livro se não vai ser aproveitado? É igual eu te falei, para quê que eu vou me aplicar se (...) vai chegar lá [na sala de aula] eu não posso

fazer aquilo, não dá! E dá até dó daqueles que você sabe que (...) se eu explicasse ele iria entender, conseguir render, mas você não pode, numa sala com 30, 35 alunos? (Márcia em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Veja que as enunciações apontam um desencontro entre o que propõe o livro didático de Matemática e aquilo que as docentes esperam do livro. As principais reclamações se devem à mudança de disposição dos conteúdos referentes a cada ano, por exemplo, conteúdos do terceira série do Ensino Médio que estão apresentados nos livros da segunda série. Acrescentam-se ainda alguns textos (história da Matemática, uso de tecnologias etc.) presentes nas sessões dos livros de Matemática e que, segundo as professoras, por falta de tempo ou inadequação à realidade/contexto dos alunos, são desconsiderados no processo de ensino, o que as leva a optarem pela elaboração de apostilas e/ou seleção de apenas alguns exercícios do livro, cujo conteúdo é utilizado em menos de 50%, sendo muitas vezes descartados livros ainda sem uso.

Ao considerar o pensamento nietzschiano de que “nada renuncia sua potência própria, e o comando sempre comporta alguma cessão” (NIETZSCHE apud VEYNE, 2011, p.170), consideramos que a descrição apresenta um quadro móvel no qual docentes se esquivam às tentativas oficiais de condução da conduta mediante a contraconduta, colocando em prática formas de estar/vivenciar o ambiente de ensino de Matemática, diminuindo o poder centralizador e organizador do livro, conforme proposto nos documentos citados anteriormente.

Contudo, há que se considerar que, uma vez que o poder circula e se alastra por toda a constituição do livro didático de Matemática, cada movimento de contraconduta é observado, analisado e transformado em dados estatísticos, resultando na produção de saberes que serão colocados novamente em jogo, de modo a produzir livros mais adaptados. Certamente um pouco disso já pode ser visto na descrição de Iezzi: “(...) dado que a principal utilidade do livro é servir de fonte de exercício, então o livro tem que ter uma série de exercícios bem construídos, numericamente suficientes e em ordem de dificuldade também bem pensada”.

2.2.2 Para além de vigilantes e vigiados: o PNLD e os grupos editoriais

Descrever os processos de contraconduta não implica tentar apresentar uma história na qual sujeitos humildes, oprimidos por um poder soberano, empunham suas espadas e, por meio de revoluções, invertem a suposta ordem do poder, tomando para si os privilégios dos quais usufruía o suposto detentor outrora. Tratamos, neste texto, de histórias reais, tensões que se dão em diferentes setores da produção do livro didático de Matemática. Nesse contexto, citamos a

relação entre o PNLD e os grupos editoriais. De um lado, o primeiro impõe ao segundo normatizações, critérios de qualidade pré-estabelecidos, condições para avaliação e aprovação dos livros didáticos. De outro, grupos editoriais aceitam a condução em alguns aspectos, todavia, resistem a outros, buscando aliviar sobre si a “pressão” da avaliação.

Considerando que o poder se dá em rede, num fluxo contínuo, e que “[n]unca somos pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2001, p. 267), buscamos analisar e descrever quais artifícios são mobilizados pelos grupos editoriais para, mais que simplesmente esquivar-se das regulamentações impostas, apresentar-se como veículo por onde transita o poder, assegurando outras normas que lhes garantam maiores benefícios:

No começo [do processo de avaliação] os editores entraram com ações na justiça contra a avaliação, no que eles alegavam que o governo estava tirando o “direito sagrado de os professores escolherem seus livros”. Como é que o governo tirou de letra tudo isso? A resposta é a seguinte: pela Constituição Federal, é obrigação ao governo zelar pela qualidade do ensino, a LDB diz a mesma coisa, e a Constituição diz que o governo tem que providenciar material e etc. para o ensino; então, o governo tirou de letra (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Se considerarmos que, no momento em que se dá essa disputa (1996) – após uma expansão de 318% nos investimentos do governo em livros didáticos, se comparados ao ano anterior – os gastos do governo brasileiro com o PNLD eram de aproximadamente R\$ 129.000.000,00 (CASTRO, 1986) e que apenas no PNLD/2019 os investimentos somam R\$ 1.082.243.861,41, teremos uma ideia razoável das razões que justificariam tais embates. Há que se destacar ainda que, no período de 1985 até o ano de 1996 (início da avaliação do PNLD), os livros didáticos adquiridos pelo Ministério da Educação (MEC) não passavam por qualquer avaliação pedagógica: as editoras apresentavam uma lista de livros aos professores, que selecionavam aqueles de sua preferência. Segundo Carvalho (2018, p. 2), “[e]sta foi uma excelente ocasião para esvaziar os armazéns das editoras de livros desatualizados ou não vendidos”.

Assim, as ações intentadas perante o judiciário visando combater o processo de avaliação apresenta-se como forma de resistência a algumas condutas do PNLD, cuja derrota não implica conformismo, pelo contrário, alimenta outras batalhas, afinal, conforme assegura Veyne (2011), “[c]ada indivíduo é o centro de uma energia que não pode ser vitoriosa ou vencida; nesse segundo caso, ela se torna ressentimento, ou, ao contrário, fiel dedicação ao vencedor, ou os dois ao mesmo tempo, mas essa vontade de potência não é neutralizada nem abolida”.

Nesse caso específico, observamos, em consonância com Veyne (2011), a ocorrência das duas situações. Por um lado, as editoras veem na manutenção e expansão do PNLD a oportunidade de assegurar maiores cifras aos seus cofres; por outro, travam com o programa embates constantes visando afrouxar as regras vigentes e impor uma nova ordem. Assim, o que representa êxito para as editoras é questionado no âmbito do PNLD:

Eles [os grupo editoriais] conseguiram com advogados pressão junto ao Ministro [da educação] alegando questões de custo; (...) eles conseguiram introduzir essa categoria dos “aprovados condicionalmente”. Então, os pareceristas apontavam os erros, se eles corrigissem os erros, e eles tinham um mês para corrigir, a coleção seria aprovada. (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Conforme se observa, as enunciações de Pitombeira carregam forte nível emotivo, ao mesmo tempo em que explicitam os movimentos que vão além de simples resistência enquanto não aceitação da ordem imposta, tratando-se de tentativas de subversão à ordem do poder, movimentos de contraconduta, que cada vez mais têm trazido vantagens aos grandes grupos, conforme ressalta Bittar:

Se você ler o edital do PNLD 2019, então tem coisas que a gente percebe claramente que é para aprender as editoras. Por exemplo, a avaliação vai acontecer a cada 4 anos, eles queriam até 6, mas foi barrado, e os livros do 1º ao 5º ano podem ser reutilizáveis, todos eles podem escrever no livro, ou seja, todo ano vai ter que comprar mais livro. (Bittar em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Veja que a condução do processo de avaliação sustentada em editais, documentos e pareceres jurídicos/oficiais é abalada pela contraconduta que impõe uma nova ordem à estrutura em vigor. Nesse contexto, autores ganham o direito de contestar a avaliação, as obras podem ser aprovadas condicionalmente e, no caso dos livros de 1º ao 5º ano, o governo passa a adquiri-los não mais a cada três anos, e sim anualmente, fato sobre o qual Pitombeira argumenta: “No final do ano, aqueles livros estão todos preenchidos e são descartados, e agora as editoras vão faturar grosso”.

Consideramos importante destacar que Pitombeira integrou a comissão técnica do programa até o PNLD/2018, porém, os fatos e experiências narrados na entrevista não se desenvolverem cronologicamente; os períodos presentes nas enunciações avançam e retrocedem no tempo, permeando a área com que esteve envolvido por tanto tempo, independentemente do tempo em que os fatos se deram. Nesse contexto, algumas afirmações avançam para as mudanças estruturais sofridas recentemente pelo programa e trazem indícios

de que esse movimento de contraconduta pode garantir ainda mais vantagens às editoras, conforme se observa da fala a seguir:

Em seguida, eles queriam que a comissão de avaliação, ou seja, os especialistas, fossem revisores de alto nível, que trabalhassem de graça pra eles. Eles queriam que os avaliadores anotassem, listassem todos os pequenos erros do livro. Impossível, impossível. É trabalhar de graça para eles. O objetivo era esse! O objetivo era esse! O MEC exigiu isso, tá certo³, agora em 2018 exigiu, e nenhuma das áreas levou isso a sério, ninguém levou isso a sério (...) (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Ora, não há dúvidas de que a efetivação de uma exigência dessa dimensão representaria uma vitória significativa do movimento de contraconduta e uma imensa vantagem aos grupos editoriais, uma vez que, no limite, não haveria mais reprovação de obras à medida que todos os erros elencados poderiam ser pontualmente corrigidos pelos autores e editores. Veja que, ainda que não houvesse tempo hábil para correção e nova submissão da obra no mesmo processo, esta certamente teria aprovação garantida no programa seguinte, o que resolveria um grande problema enfrentado pelas editoras, conforme argumenta Carol: “(...) se em uma obra eu gastei milhões, e a obra não passa no PNLD, aquele livro não vai para lugar nenhum, é um investimento totalmente jogado fora. Todo aquele trabalho que você teve, sinto muito, o livro não virou livro, só foi entregue lá no MEC e acabou.”

Uma vez que o poder atravessa diferentes sujeitos e lugares – e considerando que “(...) lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91) –, vemos elementos de contraconduta também por parte de alguns membros do PNLD que, conforme relata Pitombeira, optam pelo não cumprimento da exigência em elencar todos os erros encontrados nos livros didáticos.

Não estamos com isso afirmando que movimentos de contraconduta sejam louváveis ou perniciosos, mas apenas descrevendo o modo como as relações de poder importam sempre em possibilidades de escape como condição *sine qua non* de sua existência, uma vez que o poder só pode ser exercido “(...) sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

³ Segundo o entrevistado, a exigência declarada ocorreu de forma não oficial, mas se deu incisivamente e repetidas vezes durante reuniões oficiais sobre o PNLD/2018, das quais participou, todavia, sem que fossem registradas em ata.

2.2.3 Sobre autoria e contraconduta

Embora tenhamos pensado em organizar algumas temáticas neste artigo, o momento de escrita torna ainda mais evidente o quanto cada ato, cada movimento, cada forma de pensamento e organização das relações de poder se dá de modo emaranhado. Poder, resistência, contraconduta: tudo isso não pode ser visto separadamente, devendo tal observação ser ressaltada antes da finalização desse texto.

Consideremos, então, as segmentações dos temas ou tópicos apenas artifícios didáticos e tratemos da contraconduta praticada por autores que circulam, dançam, esquivam-se, movimentam-se na rede de poder que envolve a constituição do livro didático de Matemática.

Os dados colhidos nas entrevistas apontam para um controle minucioso da conduta e/ou vigilância de todos os sujeitos imersos na cadeia de produção do livro, abrangendo desde a seleção de autores, editores e *freelancers* até o desenvolvimento de pesquisas e outras estratégias de vigilância de professores e de editoras concorrentes, conforme discutido por Santos e Silva (2018). Iezzi discorre sobre esse controle:

Existe uma pressão terrível sobre os autores mais em evidência. E essa pressão vem do fato de que justamente a cada três anos o MEC, o FNDE refaz a compra. Então (...) se o seu livro foi aprovado e adotado, a editora te pressiona a você aperfeiçoar o livro para que no próximo [programa] mantenha a adoção. Se o livro foi recusado, aí você tem, como tivemos, um conflito com a editora porque ela quer que você corrija os erros que tinha para uma nova competição. (Iezzi em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Destacamos o relato de Iezzi para situar o leitor quanto aos tensionamentos que decorrem do processo de avaliação do PNLD que credencia a compra de livros didáticos pelo MEC, objetivo final das editoras, como afirma Fabiana: “O livro tem que vender! É como qualquer outro produto, tem que vender, (...) faz e vende, porque a pessoa já sabe que vão comprar aquele livro; então, vai, vai, vai logo”.

Existem, porém, outras formas de controle da conduta de autores por parte das editoras, como a imposição de viagens para participação em eventos como estratégia de divulgação da obra:

(...) na minha carreira de autor, várias, várias vezes eu fui convidado para participar de seminários ou pra dar uma palestra, e muitas vezes esse convite vinha muito estimulado pela própria editora, sabe? Sugerido pela própria editora! Então, você fazer palestra ou participar de alguma mesa redonda, de um minicurso e tal, era um fato onde você se expunha como pessoa, ficava conhecido e, ao mesmo tempo, ia atrás do livro (Iezzi em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Esta forma de controle é também relatada por outros autores. Todavia, sendo a resistência à condução própria das relações de poder, a (in)submissão a essas práticas pode variar, dependendo do nível hierárquico que os autores ocupam nas editoras. Em outras palavras, autores com menor vendagem ao MEC ocupam uma posição mais baixa na hierarquia disciplinar estabelecida na teia de poder, ou, ainda, conforme afirma Smole, “(...) quando o autor depende muito, exclusivamente de ser autor, a relação entre ele e a editora fica muito de submissão, então aí a editora vem um pouco mais pra cima”. Ainda nesse contexto, e considerando a busca por vendagem, a autora argumenta:

(...) o nosso livro de fundamental 1, ele é um livro que quando a gente escreveu, a gente sabia que ele não ia vender como a “marcha da criança” que vende um monte. Por quê? Porque ele é um livro que tem muita Matemática. (...) Tanto que a gente brinca que nós nem sabemos se a editora vai pôr ele no PNLD, né? Mas nós não vamos mudar. (...) Se a editora disser “olha, nós não vamos pôr o livro no PNLD”, vai ser uma decisão dela, depois ela que vai ter que explicar [para o público], porque que ela não pôs o nosso livro no PNLD, e não nós empobrecemos o livro porque a editora quer vender mais, entende? Se ela quer vender o livro de menor qualidade, ela faça isso por conta dela, não com o nosso aval. Agora, isto não é uma posição que todos os autores tomarão! Eu também não julgo os autores que tomarem outra posição, mas nós não vamos mudar o nosso livro pra vender mais no PNLD; o que a gente quer é contribuir pra melhorar a formação do professor, para que ele possa usar um livro como o nosso. (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Esse posicionamento contraria os interesses das editoras que priorizam as vendas em detrimento da qualidade do livro produzido, fato explicitado por diferentes entrevistados, entre eles, Imenes, que afirma: “Editora é uma empresa, ela não pensa na educação dos brasileiros. Não vou dizer que não pensa, mas, em primeiro lugar tá outra coisa (...), o lucro. E não é porque o empresário é um safado, é porque se ele não age assim a empresa dele fecha”. Isso é um fato, reitera o autor: “Não adianta a gente ser ingênuo. Não estou fazendo a defesa disso, eu só estou mostrando que as coisas são assim”.

As enunciações evidenciam tanto a forma como as editoras investem na condução da conduta na cadeia de produção do livro como o posicionamento de oposição ao controle dessa conduta, conforme vemos em Smole:

(...) a gente tem uma outra coisa, nós só fazemos a divulgação que nós queremos, então, não tem isso de nossa agenda estar na mão da editora. (...) hoje mesmo nós estávamos conversando com o pessoal lá da [nome da editora] de Belo Horizonte, falei: “olha, gente, esse roteiro eu não vou fazer não, eu não vou pegar essa estrada que se sabe que é muito perigosa não! Vamos fazer por Skype”; fui dando outras possibilidades. Eles querem morrer, né, porque a Inês e eu inauguramos uma outra relação de autor com editor, porque a editora vinha com um discurso de dizer “olha, se você não for no [colégio] Porto Seguro, eles vão deixar de adotar a sua obra.” (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Cabe ainda destacar que conduta e contraconduta não se dão de forma disjuntas, e um mesmo sujeito pode alternar posições em que segue passivamente alguns comandos e resistem a outros. Acrescenta-se ainda que praticar a contraconduta não significa que cessem, por esta razão, as tentativas de controle. De acordo com Smole, a pressão sobre os autores é uma constante, ao passo que a resistência a essa investida dependerá do nível ocupado pelo autor na hierarquia estabelecida.

Isso nada tem a ver com uma luta entre os que aspiram por liberdade e aqueles que querem mantê-los acorrentados. Via de regra, editoras visam um lucro também almejado pelos autores. Conforme argumenta Imenes, o livro “(...) é o resultado de uma parceria de quem tem dinheiro e de quem supostamente tem ideias; faz-se um contrato de direito autoral, que é um contrato de risco para as duas partes porque, se não vender, ou investidor perdeu dinheiro e nós perdemos tempo, correto?” (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

O posicionamento de Imenes é corroborado por Smole: “(...) eu também não vou gastar cinco anos da minha vida escrevendo um livro que depois não vende nada.” Portanto, embates e alianças entre autores e editores representam apenas formas de reconfiguração do campo, tensões próprias das relações de poder. Elas coexistem em uma infundável disputa por espaço onde a contraconduta de hoje pode tornar-se a conduta de amanhã e, neste caso, poderá ser combatida por outros movimentos de contraconduta.

Assim são as relações de poder em todos os campos, portanto, também na produção de livros de Matemática. Segundo Smole, o grande volume de dinheiro investido na produção didática impede que o autor se lance sobre uma produção de modo ingênuo para fabricar um livro “romântico”, desconsiderando os discursos que compõem o campo: “(...) se eles não enxergarem no seu livro alguma possibilidade de venda, isso não vai ocorrer. Nesse sentido se tem um exemplo clássico, aquele livro do Imenes do Ensino Médio, até hoje ele não ia ser um livro que as editoras iriam vender, entendeu?”

Novamente se evidencia uma relação autores-editores que pode parecer antagônica, visto que os primeiros ora resistem, ora se deixam governar. Entretanto, esses são movimentos próprios, produzidos no interior da maquinaria de poder. Não se trata, portanto, de uma luta entre anjos ou demônios. Nesse sentido, Smole declara:

Só existe o corruptor porque tem quem se deixe corromper. Portanto (...), se eu sou o autor que para ter o nome numa obra coletiva ou porque eu vou ganhar um dinheiro que eu não esperava ganhar, porque essa obra vai vender, eu [me] submeto a isso; então, isso é uma escolha, mas não dá para o mundo achar que a editora é a vilã e os autores são vítimas, (...) sabe, essa visão assim meio maniqueísta de que tem a editora que é a bandida e os mocinhos têm que salvar as pobres almas. Ela tem uma vírgula!

Então, não é uma relação de vassalos, escravos e senhores, sabe, ela é uma relação que tem espaço para discussão. Tem negociação? Claro que tem! (...) Mas ela não é essa negociação perversa que as pessoas imaginam, sabe? Do autor que “oh coitado”. E isso vale para aquela outra pergunta que você me fez, será que não tem perigo dos grandes grupos [monopolizarem o mercado]? Tem! Mas isso faz parte de um jogo capitalista, cabe aos interessados analisarem aquilo que eles vão aceitar e aquilo que eles não vão aceitar. Então acho que isso é bacana assim na sua pesquisa, porque ela pode desvelar alguns mecanismos quando as pessoas acham que os grandes grupos são sempre os [vilões]. Então, você dizer que o autor é explorado? Não! Olha, o autor sabe bem o que ele vai fazer quando ele entra lá, entendeu? Quando eu botei um livro meu no grupo A, eu sei que eu vou receber 10%, só que eu não tenho que me preocupar com quem vai vender, onde vai vender, como é o transporte, se o caminhão tombou, se não tombou, entendeu? É uma coisa que, assim, o Brasil ainda precisar caminhar um pouco pra essa história assim de “nossa, tem um grupo muito explorado”. Tem mesmo! Tem coisas que são! Mas no caso dos autores não! (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Os argumentos contundentes de Smole sintetizam um efeito das relações de poder/resistência já abordado e muito significativo em nossa pesquisa, segundo o qual o lugar ocupado pelo sujeito, os saberes construídos, as linhas de força com as quais interage e a hierarquia por ele conquistada são fatores significativos na postura assumida, aceitando o governo, praticando a contraconduta ou alternando ambas as posições. Smole assume um lugar que não é fixo, mas maleável e autoajustável, por isso percorre por diferentes ambientes nas relações de poder que estabelece com a editora. Sua posição não é de adversária nem de ‘assujeitada’, mas de sujeito livre que, como tal, aceita e/ou impõe resistência ao poder, sente seus efeitos. Mesmo atravessada por relações de poder, faz escolhas, cria pontos de fuga. Adapta-se, modifica-se a partir dessas relações, afinal, “[d]e que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Considerações finais

Percorremos neste artigo discussões que ultrapassam a visão do poder fundada em compreensões ingênuas relacionadas à força supostamente possuída por alguns e lançadas em direção a outros, bem como a ideia bipolarizada segundo a qual os detentores do poder (burguesia) exercem seu domínio sobre aqueles que não o possuem (classe proletária), e optamos por uma compreensão foucaultiana, em que o poder é exercido em rede e os sujeitos não são seus detentores, mas centros de transmissão de um poder que só existe em fluxo, o qual ninguém possui, nem pode jamais dele escapar.

Ao considerar o universo da produção de livros didáticos de Matemática, deparamo-nos com uma dinâmica de inversões constantes na ordem de um poder que não possui forma

determinada nem direção única, mas que flui de um campo a outro. Não há um poder único e determinável, mas relações de poder que atravessam empresas, autores, editores, avaliadores do PNLD e professores, entre outros sujeitos e instituições que, como nós na rede, sustentam o conjunto que forma a cadeia produtiva de livros didáticos, fazendo-os repercutir/multiplicar efeitos de poder que se apoiam ou tensionam mutuamente. Uma vez que a possibilidade de escape ao controle é condição para existência do poder, a contraconduta apresenta-se como possibilidade de criar, no tecido onde se alastra, pontos de fuga.

Nesse ambiente corporativo, tentativas de centralização de poder levam editoras a investirem esforços na contratação de autores e editores de outras empresas com o propósito de fragilizar a concorrência, controlando, assim, o espaço da produção didática. Em âmbito interno, vemos ainda efeitos de um poder que pesa sobre os ombros de autores que, devido à baixa vendagem de livros, são excluídos do PNLD.

Todavia, essa mesma trama aponta a forma multidirecional como o poder se espalha, criando um ambiente de dependências recíprocas. É o que se verifica do modo como grandes editoras tornaram-se reféns de autores que possuem vendagem expressiva ao MEC, o que faz com que aquelas se submetam às exigências desses autores para mantê-los no grupo. Tal dependência se estende ainda ao próprio PNLD, considerando a grande concentração de investimentos das editoras para produção, aprovação e vendagem das obras, sob o risco de qualquer interrupção ou mudança no programa afetar diretamente essas empresas, podendo levá-las à falência.

Atuando de forma intrínseca ao poder, descrevemos ainda as resistências, insurreições ou, nos termos de Foucault, as contracondutas que vemos delineadas.

Diante de um poder que furtivamente parece centrar-se naqueles que investem dinheiro ou ideias para a produção do livro didático, vemos um professor de Matemática que se recusa às tentativas de controle de sua conduta a partir do livro didático. Não acreditando, nem se sentindo representado pela forma como é conduzida a avaliação do livro de Matemática, ele opta por desconsiderar as orientações presentes no Guia do Livro Didático – que quando utilizado tem caráter apenas confirmativo para decisões tomadas anteriormente – e por subverter o uso do livro de Matemática, considerado distante de sua realidade e incapaz de atender às diferentes realidades do país.

Essa recusa sem dúvidas é alvo do olhar vigilante das editoras e evidencia um poder vigilante, que regula constantemente sua lente para ler as enunciações desse professor e imprimi-las em suas obras, a fim de produzir um livro ajustado ao professorado. Há, portanto,

elementos de poder na decisão do professor, à medida que toda a cadeia de produção didática aguarda ansiosa a sua decisão por essa ou aquela obra.

Se os dados apontam, ainda, para uma condução da conduta de autores/editores por meio do PNLD e seus critérios de avaliação, também evidenciam o modo como estes recusam a essa condução, colocando-se num movimento de contraconduta que resulta em conquistas importantes em suas pautas. Entre tantas, citamos a instituição no PNLD da categoria “aprovado condicionalmente” e a ampliação de três para quatro anos no ciclo de avaliação dos livros didáticos, bem como do rol de livros consumíveis, fazendo com que o governo federal tenha que comprar anualmente os livros do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, fato que, sem dúvidas, aumenta significativamente os lucros das editoras.

Por outro lado, vemos também elementos de contraconduta na recusa de alguns integrantes do PNLD em cumprir uma exigência a eles imposta e da qual discordam, qual seja, a elaboração de listagem de todos os erros encontrados nos livros didáticos.

Constatamos ainda diferentes nuances de poder na relação autor x editoras, em que autores que vivem exclusivamente da produção didática são mais suscetíveis ao controle das editoras, enquanto aqueles que possuem outras fontes de renda, ou que atingiram vendagem significativa de livros ao MEC, possuem mais mobilidade na cadeia produtiva. Nesse contexto, Smole apresenta-se como exemplo de sujeito móvel produzido nas relações de poder que induzem/conduzem a constituição do livro didático de Matemática. Ajusta-se em um movimento no qual ora resiste, ora se deixa conduzir. Ao mesmo tempo em que incorpora o discurso econômico do livro como produto, defende que tal processo não deve se dar por submissão, numa relação entre dominantes e dominados, mas num ambiente de negociação, em que cabe a cada autor avaliar os riscos e vantagens de suas decisões.

Portanto, ao concluir esta pesquisa, notamos que, se por um lado as relações de poder tensionam e criam condições para a perpetuação de uma estrutura, a contraconduta apresenta-se como obstáculo a essa ambição. Não há, portanto, nesse ambiente uma disputa entre heróis e vilões, mas sujeitos e instituições que, atravessados por um poder pluriforme e multidirecional, reformulam constantemente os desenhos sempre provisórios da cadeia produtiva.

Uma vez que a equipe de ex-integrantes do PNLD entrevistada atuou no programa até o PNLD/2019, resta como possibilidade de pesquisas futuras investigar mais a fundo o espaço que os grandes grupos editoriais vêm alcançando a partir da reformulação ocorrida no PNLD/2019, uma vez que nos intrigam os esforços das editoras, bem como as possibilidades de apoio do MEC para que todos os erros encontrados pelos avaliadores sejam pontuados e

apresentados em relatório disponibilizado a estas empresas. Há que se considerar que tal fato implicaria um novo tipo de relação entre avaliadores e avaliados, visto que, no limite, todos os erros apontados poderiam ser facilmente localizados e corrigidos, garantindo a aprovação das obras e privilegiando as empresas com mais representatividade no PNLD e com maior capacidade de investimento em equipes, equipamentos etc., ou seja, os grupos que atualmente dominam o mercado.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa. UEPG, 2014.

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 Educación, 2003.

BRASIL. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos:** 1^a a 4^a séries. Brasília: FAE, 1994.

_____. **Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CARVALHO, J. B. P. The Brazilian Mathematics Textbook Assessments, **ZDM**, 2018.

CASTRO, Jorge Abraão de. **O processo de gasto público no programa do livro didático.** Brasília: IPEA, 1996.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. 14 ed., Rio de Janeiro, Graal. 1988.

_____. 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.

_____. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. v. 3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **Ditos e Escritos: Ética, Sexualidade, Política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e Punir – Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976)**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SANTOS, J. W; SILVA, M. A. Os Processos de Normatização e a Constituição do livro Didático de Matemática: disciplinamento e saber-poder; avaliação e exame. **REMATEC. Revista de Matemática, Ensino e Cultura**. Ano 13 - n. 28, mai./ago. 2018.

_____. Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, jan./abr. 2019.

VEYNE, P. **Foucault: Seu Pensamento, sua Pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS E A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA

José Wilson dos Santos¹

Marcio Antonio da Silva²

Resumo: Inspirado nos estudos de Michel Foucault, bem como na perspectiva de pesquisa cartográfica, este artigo tem por objetivo analisar e descrever o modo como a lógica da governamentalidade neoliberal atravessa o processo de elaboração dos livros didáticos de Matemática, constituindo, além de livros, sujeitos envolvidos nessa rede. A produção dos dados se dá a partir de entrevistas semiestruturadas com autores de livros didáticos, editores, designer, ex-representantes do programa nacional do livro didático e professores da rede pública de ensino. Nossa análise aponta que, para além das contribuições do programa voltadas à melhoria dos livros didáticos de Matemática, os documentos oficiais que subsidiam suas ações, os critérios que estabelecem, via editais, as orientações presentes no Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático, bem como o modo pelo qual o programa é atravessado por interesses mercadológicos destacam sua posição como instrumento de uma governabilidade, influenciando a (re)organização de espaços e a produção de sujeitos. Atuando numa diluída fronteira entre educação e economia, na qual somente a aprovação da obra garante o “sucesso” da equipe, o Programa contribui para uma cultura da performatividade que transforma sujeitos em “empresas” e empreendedores de si.

Palavras-chave: Educação Matemática. Livro didático de Matemática. Programa Nacional do Livro Didático. Governamentalidade. Cultura da Performatividade.

NEOLIBERAL GOVERNMENTALITY: THE CONSTITUTION OF SUBJECTS AND THE PRODUCTION OF MATHEMATICS TEXTBOOKS

Abstract: Inspired by Michel Foucault’s studies, as well as from the perspective of cartographic research, this article aims to analyze and describe the way the logic of neoliberal governmentality crosses the process of elaboration of the Mathematics textbooks, constituting, apart from books, subjects involved network. The data are produced from semi-structured interviews with the authors of textbooks, editors, designers, former representatives of the national textbook program and public school teachers. Our analysis points out that, in addition to the contributions of the program aimed at improving Mathematics textbooks, the official documents that subsidize their actions, the criteria that establish, through edicts, the guidelines in the Guide to the Didactic Book of the National Textbook Program, as well as the way in which the program is crossed by market interests emphasize its position as an instrument of governability, influencing the (re) organization of spaces and the subjects production. Acting on a dilute frontier between education and economics, in which only the approval of the work guarantees the team “success”, the Program contributes to a culture of performativity that transforms subjects into “companies” and entrepreneurs themselves.

Keywords: Mathematics Education. Mathematics textbook. National Textbook Program. Governmentality. Culture of Performativity.

¹ Mestre em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: josewsantos@ufgd.edu.br

² Doutor em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: marcio.ufms@gmail.com

Considerações iniciais

Compreender as intrínsecas relações entre educação e economia na atualidade requer estar alerta para uma nova forma de governança neoliberal instituída a partir de redes políticas que colocam em jogo novas fontes de autoridades. Segundo Ball (2014, p. 34), “(...) as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas, há novas vozes nas conversas sobre política e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas (...)”.

Estas vozes ecoam por redes que integram governos, Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações Internacionais (IGOs) – como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, além de empreendedores, consultores, empresas internacionais e *think tanks*³, entre outros grupos que produzem/alinham discursos que legitimam suas ações sobre o campo educacional, de modo particular, na demarcação do fracasso do Estado na gerência de problemas sociais e educacionais e na venda de políticas públicas que visam solucioná-los. Ligada à demanda de resolução dessas questões, o livro didático de Matemática se constitui parte de uma técnica de governo alinhada à lógica neoliberal, promovendo a subjetivação dos atores que atuam nas tais redes, influenciando os diferentes setores da produção e entrelaçando interesses mercadológicos aos educacionais.

Ao se considerar o papel desempenhado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nesse processo, bem como a produção do livro didático de Matemática na dinâmica neoliberal – que institui discursivamente as verdades que subsidiam a viabilidade do programa, alinhando interesses públicos e privados e promovendo “(...) a transformação de relações sociais em calculabilidades, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional (...)” (BALL, 2014, p. 64) –, nos propomos a investigar de que modo a lógica da governamentalidade neoliberal atravessa o PNLD, transformando indivíduos em sujeitos dessa produção.

1 Perspectiva teórico-metodológica

Este artigo tem inspiração nos estudos de Michel Foucault, bem como em elementos da proposta cartográfica, e desdobra-se a partir de pesquisa mais ampla, na qual, inicialmente,

³ Segundo Ball (2014), os *think tanks* são caracterizados como um conjunto formado por pessoas e/ou instituições que atuam na produção de pesquisas e “soluções” de problemas de cunho social, tecnológico e de estratégia política, entre outros.

buscávamos compreender e descrever as relações de poder que atuam na constituição dos livros didáticos de Matemática.

O material foi produzido por meio da realização de treze entrevistas e oito questionários aplicados a diferentes sujeitos que atuam/atuaram na produção de livros de Matemática pelos três maiores grupos editoriais da atualidade no Brasil (Somos Educação, Santilhana e FTD). Nele há o relato de autores, editores, *designer* e *freelancers*, além de professores da rede pública e ex-integrantes do PNLD. São aproximadamente 20h de gravação em áudio/vídeo que resultaram em 378 páginas de transcrições que, somadas às 43 páginas obtidas nos questionários, formam o total de 421 páginas de material para análise.

Considerando que a prática da cartografia não se apresenta como método cujos passos são definidos *a priori* e rigorosamente seguidos, mas como uma experiência de estar e sentir o terreno a ser cartografado, num processo que “(...) envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua (...)” (KASTRUP, 2007, p. 18), após realizarmos algumas análises desse material, utilizando como ferramenta as relações de poder e a análise do discurso na perspectiva foucaultiana, voltamos novamente às transcrições, todavia, munidos agora de uma nova ferramenta – a governamentalidade – descrita por Foucault como:

(...) o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, reflexões e análises, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo ou, antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado.” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Tomando a governamentalidade como o esforço mediante o uso de estratégias/técnicas que têm como objetivo o estabelecimento de formas de controle de condutas que constituem sujeitos governáveis – e inspirados pela proposta cartográfica de “fluxo do pensamento” no qual a consciência e a atenção do cartógrafo comportam-se como o “(...) vôo de um pássaro que desenha o céu com seus movimentos contínuos, pousando de tempos em tempos em certo lugar” (KASTRUP, 2007, p. 16) –, sobrevoamos novamente os dados produzidos, alternando o tempo e a velocidade de voo/pouso e detendo mais o nosso olhar sobre os elementos que remetiam à

“condução da conduta” (expressão cunhada por Foucault) não de um sujeito, mas de um grupo/população.

Nesse movimento, selecionamos enunciações que entendemos favorecer o diálogo que buscamos estabelecer, a fim de descrever o modo como a governamentalidade tem atravessado o processo de produção dos livros didáticos de Matemática e, por consequência, constituído os sujeitos que compõem essa rede produtiva.

Assim, mobilizamos neste artigo os diálogos com alguns personagens a seguir relacionados, dos quais apenas os autores e ex-integrantes do PNLD são identificados pelos seus nomes próprios, enquanto os demais tiveram sua identidade preservada por meio de um pseudônimo.

Quadro 1 – Relação dos entrevistados na pesquisa

Funções	Motivações para a Entrevista
Autores	<p>Marcio Imenes (Imenes): foi presidente da Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale), à época da instituição da avaliação do PNLD, e possui experiência como autor, que ultrapassa quatro décadas.</p> <p>Kátia Stocco Smole (Smole): iniciou como <i>freelancer</i>, e atualmente acumula seguidas aprovações de suas obras no PNLD. Seu livro de Ensino Médio foi aprovado em todas as avaliações.</p>
Editores	<p>Maria Carolina (Carol): atua em um dos três grandes grupos editoriais da atualidade. Com aproximadamente 10 anos de profissão, iniciou como estagiária e chegou à editoração de livros de Matemática.</p> <p>Pedro Junior (Pedro): atua em um dos três grandes grupos editoriais da atualidade. Possui aproximadamente 9 anos de experiência no ramo editorial. Iniciou como <i>freelancer</i> antes mesmo de concluir a graduação em Matemática.</p> <p>Fabiana Rodrigues (Fabiana): atuou em um dos três grandes grupos editoriais da atualidade. Possui aproximadamente 8 anos de experiência no ramo editorial. Iniciou como <i>freelancer</i> quando já atuava como docente no Ensino Superior.</p> <p>Marcelo Santos (Marcelo): trabalha há 16 anos em um dos três grandes grupos editoriais, onde iniciou como estagiário. Atualmente é editor executivo de Matemática e Física.</p>
Ex-integrantes do PNLD	<p>Paulo Figueiredo Lima (Figueiredo): participou da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática para o Ensino Fundamental II e atuou como Coordenador Pedagógico em todas as edições do PNLD de 2002 até 2015, na área de Matemática.</p> <p>João B. Pitombeira F. de Carvalho (Pitombeira): 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.</p> <p>Marilena Bittar (Bittar): alternou de função atuando como avaliadora e coordenadora adjunta do PNLD no período de 2002 a 2018.</p> <p>José Luiz Magalhães (Magalhães): participou como avaliador do PNLD em diferentes períodos, sendo o primeiro deles em 1996.</p>
Designer	<p>Paula Juliana (Juliana): possui 40 anos de experiência na área de <i>design</i> gráfico e atualmente coordena o departamento de <i>design</i> de um grande grupo editorial</p>
Professora	<p>Paula Roberta (Roberta): É licenciada e especializada em Educação Matemática. Possui 23 anos de docência, a maioria deles atuando no ensino médio; já atuou nos níveis fundamental e superior.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Os dados construídos durante a entrevista, aliados a documentos oficiais que regulamentam/influenciam a produção livreira, constituem-se em um rico e amplo material de análise mobilizado como princípio de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal que atravessa esse universo, conforme detalhado adiante.

1.1 A governamentalidade e a condução das condutas

O conceito de governamentalidade é introduzido por Michel Foucault para analisar o modo como o poder disciplinar atuante sobre o indivíduo aos poucos se desenvolve para um poder sobre a população. Em grande parte, esse poder é difundido pelo pastorado cristão e apresenta-se como uma arte de “(...) conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los, de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e de cada passo da sua existência.” (FOUCAULT, 2008c, p. 218-219). Contudo, a governamentalidade não se resume à simples condução do rebanho pelo pastor, mas estende-se ao modo como este conduzia a si mesmo e como incutia em todos e em cada um a aceitação do governo. As ovelhas precisavam do pastor para conduzi-las às campinas verdejantes e fontes de água límpida, mas o pastor também precisava do seu rebanho. Ora, é na fraqueza das ovelhas que o pastor se glorifica, logo, conduzi-las corretamente assegura a ele a salvação. O mérito ou demérito de cada ovelha é também do pastor. Trata-se, portanto, de um governo dos outros e de si.

Assim, a governamentalidade no pastorado atua como o embrião do Estado moderno, efetivando-se como uma prática política calculada e refletida. Ajustada ao liberalismo, a governamentalidade toma a economia como principal referência e instrumento de governo, constituindo, a partir da atuação livre do mercado, as verdades que regulam as formas de governar, organizando “(...) o jogo complexo entre os interesses individuais e coletivos, entre utilidade social e lucro econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público, entre a liberdade dos indivíduos e a sua dependência do Estado.” (SILVEIRA, 2005, p.101). Sob a bandeira neoliberal, o Estado intervém no mercado, tomando a economia como matriz de inteligibilidade e mecanismo regulatório das relações sociais, mas não somente em aspectos jurídicos e empresariais, mas na regulação da própria vida dos sujeitos.

2 O PNLD como tecnologia de governamentalidade

No artigo “Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática” (SANTOS; SILVA, 2019) argumentamos que o PNLD não consiste em um lugar de poder, visto que, conforme argumenta Foucault (1988, p. 89), “[o] poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares”. Tal afirmação não significa, porém, que o programa esteja imune às relações de poder. Tal qual outras instituições e sujeitos, o PNLD é atravessado por essas relações, está imerso e intrinsecamente ligado às linhas de força que tensionam/direcionam a produção dos livros didáticos de Matemática, configurando-se como um instrumento da uma governamentalidade neoliberal.

Exemplo disso pode ser visto em uma série de documentos que antecedem ou acompanham o programa e que tecem fio a fio as condições de possibilidades para o advento/expansão do PNLD. É o caso do documento Educação para Todos: caminho para a mudança”, de 1985, do MEC, que chama atenção para a “(...) insuficiência e má distribuição espacial da rede escolar, inadequada formulação dos currículos, deficiências na formação e baixos padrões de remuneração dos professores, entre outros.” (BRASIL, 1985, p. 6). No mesmo sentido, o *Plano Decenal de Educação para Todos (PDET)* (BRASIL, 1993) imputa parte da responsabilidade pela má qualidade da educação à formação deficiente do professor, bem como à inadequação curricular.

Assim, constroem-se discursivamente as bases para a implantação do PNLD sob forte apelo social, à medida que, supostamente, o programa possibilitaria modificar uma condição de precariedade social, numa proposta em que o “(...) livro didático e merenda escolar são projetos dispostos conjuntamente, inseridos no item do assistencialismo.” (CASSIANO, 2013, p. 24).

Argumentamos nessa direção a fim de evidenciar que a emergência do PNLD vem acompanhada de enunciados presentes em um conjunto de documentos oficiais que alinhavam discursos de ordem pedagógica e social, visando à construção de verdades e à condução da conduta da população para a aceitação do programa, afinal, como poderia alguém se opor a propostas tão emergenciais para a solução de problemas socioeducacionais?

Nesse mesmo contexto, uma vez implementado o PNLD, surgem outros documentos que endereçariam a avaliação pedagógica a ser adotada pelo programa. Trata-se do Plano Decenal de Educação para Todos (PDET)/1993–2003 que, ao destacar a necessidade de reformulação da política do livro didático, coloca em xeque a capacidade do professor para a escolha do material, apontando que “[o] princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar.” (BRASIL, 1993, p. 24). Esse argumento anteciparia e justificaria a instituição de uma avaliação prévia por um grupo de especialistas.

Em 1994, uma “avaliação piloto” é realizada pelo MEC, tendo como objeto as dez obras de preferência dos professores à época. O relatório da avaliação em Matemática tece duras críticas às obras escolhidas pelos docentes, destacando seu excesso de formalismo, pseudo rigor, esquema fixo de apresentação dos conteúdos, falta de integração entre os capítulos, ausência de atividades lúdicas/desafiadoras e má qualidade dos aspectos gráficos, apenas para citar alguns pontos. Em sua suma, o relatório pontua:

(...) a equipe responsável pela análise surpreendeu-se com baixa qualidade dos textos, com a repetição dos mesmos erros em quase todas as coleções, com o descaso mostrado em ilustrações malfeitas ou borradas, linguagem descuidada ou errada, e desrespeito com a inteligência da criança, quando lhe apresentam pseudo-motivações ridículas ou sem sentido (BRASIL, 1994, p. 61).

A explicitação dá má qualidade das obras, bem como da “insuficiente habilitação” dos docentes para avaliá-las, cria discursivamente as condições de possibilidade, tanto para a implantação da avaliação pedagógica do PNLD, quanto para a condução da conduta dos docentes (que só poderão fazer suas escolhas após seleção prévia das obras por especialistas), uma vez que o discurso é entendido como “prática instituinte, como materialidade, como aquilo que cria os objetos de que fala.” (RAGO, 2009, p. 17).

Roberta exemplifica o modo como se dá essa condução quando, ao argumentar sobre a escolha das obras, explicita: “(...) nós só escolhemos o que tá pronto e o que mais se adequa ao que a gente tá procurando, mas, assim, como ele foi construído ou como a gente gostaria que fosse? Jamais nós fomos consultados (...)”.

Portanto, o “livre direito de escolha” do professor configura-se de fato uma liberdade vigiada, normatizada, condicionada ao controle do PNLD, cuja condução é ainda reforçada pelo Guia do Livro Didático. Ou seja, mesmo após a seleção das obras consideradas aptas pelos avaliadores, há ainda outras formas de governmentação, de condução da “escolha” do professor, visto que, conforme apontam Santos e Silva (2018), ainda que não existam mais classificações de livro com estrelas⁴, o Guia continua a indicar as obras que considera mais relevantes:

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 (...) olhe, professor, cuidado com isso, cuidado com aquilo”, que é o item “Em Sala de Aula”, **que serve para o professor ver**. (Magalhães em entrevista concedida ao primeiro ao autor, 2018).

(...) **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

⁴ Forma de classificação das obras que teve início no PNLD/1998 e deixou de ser praticada no PNLD/2004.

professor que adotar esse livro vai precisar pensar algumas situações”, **então ele [o Guia] faz essa diferença [entre as obras]** (Bittar em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

As enunciações evidenciam que, ao valorizar aspectos que consideram relevantes em uma obra, ou chamar atenção para outros que deveriam ser melhores explorados, o que de fato se promove é uma tentativa de direcionar, de conduzir a escolha das obras, orientando em que direção deve-se encaminhar a escolha do professor.

Evidências da eficiência das práticas do programa na condução do livro “desejável” podem ser vistas nos argumentos dos sujeitos envolvidos nesse contexto:

De modo geral, o livro melhorou muito, né, a gente encontrava erros no passado que eram erros horrorosos (...) [agora], claro, se eu quero que o meu livro seja aprovado, eu posso olhar lá [no edital] e seguir à risca aquilo. (Bittar em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Os livros de hoje são muito melhores do que os livros de ontem. O que pode ter ocorrido é que muito texto pode estar mais pasteurizado, porque você tem a fórmula. Qual é a fórmula de aprovação? Você tem que ter isso, isso e isso! (...) então tem uma fórmula lá [no edital do PNLD], querendo ou não, tem lá! (Pedro em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Bom, eu acho que o PNLD é um momento marcante. Acho que não é o PNLD só, o PNLD já existia, é a avaliação. Ela impactou, eu acho que, de início, positivamente, mas levou a uma pasteurização, teve esse efeito colateral. Eu acho que valeu a pena, houve uma melhora generalizada na qualidade do material didático no país por conta da avaliação (Imenes em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Distante de pretender questionar ou desmerecer os benefícios que a avaliação do livro didático representou e ainda representa para a melhoria na qualidade dos livros de Matemática brasileiros, o que argumentamos é que os parâmetros estabelecidos atuaram/atua como indicadores, critérios de qualidade a serem seguidos. Ou seja, os critérios, bem como as avaliações constantemente realizadas pelo PNLD, ditaram/ditam os rumos para os quais o livro didático de Matemática (logo, toda a estrutura de produção) deve caminhar, sob o risco de a obra não aprovada. Da análise do PNLD/2018, nota-se que os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas chamam atenção para a necessidade de respeito: a) à legislação, às normas e diretrizes; b) aos princípios éticos e democráticos; c) à coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; d) à perspectiva interdisciplinar; d) à correção e atualização de conceitos e informações; e) às características e finalidades do manual do professor; f) à adequação da obra à linha pedagógica por ela proposta, entre outros aspectos. Ao finalizar a apresentação desses critérios, lê-se no documento: “A não observância de qualquer um desses critérios (...),

resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino médio, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLD 2018.” (BRASIL, 2015).

Ora, considerando os vultosos valores envolvidos nas negociações entre editoras e o Ministério da Educação (MEC)⁵, não há dúvidas de que empresas e sujeitos, em sua maioria, abraçariam esses critérios e seguiriam a conduta esperada. É o que aponta uma das entrevistadas:

(...) em um livro tradicional, se você não colocar pelo menos seções que trabalham com interdisciplinaridade, com temas transversais, ele não vai passar no PNLD, pois são alguns dos requisitos necessários. (...) Então a gente tem um mínimo que a gente tem que fazer para o livro ser aprovado. Então, quando sai o edital, vamos ajustando a obra. O edital indica caminhos do que a escola precisa, ele nos dá indícios do que tem que ter no livro (...) (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Vê-se que Carol anuncia o modo como atua sob um governo e, mesmo que não seja uma decisão sua de trabalhar, por exemplo, com questões interdisciplinares (critério previsto no PNLD), toma-a para si, aceita tal abordagem como algo que, em suas palavras, “a escola precisa”. Aí reside a potência maior na governamentalidade: a docilização do sujeito que, semelhantemente ao que ocorre no poder pastoral, aceita ser conduzido, toma como seus os objetivos dos que os governam. Tal posição também é vista no relato de Pedro, ao afirmar que aquilo que é proposto no PNLD é o “(...) que o MEC quer. É isso que o Brasil quer para os seus brasileiros.” (Carol em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Outros efeitos da ação do PNLD – e que entendemos ser também indicativos desta governamentalidade – são evidenciados por avaliadores experientes:

Existe uma mudança que talvez seja, mas que não é tão do ponto de vista do conteúdo, da forma de apresentação, que é assim: os livros, algumas vezes, a gente sabe que os autores e editores querem atender o PNLD, então você abre o livro hoje e ele vai estar mais colorido ou mais cheios de histórias e contextos, de coisas assim, que a gente percebe claramente que foi feito para atender uma demanda que eles compreendem ser do PNLD. (Bittar em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Nota-se na declaração um ponto central na condução da conduta dos sujeitos, um poder invisível que, conforme evidenciado em Foucault (2011), dispensa a necessidade de vigilância constante, desde que o sujeito tenha a sensação de estar sendo vigiado.

Tal fato se coaduna com o pensamento foucaultiano que, ao comparar as técnicas disciplinares à biopolítica, assevera que esta segunda se configura como “uma tecnologia de poder que (...) não exclui a técnica disciplinar, mas a embute, a integra, a modifica parcialmente (...)” (FOUCAULT, 2016, p. 203). Da mesma forma, vemos nas enunciações evidências do

⁵ Apenas nos programas de 2015 a 2017, os valores somam mais de R\$ 3.300.000,00.

modo como a vigilância presente no poder disciplinar incorpora-se ao exercício da governamentalidade, visto que, no caso da produção de livros Matemática, conforme destaca Bittar, basta que autores e editores entendam que uma demanda seja do PNLD para que passem a obedecê-la.

Desta forma, vemos que a governamentalidade constrói-se na mente dos sujeitos, não somente na necessidade urgente do livro e de sua avaliação periódica ou, ainda, de sua submissão a uma pré-seleção por especialistas, mas também na valorização de seus aspectos gráficos, pedagógicos e de conteúdo, para que sejam considerados aptos. Assim, critérios presentes nos editais públicos são elevados à categoria de ‘verdade’. À medida que o sujeito os toma para si, essas verdades apoiam-se umas nas outras, expandindo-se para o setor privado, conforme evidencia Marcelo, ao ser indagado sobre como elaboraria um livro de Matemática, caso não fosse obrigado a seguir as normas estabelecidas pelo PNLD:

(...) eu não desconsideraria as questões levantadas no edital [do PNLD], pois acredito que elas são importantes, fundamentais, e estão de acordo com as propostas atuais da Educação Matemática em que eu acredito como professor. Inclusive, é perceptível nos livros atuais do mercado privado a influência de características dos livros que atendem ao PNLD, como a preocupação em trabalhar a Matemática de forma contextualizada, propostas de atividades que exploram a discussão e o trabalho em grupo etc. (Marcelo em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2018).

Desta forma, a governamentalidade neoliberal penetra no corpo e na “alma” dos sujeitos atuantes na rede de constituição dos livros didáticos de Matemática, deixa marcas, modifica-os. Ao levar para o mercado privado alguns elementos e especificações que são exigidos apenas no PNLD, Marcelo avalia as possibilidades de sucesso da obra a partir dos parâmetros estabelecidos, colocando-se numa posição consonante com os sujeitos “nascidos” dessa racionalidade neoliberal, em que há uma “(...) substituição das questões ‘É verdade?’ e ‘É justo?’ para ‘É útil, vendável, eficiente?’” (BALL, 2014, p. 69).

3 Governamentalidade e performatividade

As demandas de um programa tão amplo como o PNLD, bem como a rentabilidade que este assegura às empresas que se destacam na oferta de livros ao governo, consistem em mais que livros, mas em sujeitos atravessados pelo ideal neoliberal. Esta racionalidade que buscamos evidenciar na produção do livro didático ganha dimensão à medida que se materializa na própria obra, como mostram pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisas Currículo e Educação Matemática da UFMS (Campo Grande). Entre elas, cita-se a de Manoel (2017) que, investigando o modo como a Matemática financeira é mobilizada nos livros didáticos de

Matemática do Ensino Médio, identifica propostas de constituição de sujeitos voltadas à poupança e ao acúmulo de capital, fazendo emergir a ideia de que ser sujeito na sociedade atual consiste em tornar-se um empreendedor de si.

No mesmo contexto da pesquisa citada, Berto (2017) analisa os discursos sobre interdisciplinaridade presente em livros didáticos de Matemática e identifica notórias adaptações nas obras visando atender à avaliação do PNLD, bem como propostas de contextualização que representam normas morais e de comportamento, orientando o aluno em direção a atitudes desejáveis para um cidadão, qual seja, um sujeito consumidor, “politicamente correto” e comprometido com o cuidado consigo e com os outros.

Essas calculabilidades e intercâmbios observados evidenciam uma prática neoliberal que atravessa, fabrica e é fabricada no próprio ambiente da produção dos livros didáticos de Matemática, constituindo os sujeitos comprometidos com tal racionalidade.

Em suma, a governamentalidade neoliberal produz sujeitos neoliberais que colocam sua competência a serviço de um mercado de livros didáticos intrinsecamente ligado a “[u]ma economia feita de unidades empresas: é isso que é, ao mesmo tempo, o princípio de decifração ligado ao neoliberalismo e sua programação para a racionalização tanto de uma sociedade como de uma economia.” (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Neste contexto, sujeitos tornam-se empresários de suas próprias vidas. O neoliberalismo deixa para trás o *homo oeconomicus*, que no liberalismo voltava-se a atuação no comércio, e dá lugar ao “(...) *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda.” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Nesse movimento em que o social é gradativamente convertido em mercadoria, abrindo possibilidades de lucro, as técnicas de governança no campo editorial são potencializadas pela cultura da performatividade, entendida por Ball (2005) como uma tecnologia e um método de regulação que, por meio de comparações, mobilização de índices e níveis de desempenho, objetivam e mercantilizam o conhecimento, sendo utilizada “(...) como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.” (BALL, 2005, p. 544).

Evidências dessa cultura podem ser identificadas nas enunciações de representantes de diferentes setores que envolvem a produção do livro didático de Matemática, como se denota do relato de Juliana, ao discorrer sobre algumas das competências necessárias à sua função:

(...) precisa saber e deve gostar de trabalhar em equipe. (...) ter conhecimentos técnicos avançados (...) ter conhecimentos diversificados gerais, desde psicologia, teorias cognitivas e semiótica, à estética visual (...), explorar recursos que sejam reconhecidos

pelo público a que se destina a obra (...), manter conversas com o editor/autor (...), ser curioso, investigativo (...), um pesquisador incansável e obstinado por novidades. Precisa constantemente ampliar seu repertório visual, alimentar-se de imagens, signos, cores e de suas relações com os elementos da página. Precisa pesquisar como estão os livros da concorrência para comparar com o que está fazendo e fazer melhor. Pesquisar livros semelhantes em outros países, para ter como referência. Buscar as tendências, preferências do mercado interno (Brasil) e externo (outros países). (...). Costuma ser um generalista, conhece vários assuntos e está sempre buscando ampliar seu repertório. (Juliana em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2018).

Como se pode observar, Juliana impõe sobre si (e sobre os profissionais da área) a necessidade de um conhecimento amplo e variado de seu campo de atuação, de aperfeiçoamento constante, de superação da concorrência, assumindo as regras do jogo neoliberal, no qual só os melhores sagrar-se-ão vencedores. Nessa racionalidade, o sujeito assume o gerenciamento de sua vida como empresa e, à medida que se torna um empresário de si, é imperativo que busque esse aperfeiçoamento como forma de potencializar seu capital humano. Essa mesma lógica é válida para todos os sujeitos dessa rede:

(...) eu tive a oportunidade de ver coisas de fora do Brasil, na Espanha, Finlândia, agora recentemente com o pessoal da Austrália. Aí você fica pensando, estamos a anos-luz [distantes desses países]. Por exemplo, a Austrália quando foi fazer o currículo dela, ela sentou com os empresários, a Finlândia tá fazendo a mesma coisa! O que que vocês precisam? Claro! Porque a escola tá preparando gente pro mundo (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, em 2016).

Essas enunciações não apontam, segundo nossa ótica, menos para a busca de aperfeiçoamento contínuo do que para uma relação indissociável na atualidade entre interesses educacionais e político-econômicos, em que a educação também se dá como forma de governo, conforme apontam Veiga-Neto e Saraiva (2011). Note-se que sob uma perspectiva neoliberal, ampliar conhecimentos sobre o universo livreiro implica também estar alinhado a uma ordem econômica mundial, segundo a qual “o conhecimento já não é mais legitimado por ‘narrativas’ grandiosas de especulação e emancipação, (...) mas sim pelo pragmatismo da ‘otimização’ (...)” (BALL, 2014, p. 69). Nesse contexto, a educação deve assumir a função de abastecer o mercado com mão de obra qualificada e, para tanto, é forçoso ajustar seus currículos, logo, o livro didático de Matemática.

Nesse contexto, a performatividade atinge seu potencial máximo quando a tomamos como princípio geral, vale dizer, quando está impregnada em nosso corpo e alma, ou seja, no momento em que “(...) assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, (...) ‘melhoramos’ nossa ‘produção’ como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros.” (BALL, 2014, p. 66).

Exemplo disso pode ser visto nas enunciações de Pedro, que sugere ser possível abrir mão de suas convicções em prol do que entende ser uma demanda do PNLD, com benefícios à empresa: “(...) eu não tenho gosto quando eu edito, eu busco o melhor dentro daquilo que são as regras do jogo. Então, se o PNLD quer isso, normalmente é o ideal – tem sido o que as tendências em Educação Matemática têm ditado aí nos últimos tempos”.

Essa entrega do corpo em prol da eficiência não é algo inato ao sujeito, mas construído por meio de técnicas, do estabelecimento de metas, da produção de relatórios, estatísticas e exames a que são submetidos os livros de Matemática e os sujeitos dessa rede de produção, conforme evidenciado por Santos e Silva (2018).

Nesse contexto, em decorrência da avaliação pedagógica do PNLD, autores, editores e toda a equipe de produção da obra são submetidos a uma cronologia que, ao extrair o máximo de suas forças, molda o corpo de um sujeito que anseia produzir o melhor trabalho possível, ainda que sob um tempo diminuto:

(...) para o mercado a gente tem um prazo mais razoável, mas PNLD não! Quando sai o edital a gente tem que se matar, vai trabalhar de sol a sol, de segunda a segunda, sem feriados e sem fim de semana. (Fabiana em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Na época de finalização geralmente a gente se interna, às vezes, agora com internet ficou mais fácil, (...) mas antes, quando a prova era em papel (...), a gente ficava internado lá [na editora], às vezes final de semana inteiro, feriado. (...) entrava na editora, sei lá, 8h, 9h da manhã e ia até meia noite, uma hora [da madrugada] (Smole em entrevista concedida ao primeiro autor, 2016).

Desta forma, o tempo atua como mais um recurso na configuração de sujeitos maleáveis, sempre ajustáveis a novas demandas, que farão qualquer coisa para manter seu corpo-empresa em perfeito estado de funcionamento, sempre prontos a concluir a tarefa a eles atribuída, uma vez que, na cultura da performatividade, todos somos incitados a “(...) trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos.” (BALL, 2014, p. 66).

Utilizando-se de variadas estratégias, tais como inspeções constantes, avaliações, auditorias, indicadores de qualidade e de resultados, entre outras, a governamentalidade neoliberal produz dentro da cultura da performatividade sujeitos autogerenciados, como se denota das enunciações de Juliana, que ilustram um recorte dessas investidas, ao justificar o modo como todos e cada um tornam-se corresponsáveis pela produção didática:

(...) por meio de reuniões periódicas e sistemáticas (...) todos são chamados a dar contas desse andamento e socializarmos os problemas, dificuldades encontradas,

antevendo percalços e encontrando soluções exequíveis. (...) Todos sabemos o que temos que fazer e em que prazo. Isso se realiza porque há planejamento e cuidado diário com o fluxo – temos um departamento que cuida disso –, o que evita atropelar as etapas de cada fase, mantendo todas as equipes alinhadas com o que está acontecendo e garantindo a eficácia do cronograma até a fase final. (Juliana em resposta ao questionário formulado pelo primeiro autor, 2018).

Desta forma, o sujeito empreendedor de si não pode ser confundido com um sujeito autônomo. Para competir cada vez mais acirradamente em um mercado global, ele assume as funções e princípios éticos/morais praticados pela gerência, torna sua vida uma aplicação, visando capitalizar seu corpo-mente-empresa, seu capital humano, uma vez que sua aptidão ou competência, ou seja, “(...) o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalhador e uma máquina, sim, mas uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador (...)” (FOUCAULT, 2008, p. 309).

Cabe ainda destacar que não apontamos aqui o PNLD como “a instituição” responsável pela existência de uma governamentalidade que atravessa a produção do livro didático de Matemática, visto que, se a soberania era garantida a partir da imposição e estrita obediência à lei, “(...) no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo a lei como táticas” (FOUCAULT, 2008b, p. 132).

Nessa perspectiva, a governamentalidade de que estamos falando não se dá a partir da compreensão, frisa-se, de uma suposta soberania do PNLD, ou, melhor dizendo, não se dá unicamente pela existência do PNLD, que sob força de lei exerce o governo, mas pelo modo como aquele está disposto dentro de uma estrutura ampla de poder. Logo, não é ele origem ou fim, mas parte de uma malha por onde transita um poder que envolve e suscita táticas de governo, provocando: a reorganização estrutural das editoras; o (re)ajuste do tempo e do lugar de trabalho; a seleção, organização e distribuição dos funcionários; a organização das propostas presentes nos livros didáticos; a implantação das avaliações periódicas das obras; a constituição de saberes e toda sorte de práticas, estratégias, enunciados e discursos que atravessam o campo da produção didática. Todo esse aparato não deixa imune aqueles que estão à frente do programa. Não há sujeito imune ao poder! Todos são convocados a cumprir sua parte, a dedicar mais do seu tempo:

Por exemplo, quando os editores entravam com ações sobre a avaliação de Matemática, quem tinha que fazer material para dar para o advogado do MEC era eu e o Paulo Figueiredo. Fiquei várias vezes trabalhando o fim de semana inteiro para dar assessoria jurídica para o MEC se defender, aliás, em Matemática, eu não sei em

outras áreas, mas em Matemática nunca os editores ou autores ganharam uma causa (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Para além da transformação dos sujeitos em empreendedores de si e de sua inserção numa cultura da performatividade, destacamos no relato de Pitombeira a ressalva de que o MEC nunca perdeu uma causa para editores e autores. Considerando que a governamentalidade não se dá sobre um indivíduo exclusivamente, mas visa sempre um conjunto, entendemos que cada investida, cada disputa entre MEC e grupos editoriais configuram, antes de mais nada, microbatalhas diárias de que o poder lança mão para um “bem” maior.

Portanto, não há, nesse âmbito “micro”, vencedores e perdedores. Veja-se que cada batalha resulta na produção de saberes, em que processos, relatórios e pareceres funcionam como instrumentos de detecção que apontam as rachaduras na estrutura maior, os pontos frágeis nos quais os grandes grupos devem focar sua atenção. Uma vez identificados tais pontos, grupos editoriais reagrupam suas tropas e se lançam sobre eles com sua força total e, municiados de todo um aparato político-econômico, buscam vencer a batalha final, conforme enuncia o próprio Pitombeira:

Eles [os grupos editoriais] conseguiram com advogados, pressão junto ao Ministro [da educação] alegando questões de custo, (...) introduzir essa categoria dos “aprovados condicionalmente”. Então os pareceristas apontavam os erros, se eles corrigissem os erros, e eles tinham um mês para corrigir, a coleção seria aprovada. Em seguida eles queriam (...) que os avaliadores anotassem, listassem todos os pequenos erros do livro. Impossível, impossível. É trabalhar de graça para eles. O objetivo era esse! O objetivo era esse! O MEC exigiu, isso tá certo, agora em 2018 exigiu (...). Em 2018 o governo mudou radicalmente! Ele tirou avaliação das universidades, os pareceristas não são mais escolhidos pelos currículos, você se escreve no banco de dados do MEC e são sorteados. O MEC escolhe o coordenador para dar uma ajeitada no fim e quase tudo é feito online. E tem outra coisa, até o PNL 2018, o aluno podia escrever no livro de primeiro ano, eram descartáveis, os outros livros não podiam ser descartados porque eles seriam usados por outros alunos. Agora, as editoras ganharam! Todos os livros [1º ao 5º ano] são descartáveis e então, todo ano o governo vai comprar uma safra de livros. No final do ano aqueles livros estão todos preenchidos e são descartados, e agora as editoras vão faturar grosso (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

Acrescenta-se, a partir das enunciações representativas e que ecoam como exemplo/denúncia consistente do avanço do setor privado sobre a educação brasileira, um outro ponto citado por Bittar, que, além de reforçar as questões já levantadas por Pitombeira, destaca a ampliação no ciclo de avaliações como mais uma vitória dos grupos editoriais: “Se você ler o edital do PNL 2019, então tem coisas que a gente percebe claramente que é para atender as editoras, por exemplo, a avaliação vai acontecer a cada 4 anos, eles queriam até 6, mas foi barrado”.

Fica explícito na enunciação de Bittar o quanto os editais do PNLD, que na superfície teriam apenas a função de promover a melhoria na qualidade das obras, estão intrinsecamente ligados a essa governamentalidade neoliberal que atua dentro e por meio de instituições públicas, construindo oportunidades de lucro nos diferentes setores e instituindo o que Ball (2014) denomina uma ‘metagovernança’ (governança da governança). Trata-se, portanto, de acordos, negociações que ultrapassam os interesses educacionais, situando-se no campo de uma economia política, onde o Estado atua como um “‘agente mercantilizador’, transformando a educação em mercadoria (...) e criando, dentro do setor público, as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para que os negócios possam operar.” (BALL, 2014, p. 73).

Desta forma, a governamentalidade neoliberal se dá na inserção da sociedade, do público e do privado, no perpétuo jogo de desigualdades, da concorrência como uma estrutura reguladora/potencializadora da economia, da implantação de uma cultura da performatividade e, de modo particular, do empresariamento da vida. “É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de o poder enformador da sociedade.” (FOUCAULT, 2008, p. 203).

4 Neoliberalismo: quando a política pública é endereçada por agentes e interesses privados

Embora os dados apresentados já apontem para o fato de políticas sobre o livro didático serem construídas no interstício dos interesses educacionais-político-econômicos, gostaríamos de ressaltar que essas relações não se dão de modo natural, mas são estrategicamente construídas a partir da ação de instituições e sujeitos, cujas influências reconfiguram, fabricam e endereçam políticas públicas em prol de interesses particulares.

Tal fato é destacado por Cassiano (2013), ao vincular o sucesso das empresas livreiras espanholas à sua estreita relação entre Governo e empresariado espanhol no final do século XX e início deste século XXI, da qual resultam tanto na obtenção de fomento pelas indústrias livreiras espanholas, quanto na produção de conhecimentos sobre esse mercado.

Desse contexto emergem, assim, estreitas relações da Espanha com empresas e instituições públicas e privadas internacionais, como o Banco Mundial (BM); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Instituto Espanhol de Comércio Exterior (ICEX); o Centro

Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc); a *Federación del Gremio de Editores da España* (FGEE) e o Grupo Iberoamericano de Editores (GIE).

Na análise de Cassiano, o espaço no campo da produção didática mundial obtido pelas empresas espanholas deve-se em grande parte à “vinculação privilegiada do empresário espanhol do livro com os organismos que controlam a informação sobre o setor (2013, p. 20), sendo esta relação assegurada/potencializada pelos expedientes utilizados pelo governo espanhol, qual seja, o apoio financeiro tanto ao BM quanto ao BID, investimento que tem como meta garantir que estas agências contratem espanhóis como consultores de projetos ou programas que tenham como objeto o livro didático.

A respeito dessa proximidade no mínimo suspeita, Melchor (2000, p. 112) argumenta: “não resta dúvida, aqui, que se um consultor espanhol prepara o componente de livros didáticos, a empresa espanhola tem certa vantagem sobre se for preparado por um chileno, um norte-americano ou um italiano”.

Veja-se que, se delinear-mos de certo modo a atuação do PNLD como instrumento de governamentalidade, fica explícito que as raízes desse governo se alastram e se aprofundam de modo rizomático, atravessando sujeitos, órgãos e instituições nacionais e internacionais, impossibilitando sua localização específica. Não há um centro ou local determinado, mas uma rede de relações em que “os limites entre Estado, economia e sociedade civil estão sendo reformulados conforme as linguagens, as práticas e os valores convergem e atores movem-se.” (BALL, 2014, p. 220-221).

Essa mobilidade de sujeitos pelos corredores que interligam o campo educacional às redes políticas, sociais e o mundo dos negócios podem ser percebidas, sem muito esforço, no mercado didático brasileiro. Exemplo disso é o caso do economista Paulo Renato Souza, que atuou como secretário de educação do Estado de São Paulo no governo de Franco Montoro (1984 – 1986) e de José Serra (2009 e 2010) e como gerente de operações do BID (1991 – 1994), onde também ocupou o cargo de vice-presidente. Foi, ainda, ministro da educação no governo Fernando Henrique Cardoso (entre 1995 e 2002), período em que houve, entre outras realizações, a implantação do Exame Nacional de Curso (ENC), que promove a avaliação dos cursos superiores; do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), medidas que resultam, não por acaso, em dados estatísticos (tão úteis ao governo da população) e que tornam os sistemas educacionais brasileiros “calculáveis”, algo que se possa pesar e medir, ou seja, tornam universidades, escolas e alunos “legíveis”.

Transitando por diferentes ambientes, a experiência acumulada por Paulo Renato é colocada a serviço de empresas privadas do ramo livreiro, atuando como conselheiro da gigante espanhola Santilhana, ou como empresário/proprietário da “PRS Consultores”, onde oferecia, entre outros serviços especializados, assessoria para a incorporação de empresas brasileiras de educação por organizações nacionais e internacionais (TORRES, 2017).

Estes sujeitos produzidos no interior desta economia distribuem-se por diferentes e estratégicos setores da produção didática, entrelaçando de tal modo os interesses públicos e privados que não se sabe bem onde começam uns ou terminam outros.

O relato de Pitombeira ilustra também a atuação flexível do sujeito que desliza facilmente por entre instituições públicas e privadas, negociando seus conhecimentos:

(...) tinha um cara (...) que era encarregado dessa parte dos livros didáticos no FNDE. Mudou o governo e ele saiu fora, era cargo comissionado. Uma semana depois ele estava como consultor da Abrelivros, e logo depois ele foi lá no MEC, falar com a coordenadora do programa. Ele chegou lá querendo saber coisas, de prazo, se a avaliação ia ser mais dura esse ano, e ela disse: “[nome da pessoa], eu pensei que você tinha vindo aqui saber notícias do [nome do filho dela], você não quis mais saber dele, só quer saber do PNL? Você está do outro lado agora”. Então, essa é verdade, tem muita coisa política aí, por trás dessa reviravolta toda que mudou o programa [em 2018] de vinho para vinagre, nem [foi] para água, isso é político! (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

O que se vê no relato são características do sujeito produzido no neoliberalismo. Conforme assegura Ball (2014, p. 67), “o sujeito neoliberal é mais maleável que comprometido, mais flexível do que preso a princípios – essencialmente sem profundidade”. É essa maleabilidade que possibilita a esses sujeitos estabelecerem articulações e entrelaçamento entre pessoas, lugares e instituições, conforme for necessário ou conveniente. Atuam como “corretores políticos-educacionais”, infiltram-se nos “microespaços globais” da produção didática e vendem serviços, informações, influências, sua própria experiência, entre tantas outras competências úteis à racionalidade neoliberal que se espraia por todo o tecido social, incluindo aí a produção de livros de Matemática.

Considerações finais

Neste artigo, percorremos caminhos que nos colocaram diante de diferentes personagens que atuam na rede de produção dos livros didáticos de Matemática e, a partir das ferramentas da governamentalidade e da cultura da performatividade, buscamos compreender o modo como tal racionalidade institui práticas que afetam e transformam os sujeitos dessa produção.

Nesse interim, deparamo-nos com o fato curioso de que documentos oficiais que precediam grandes mudanças na política de livros didáticos construíam discursivamente as condições para tal. É o que vimos, por exemplo, no PNE que, ao enunciar a precariedade da escola, a inadequação dos currículos e a insuficiente formação docente (BRASIL, 1985), constrói as bases para a implantação do PNLD. Este fato se repete em outros documentos, como no PDET, que, denunciando a insuficiente habilitação do professor para avaliar as obras a serem por ele utilizadas (BRASIL, 1993), retira-lhe a liberdade de escolha, terceirizando-a a grupos de especialistas para seleção prévia das obras.

Logo, o princípio da “livre escolha” docente trata-se, a bem da verdade, de uma escolha governada, vigiada, argumento que é reforçado pelos relatos dos entrevistados sobre o Guia do Livro Didático, nos quais novamente são detectadas tentativas de influenciar e conduzir essa escolha. É a governamentalidade em ação.

Portanto, embora não tenhamos o PNLD como um lugar de centralidade do poder, uma vez que este só existe em movimento, ressaltamos sua condição de instrumento, tecnologia de governamentalidade, não porque tenha sido criado especificamente para tal fim, mas porque compõe com e é atravessado por discursos econômicos e pedagógicos, interesses governamentais e privados, constituindo um conjunto de práticas da governança em rede.

As análises também apontam para efeitos que não são exclusivos, mas que estão, de alguma forma, ligados ao PNLD nas práticas instituídas nas editoras, bem como na constituição do próprio sujeito. Note-se que é preciso um conjunto de “verdades” para instituir e legitimar o PNLD que, por sua vez, institui outras verdades para avaliar os livros de Matemática. Todos esses movimentos culminam na constituição de sujeitos adaptados à essa produção.

Nesse processo, a produção do livro didático estimula e é estimulada pela concorrência própria da governamentalidade neoliberal, em que cada sujeito é incitado a se autogerenciar, a ampliar seu capital humano e constituir-se como sua própria empresa. Assim, a cultura da performatividade estimulada no jogo da produção didática produz empreendedores de si, que na busca desenfreada pela eficiência dão forma aos seus corpos.

O tempo, as metas, os dados estatísticos, a vigilância, o sucesso comercial, o lucro, a concorrência, os jogos de verdade, o controle das condutas, todos esses elementos que vemos emergir da produção dos livros didáticos de Matemática resultam mais que na produção da obra, mas na própria constituição de sujeitos alinhados à política neoliberal, indivíduos flexíveis, cujas vontades são regidas pelos interesses do mercado.

Em tal contexto de mercantilização da Educação, as relações e efeitos de poder que emergem no/do movimento que descrevemos apresentam o PNLD como mais que um programa

de governo: é um instrumento de governamentalidade, um direcionador de normas de conduta alinhado aos interesses de uma lógica neoliberal.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa. UEPG, 2014.

BRASIL. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos:** 1ª a 4ª séries. Brasília: FAE, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2018.** Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Educação para todos:** caminho para a mudança. Brasília, MEC, 1985.

_____. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

CASSIANO, C. C. F. **Circulação do livro didático:** entre práticas e prescrições. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, 2003.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI:** a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo, 2013.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade.** p. 35-56, mai./ago. 2009.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fonte, 2008.

_____. **Microfísica do poder.** 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

_____. **Segurança, Território, População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir** – Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 39ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

JESSOP, B. **The future of the capitalismo state.** Cambridge: Policy, 2002.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, n. 19, jan/abr. 2007.

MELCHOR, E. Comercio exterior. **El Español como Recurso Exportable.** Comunicação apresentada em mesa redonda no III Congresso de editores. Bilbao/Espanha: FGEE, p.110-114. 2000.

RAGO, Margareth. Uma imagem da cultura em Michel Foucault e E. P. Thompson. *In: Pontos de interrogação*, n. 2, p. 9-28, 2009.

SANTOS, J. W; SILVA, M. A. **Os processos de normatização e a constituição do livro didático de Matemática:** disciplinamento e saber-poder; avaliação e exame (2018, no prelo).

_____. Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, jan./abr. 2019.

SILVEIRA, R. A. **Michel Foucault:** poder e análise das organizações. Rio de Janeiro. FGV, 2005.

TORRES, L. M. L. S. de V. **A mercantilização da pós-graduação lato sensu no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017.

VEIGA-NETO, A. **Na oficina de Foucault.** 2006. Disponível em: <<<http://www.michelfoucault.com.br/files/Na%20oficina%20de%20Foucault%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%2006.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O FIM PROVISÓRIO DE UMA ESCRITA QUE SE ABRE A OUTROS OLHARES

Embora a pesquisa se desenvolva por meio da mobilização e interação do pesquisador com uma gama de diferentes pessoas e instituições, documentos e materiais, relatos e gestos, não se pode escapar da sensação de um caminho solo. Olhar para os dados colhidos e analisar qual percurso ou material merece ser acolhido ou abandonado, qual deve ser revisitado e que pistas deixou-se escapar nos parece, de fato, um trabalho solitário. Cada escolha implica também renúncias, exclusões, decisões que embora sejam constantes no trabalho e parte do processo de crescimento do pesquisador, não se dá de modo natural.

É em meio a essas incertezas que iniciamos nossa pesquisa, inspirados nas teorizações foucaultianas, e traçamos como questão central identificar quais efeitos emergem das relações de poder que atravessam a produção e resultam na/da constituição do livro didático de Matemática. Nesse processo de travessia – que nos trouxe de uma proposta inicial que visava analisar e descrever os discursos sobre contextualização e interdisciplinaridade nos currículos de Matemática do Ensino Médio até a questão atual que propomos –, muitas dúvidas surgiram, permeando desde a questão e objetivos da pesquisa, passando pela sua forma de apresentação e pela proposta metodológica à nossa capacidade de abraçar um referencial que até então pouco conhecíamos, principalmente em suas relações com os estudos curriculares em Educação Matemática.

Na ausência de uma proposta metodológica que indicasse nossos passos, e influenciados pelos estudos do GPCEM, buscamos aprofundar as leituras das obras de Michel Foucault e, paralelamente, realizamos algumas entrevistas com autores de livros didáticos de Matemática. Por certo que não se tratava de uma busca às cegas: Foucault (2016) já nos indicava algumas pistas para uma abordagem das relações de poder, como não abordá-lo (o poder) pelo centro, não considerar *a priori* as regulamentações, mas os efeitos de poder, não considerá-lo como algo fixo ou global, mas fluido, circulante e que se dá nas microrrelações.

As pistas deixadas por Foucault (2016), alertando que não lhe interessava construir leis gerais para o desenvolvimento de pesquisas, bem como por Veiga Neto (2006) – ao propor que, ao longo da pesquisa, podemos ajustar as ferramentas conceituais foucaultianas para pensar cada problemática específica, utilizando as que forem mais apropriadas e descartando as que não forem úteis – nos aproximam da proposta de pesquisa cartográfica, visto sua consonância com os autores citados, à medida que esta não visa a determinação técnica e rigorosa de um

conjunto de passos a serem seguidos, mas, contrariamente, propõe ao cartógrafo estar no terreno, sentir suas modulações e asperezas, caminhar atentamente, mas sem que se busque algo específico, sob o risco de deixar de ver outras coisas importantes. Na cartografia, colocam-se as verdades em suspensão e abre-se ao novo e inesperado, às contingências de uma pesquisa cujas metas estão sempre sujeitas a variações (KASTRUP, 2007).

Contudo, os referenciais em que nos apoiamos não asseguram (visto que não são teorias, algo pronto e acabado?) um caminho certo, e um cartógrafo menos experiente certamente poderá perder-se no caminho, influenciar-se por verdades universalizantes, atentar-se mais àquilo que lhe foi ensinado a ver e deixar passar despercebidas questões importantes à sua pesquisa. Entendendo os conceitos como ferramentas para pensar, corre-se ainda o risco de não se escolher, entre elas, mais adequada ou potente para desenvolver seu o trabalho. Nessa pesquisa, também nos perdemos, nos encontramos, seguimos, construímos nosso caminho.

Inicialmente, tomamos como ferramenta conceitual da bancada de Foucault (VEIGA NETO, 2006) as relações de poder, visto que nos parecia a mais óbvia, uma vez que ao longo do processo construímos uma proposta que tinha como foco as relações de poder que atravessavam a produção dos livros didáticos de Matemática. Por outro lado, conforme nos adverte Foucault, não existem relações de poder sem uma constituição discursiva da verdade, “[a]final de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.” (FOUCAULT, 2016, p. 22). Desta forma, considerando a intrínseca relação entre poder, discurso e verdade, visto que “(...) somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar (...)” (*ibidem*, p. 22), escolhemos mais uma ferramenta, a análise do discurso.

De posse destas ferramentas, e levando em conta uma proposta cartográfica de pesquisa como *performance/experimentação*, construímos nossa pesquisa ancorada na relação com os sujeitos e dados com eles produzidos, bem como em estudos da área e documentos oficiais que abordam nossa temática de estudo, por meio dos quais compusemos, além dos argumentos que fundamentam nosso estudo, os quatro primeiros artigos: 1- Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática; 2- Os processos de normatização e a constituição do livro didático de Matemática: disciplinamento e saber-poder; avaliação e exame; 3- *Ghost Writer*: o livro didático de Matemática e a produção em rede – bastidores da escrita; e 4- Pluriforme e Multidirecional: compreensões sobre o poder em rede e a constituição do livro didático de Matemática.

Ocorre que, como resultado de uma pesquisa, não se obtêm apenas a produção de um conhecimento novo ou as conceituações sobre uma temática conhecida a partir de perspectivas ainda não consideradas, constrói-se também o próprio pesquisador, que, ao final da pesquisa, não é o mesmo que a iniciou. Em se tratando da perspectiva foucaultiana, o próprio pesquisador também é tensionado no processo. Ele está também atravessado por relações de poder, é um vigilante de si, escolhe as palavras, a forma, o viés, o tom de suas afirmações, ajusta-se ao referencial, ao tempo para a conclusão da pesquisa, resiste em alguns pontos e se deixa levar em outros. O ato de pesquisar constrói-se conjuntamente com a pesquisa, um sujeito pesquisador, sempre em vias de transgredir ou deixar-se conduzir.

Uma vez que a pesquisa se dá em processo, e a experiência, a bagagem teórico-metodológica e o olhar do pesquisador são aperfeiçoados no decorrer da investigação, alguns fatos, elementos ou detalhes podem escapar a esse olhar durante o percurso. De fato, não pretendemos com isso levar o estudo a um retorno sem fim, em busca de algo que possa ter escorrido por entre os dedos, mas apenas descrever que estes acontecimentos compõem o processo de construção de ambos – pesquisa e pesquisador.

Após, incluímos uma ferramenta importante disposta na bancada foucaultiana para a análise dos dados: a governamentalidade. Retomamos então aos dados. Não alteramos significativamente o que havíamos produzido, visto que tal produção representava nosso olhar em um momento específico da pesquisa. Considerando ainda que nas relações de poder não há substituição de um “tipo” de poder por outro, por exemplo, de um poder disciplinar por outro da ordem do governo, entendemos, sob a ótica da governamentalidade, que tal processo envolve não uma mudança, mas um ajuste/incorporação de um ao outro. Em suma, em uma relação de poder, articulam-se diferentes formas de poder, visando a potencialização de seus efeitos.

Optamos, então, por escrever um quinto artigo, no qual revisitamos os dados produzidos, todavia, munidos desta lente mais atual para analisar as relações de poder na contemporaneidade.

Sem buscar elementos pontuais em cada um dos artigos produzidos dessa tese, mas também sem fugir deles, dada a importância de cada um no contexto geral da pesquisa, destacamos os embates, as tensões e diferentes compreensões sobre quais efeitos de poder conduzem o livro de Matemática a ser o que é.

Os dados produzidos apontam que, à medida que o livro didático se torna um produto lucrativo, sua produção passa a ser regida não por aspectos educacionais, mas por fatores econômicos. Nesse contexto, visando o sucesso comercial da obra, busca-se realizar uma leitura dos discursos pedagógicos e econômicos, alinhavam-se conhecimentos oficiais e marginais,

formando um amálgama que tem como objetivo final produzir um livro que, uma vez aprovado, “caia no gosto” do professorado.

Desta forma, busca-se, por um lado, em documentos oficiais, diretrizes e, particularmente, nos editais do PNLD os conhecimentos colocados no jogo do ‘verdadeiro’ e do ‘falso’, do ‘proibido’ e do ‘permitido’, ditando o que deve ou não estar contido nos livros de Matemática. Em suma, trata-se, por um lado, de produzir os conhecimentos necessários para aprovação do livro no PNLD. Por outro, grupos editoriais buscam, por meio de diferentes estratégias – como a contratação de *freelancers* que atuam/atuaram em sala de aula, de profissionais da Educação Matemática, de relatos dos divulgadores de livros, da realização de pesquisas *focus group*, entre outras – realizar uma seleção e apropriação de enunciados e enunciações de professores que evidenciem o tipo preferido de livros, visando o sucesso comercial da obra.

Em nossa análise, tal movimento destaca a produção do livro didático de Matemática como algo que não é exclusivo a um ou outro campo ou instituição, mas um ponto de convergência de discursos econômicos e pedagógicos que constroem e veiculam verdades sobre seu público-alvo, sua estética e organização dos conteúdos, sua proposta didática e pedagógica, bem como sobre a equipe e o modo de organização de sua produção e vendagem.

Dada a importância de se produzir um livro vendável, organiza-se toda uma maquinaria de poder que vigia, seleciona, hierarquiza, sanciona e distribui sujeitos e obras em cada tempo e lugar. Nesse ambiente panóptico, cada indivíduo é, ao mesmo tempo, vigilante e vigiado, fios por onde transita um poder que flui multidirecionalmente, distribuindo, em cada lugar, um sujeito, e cada sujeito em um lugar. É o que vemos nesta pesquisa ao considerar, por exemplo, a atuação de editores e *designers* na vigilância sobre as obras concorrentes, no fato de os grandes grupos editoriais investirem na contratação de autores e outros profissionais de outras editoras, possibilitando, ao mesmo tempo em que desfalcam a empresa adversária, trazer para si os saberes diversos de seu capital intelectual e seu portfólio, o que permite diferenciar a oferta de suas obras, ampliando, de efeito, as possibilidades de lucro.

Quanto ao risco de concorrência entre autores de uma mesma casa, podendo levar até mesmo ao plágio de obras de bem-sucedidas na vendagem ao público, ainda que tal fato possa acarretar prejuízos ao autor individualmente, parece não ser uma preocupação dos grupos editoriais, visto que, uma vez que esses autores pertencem ao mesmo grupo, isso assegura a manutenção, ou mesmo a ampliação de seus lucros. Há que se lembrar que a racionalidade neoliberal visa “(...) fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de o poder enformador da sociedade”. (FOUCAULT, 2008, p. 203).

Ao longo da pesquisa, fica evidente a necessidade de mobilização de diferentes ferramentas conceituais, de modo que nos permita acessar, enxergar melhor os dados que produzimos. É o que vemos, por exemplo, ao analisar e descrever o processo de escrita das obras de Matemática. Nesse campo, a forte presença de *freelancers* e o protagonismo dos editores e *designers* colocam em xeque a figura do autor como arquiteto intelectual da obra que leva seu “nome”. Nesse contexto, vemos surgir outros sujeitos, atuando na correção de exercícios, preparação de textos, escrita de atividades ou capítulos inteiros dos livros, todavia, sem que suas produções sejam reconhecidas como suas. São de fato *ghost writers*, autores de uma obra produzida a várias mãos, porém atribuída a um único sujeito, aquele que ocupa a função-autor e, portanto, apresenta-se como centro de convergência dos discursos.

Assim, a função autor possibilita ao sujeito-autor, uma vez que funde seu nome próprio a uma “marca” (nome construído a partir da função-autor e pelo qual é conhecido do professorado), multiplicar-se, podendo assim terceirizar seus serviços de autoria, enquanto realiza outras atividades ligadas à função, como, por exemplo, a de divulgar suas obras, iniciar um novo projeto, escrever livros paradidáticos, realizar palestras etc.

Cabe ainda frisar que tal fato representa uma economia às editoras, uma vez que se torna muito mais barato atribuir a tarefa de ajustes ou (re)escrita dos livros de Matemática a editores (que recebem apenas seu salário mensal) ou a *freelancers* (que recebem uma única vez pela tarefa cumprida) que pagar direitos autorais a estes “fantasmas”, autores das sombras. Portanto, é justamente nesse processo, na lacuna deixada entre o protagonismo e o apagamento do autor na escrita da obra, que emergem os *ghost writers*, cuja presença se mostra mais evidente na elaboração das obras coletivas que, no limite, ameaçam a própria existência do “autor”.

Todos esses fatos que apresentamos não estão, em nenhuma hipótese, disjuntos, mas, contrariamente, ligados a uma rede de saber-poder que se alastra por todo o processo de produção do livro didático de Matemática e que, por sua vez, QUEM constituem os sujeitos desse processo, uma vez que não se elabora uma obra num mercado globalizado sem a ação constante de sujeitos globalizantes.

Nesse contexto, destacamos o poder disciplinar que individualiza o sujeito, tornando-o corpo dócil e útil. A imposição do tempo para o cumprimento das tarefas, o espaço medido, vigiado, a elaboração de relatórios e o exame realizado sobre os livros didáticos são algumas das estratégias disciplinares colocadas em jogo e que ganham dimensão ao ajustar-se a outras formas de exercícios de poder, visando não mais o indivíduo, mas a coletividade.

Se já nos pareciam evidentes as influências do PNLD na produção do livro didático de Matemática e, portanto, na constituição dos sujeitos que atuam na rede produtiva – uma vez

que ao atuar diretamente na proposição de características estéticas, didáticas e pedagógicas do livro define também, por meio da avaliação, o sucesso ou fracasso da obra, e por sua vez, a vida profissional desses sujeitos –, é a partir da mobilização da governamentalidade neoliberal que esta compreensão se consolida.

Nessa dinâmica, consideremos a reunião de documentos oficiais em que identificamos:

- 1- uma organização para a implantação do PNLD sob bases assistencialistas, na qual se observam enunciados que questionam a capacidade e formação docente, ao mesmo tempo em que apontam o livro didático como solução para uma suposta desordem curricular e pedagógica;
- 2- o direcionamento da escolha do livro pelo professor, visto que, antes mesmo da implementação da avaliação pedagógica do livro, questiona-se sua capacidade para escolher apropriadamente esse material, vinculando sua “livre escolha” a uma pré-seleção de especialistas (avaliadores);
- 3- novamente um direcionamento na escolha do livro, uma vez que, ao propor o Guia do Livro Didático, busca-se, a partir da descrição, análise e resenha da obra, estabelecer uma hierarquia qualitativa das obras, indicando ao professor quais os livros seriam os mais apropriados à sua escolha.

Estas constatações apontam o PNLD como um instrumento da governamentalidade que atua na condução das condutas dos professores, uma vez que sua “livre escolha” se trata, na verdade, de uma liberdade governada.

Nesse processo, não são apenas os professores que são atravessados pela governamentalidade, mas também os avaliadores, que devem obedecer a um edital que interliga discursos e enunciados presentes em outros documentos (como nos PCNs) ou instituições, inclusive internacionais, como é o caso do BM. Além disso, é, em parte, devido ao PNLD que os profissionais que produzem o livro didático de Matemática o fazem como fazem, ou seja, sua estética, seus conteúdos, seu modo de produção devem-se também ao espaço limitado pelo PNLD, vale dizer, ao que ele permite ou proíbe, portanto, há aí também uma condução de condutas.

Não estamos com isso afirmando que o programa tenha como objetivo primeiro cercear a liberdade do professor ou que tenha sido criado com esse intuito. Há que se considerar que a liberdade em Foucault (2008) não implica ausência de poder, mas na possibilidade de escape às normas impostas, o que cremos ter ficado evidente em nossa escrita ao descrever as formas de contraconduta praticadas nos diferentes setores da produção didática em suas diversas funções.

Também não pretendemos negar os benefícios trazidos pelo programa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de Matemática. Nossa afirmação tem base no caminho

percorrido e aponta para importância estratégica do PNLD como instrumento em uma sociedade neoliberal, onde a governamentalidade se enlaça a sujeitos e instituições, ajustando-as gradativamente às regras de um jogo que envolve interesses econômicos e pedagógicos, governamentais e privados, constituindo-o como parte de um conjunto de práticas da governança em rede.

Veja-se que nesse contexto as influências do PNLD ultrapassam os limites de sua atuação direta via editais e avaliações, visto que dessas ações decorrem outras. Ora, não é difícil perceber que as normas e critérios de qualidade impostos pelo programa estimulam uma concorrência que é própria do neoliberalismo, que, levada ao limite pelos sujeitos ligados à rede produtiva, incita-os ao autogerenciamento, à busca por potencializar seu capital humano, a enxergar-se como uma unidade empresa dentro da empresa, tornar-se um empreendedor de si.

O que estamos dizendo é que as normatizações impostas pelo PNLD e a vigilância constante sobre o livro de Matemática – gratificando os livros mais ajustados às normas com a aprovação e punindo, com a exclusão do programa, os que dela se distanciam –, impõem aos sujeitos dessa produção um ritmo frenético de trabalho no qual, para atender às demandas, não somente, mas também do PNLD, precisam trabalhar cada vez mais e melhor.

Nesse processo, o ajuste às normas e aos prazos impostos pelo Programa; as reuniões frequentes nas editoras, em que todos são chamados a prestar conta do seu trabalho na obra; as frequentes avaliações realizadas pelo programa; a produção de relatórios e estatísticas resultantes das avaliações; as pesquisas e comparações com outras obras e empresas; a necessidade de aperfeiçoamento constante para superar a concorrência e os indicadores de qualidade do produto são algumas das ações que impõem aos sujeitos uma cultura da performatividade, “(...) forma por excelência da governamentalidade neoliberal que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo” (BALL, 2014, p. 66).

Cabe ainda destacar que essa dinâmica não atravessa apenas autores, editores e demais funcionários das editoras, mas também os próprios avaliadores. Nas tensões que envolvem as relações políticas e jurídicas entre editoras e o MEC, Pitombeira evidencia o modo como a equipe do PNLD também é impelida a tomar para si a responsabilidade de defender os critérios praticados pelo programa, mesmo que para isso tenha que sacrificar seu tempo de descanso para oferecer assessoria jurídica ao MEC. Trata-se de entregar-se de ‘corpo e alma’ aos propósitos do programa. É assumir para si a responsabilidade do seu sucesso como sujeito-empresa, entregar à “empresa” a sua melhor performance, sentir-se culpado, caso não atenda às expectativas, e vangloriar-se com o sucesso de sua empreitada, como se observa na afirmação: “(...) aliás, em Matemática, eu não sei em outras áreas, mas em Matemática nunca os editores

ou autores ganharam uma causa.” (Pitombeira em entrevista concedida ao primeiro autor, 2018).

De fato, um dos efeitos marcantes das relações de poder, e que vemos consolidar-se no ambiente da produção de livros didáticos de Matemática, é a constituição do sujeito, um golpe de mestre na governamentalidade neoliberal: é exatamente a conversão de trabalhadores disciplinados em empreendedores de si, cuja individualidade é governada e colocada a serviço do mercado.

Tal fato se explicita na existência de sujeitos híbridos e flexíveis, “corretores político-educacionais” que transitam facilmente pelos microespaços globais que entrelaçam o Estado e às empresas privadas, corredores nem sempre acessíveis a todos e que ligam os interesses públicos e privados, como vemos na presença de agentes indicados pelas editoras espanholas, atuando como conselheiros nos órgãos internacionais de fomento às políticas do livro didático.

Em via contrária, vimos no Brasil ex-integrantes do governo “vendendo” seus conhecimentos a empresas privadas, transformando o interesse público em relações comerciais, o livro didático em produto do *edubusiness* e, portanto, propício ao lucro, confirmando o argumento de Ball de que “o sujeito neoliberal é mais maleável do que comprometido, mais flexível do que preso a princípios – essencialmente sem profundidade.” (2014, p. 67).

A partir das constatações descritas, entendemos que tenham sido evidenciada as formas e estratégias mobilizadas nas relações de poder que atravessam e constituem o livro didático de Matemática, bem como o modo como este é cercado por uma aleturgia que assegura, por meio de práticas discursivas que instituem o verdadeiro, as condições para sua implantação e constituição, ao mesmo tempo em que induz ao governo dos outros e de si.

Ao evidenciar os fios que ligam o PNLD aos interesses do capital nacional e estrangeiro e aos saberes produzidos nos corredores das escolas, nas enunciações dos professores capturadas pelas editoras em pesquisas *focus group*, nas conversas “informais” e “despretensiosas” com divulgadores de livros, nas palestras “desambiciosas” realizadas por autores de livros e na contratação de professores e acadêmicos como *freelancers*, destacamos uma forma de escaneamento dos saberes oficiais e marginais, de modo a constituir um livro de Matemática que tenha boa aceitação da crítica (os avaliadores) e do público-alvo primeiro para as editoras (os professores).

Produz-se, dessa forma, um livro que, na perspectiva de autores e editores, atenda minimamente ao edital do PNLD, com proposta de uso de tecnologias, história da Matemática, contextualização e interdisciplinaridade; que mantenha coerência entre as propostas do corpo do livro e do manual do professor; que não tenha erros conceituais ou veicule qualquer tipo de

preconceito etc., tudo visando sua aprovação no programa. Assegurada a aprovação, este livro deve ter espaço suficiente para atender à demanda dos professores, um livro esteticamente agradável, com uma organização linear dos conteúdos, significativo número de exercícios, entre outras características que deponham a favor de sua aceitação.

Na descrição dos processos de normatização, evidenciamos o ambiente panóptico que atravessa a produção do livro didático de Matemática, produzindo também os sujeitos que compõem essa rede. Sujeitos disciplinados pelo poder de ver, que penetra seus corpos e sua alma. Nesse contexto emerge a relação saber-poder, na qual as verdades instituídas em torno do livro, bem como o sistema de vigilância, resultam na prática do exame, produzindo saberes que serão recolocados em movimento, a fim de produzir um livro mais ajustado às relações de poder que o produzem.

Dessa maquinaria, vemos emergir a produção em rede, em que se evidenciam não somente a produção do autor de livros de Matemática e sua consolidação como função, em torno da qual a instituição/efetivação de um nome/marca assegura toda uma economia produtiva, mas também o modo como a lacuna deixada pelo seu desaparecimento dá margem ao “surgimento” de autores fantasmas que, no limite, ameaça a própria existência do autor.

Todavia, todo esse processo não se dá de modo natural, sem que nenhuma resistência lhe seja imposta. É o que vemos nos processos de conduta e contraconduta, no qual evidenciamos que o exercício do poder se mantém sempre em correlação com movimentos de resistência, que o tensionam e o colocam à prova, mostrando suas rachaduras, esfoladuras, pontos de escape.

Sob a lente da governamentalidade, enxergamos um pouco mais longe e percebemos o modo como as relações de poder – das quais emergem as regras disciplinares; a docilização dos corpos e das almas dos sujeitos; as normatizações; o poder de espada que define a vida e a morte das empresas livreiras, constituindo grandes grupos editoriais, tudo isso constituído sob o manto de uma verdade artesanal discursivamente produzida – se dão em diferentes nuances de uma governamentalidade neoliberal, cujo timbre e intensidade são ajustados a cada momento e lugar, visando potencializar os efeitos de poder e alcançar maior eficiência.

Assim, a transformação de editoras em grandes grupos editoriais; dos grupos em oligopólios, de editores e *designers* em espíões, de *freelancers* e editores em autores fantasmas; de professores em fonte de informação; de avaliadores em produtores de toda uma escrita especializada que agregam novos saberes sobre a produção livreira; e do livro em produto comercial lucrativo, tudo isso representa, antes de mais nada, efeitos de um poder metamorfo e

autossustentável que se ajusta no próprio processo de produção, produzindo, assim, os elementos e sujeitos necessários à retroalimentação do sistema de produção editorial.

Se, nas últimas linhas desse texto, um olhar retrospectivo sobre nossa produção aponta os avanços e contribuições para a área, já elencados, também evidencia nossas limitações, os lugares onde não conseguimos chegar e os pontos/temáticas que carecem do investimento em outras pesquisas.

Nesse contexto, a própria perspectiva contemporânea de pesquisa que nos inspirou apresentou-se inicialmente como entrave aos nossos primeiros passos, seja porque nos encontrávamos ainda arraigados a compreensões tradicionais de pesquisa, o que nos empunha dificuldades na escolha mais adequada para articular conteúdo e forma do texto, seja pela compreensão ainda superficial das teorizações foucaultianas, bem como do método cartográfico que a nós se delineava ainda como possibilidade; assim, tal qual ocorrido com as temáticas da própria pesquisa, fomos aprofundando no próprio processo de sua construção.

Citamos, ainda como limitação, o fato de não termos conseguido entrevistar representantes do setor executivo das editoras. Foram inúmeras as tentativas de contato direcionadas diretamente ao setor, porém sem resultados. Nossa busca via intermediários, autores e demais profissionais ligados aos grupos editoriais gerou-nos expectativas maiores, mas mostrou-se também infrutífera. Desta forma, a possibilidade analisar a produção dos livros didáticos de Matemática, trazendo à cena a perspectiva dos executivos das editoras, e estabelecer com estes um diálogo a partir dos dados que produzimos, apresenta-se como possibilidade de pesquisa ainda em aberto.

Uma vez que nem todas as temáticas que emergem das entrevistas podem ser tratadas de modo mais específico ou com mais profundidade na tese, discutir questões relacionadas à moral, aos valores que são praticados pelos diferentes profissionais que atuam na produção didática de Matemática e que envolvem, por exemplo, as questões de gênero, classe social e o preconceito contra negros e deficientes, despontam como sugestões de pesquisas futuras, principalmente se considerarmos uma compreensão equivocada da Matemática como ciência exata e desconexa dos problemas que envolvem as relações sociais.

Em nossa pesquisa, vemos ainda professores de Matemática da Educação Básica que pedem socorro diante de diferentes tarefas, cada vez mais atribuídas à escola e ao ensino de Matemática. São notórios os desencontros entre os conhecimentos curriculares propostos, o “modelo” de ensino que se perpetua nas escolas brasileiras e o tempo hábil para a construção do conhecimento matemático, cabendo pesquisas que possam investigar mais a fundo tais relações.

Outro cenário que se apresenta como possibilidade de pesquisas futuras diz respeito ao processo de mercantilização da educação, que vem assegurando aos grandes grupos editoriais cada vez mais espaço na negociações com o MEC, conforme evidenciamos, cabendo ainda analisar para onde caminham essas ações a partir da reformulação ocorrida no PNLD/2019. Intriga-nos os esforços das editoras, bem como as práticas que estas vêm constituindo com o objetivo de obter cada vez mais lucros, entre elas, a que visa transformar avaliadores em revisores do livro contratados pelo MEC (e “a serviço das editoras”), uma vez que tentam, por diferentes formas, instituir como norma a obrigatoriedade de que avaliadores elenquem todos os erros encontrados nos livros didáticos de Matemática e os disponibilizem em relatórios acessíveis às empresas livreiras, fato que praticamente eliminaria a possibilidade de reprovação da obra no PNLD.

Sem pretender nos delongarmos por uma lista infindável de possíveis pesquisas, citamos, ainda, a possibilidade de investigação sobre o modo como o discurso da Educação Matemática, bem como os profissionais dessa área, vêm sendo “capturados” pelos grupos editoriais, a fim de produzir um livro didático mais vendável, ajustado às regras/critérios do PNLD e, ao mesmo tempo, às demandas da sala de aula.

Ao atribuímos um ponto final a essa escrita, mas não a essa história, certamente não teremos descrito todas as relações de poder, os efeitos ou linhas de força que não cessam de tensionar o campo da produção de livros didáticos de Matemática. Contamos antes uma história, sob nossa perspectiva, do modo como percorremos, sentimos e fomos afetados ao considerar as relações de poder e de saber que atravessam e constituem essa obra. Colocamos, então, apenas um ponto final provisório na história de uma investigação que pretendemos dar sequência, mas não sozinhos, à medida que nossas considerações finais consistem, na realidade, na abertura de nossa escrita a outros olhares.

Contudo, esperamos ter contribuído para arranhar a superfície do tecido liso que recobre a produção didática, permitindo enxergar suas rugas, estrias, texturas e fissuras, destituindo o livro didático do campo “sacro-científico” e situando-o no ambiente hostil e sorrateiro das relações de poder, das negociações e negociatas, dos sucessos, fracassos e perseguições, das vigilâncias e trapaças, das trocas de lado, da constituição de sujeitos disciplinados, performáticos e empresários de si.

Esperamos ainda ter descrito razoavelmente a história dos discursos, enunciados e enunciações que se materializam nos livros de Matemática, da vigilância e exame que constituem saberes postos em jogo, dos processos de autoria, dos entrelaçamentos entre o público e o privado, da mercantilização da educação que fez do livro um produto do

edubusiness, do governmentamento dos sujeitos e dos movimentos de contraconduta, opção sempre iminente ao sujeito livre, todavia, que não implica um escape definitivo para um lugar neutro, onde não haja poder, mas para outras formas de condução da conduta, sob outros parâmetros, outros objetivos, outros governos, outras relações de poder.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius de Castro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BALL, S. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa. UEPG, 2014.

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.

BERTO, L. F. **Enunciados sobre Interdisciplinaridade em Livros Didáticos de Matemática do Ensino Médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

BITTENCOURT, C.; ALMEIDA, A. M. **O saber histórico na sala de aula**. 5. Ed. São Paulo: contexto, 2001. 175 p.

BERTELSMANN fortalece divisão educacional com participação majoritária na brasileira Affero Lab (2018). Disponível em: < <https://www.bertelsmann.com.br/midia-e-noticias/noticias/1/bertelsmann-fortalece-divisao-educacional-com-participacao-majoritaria-na-brasileira-affero-lab.html>. Acesso em:> mai. 2018.

BONAFÉ. J. M. **Políticas del texto escolar**. Madrid: Morata, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. **Decreto Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

_____. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos:** 1º a 4a séries. Brasília: FAE, 1994.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

_____. MEC. **Educação para Todos**: caminho para a mudança. 1985.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília. 1993.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999. 394p.

CARVALHO, J. B. P.; The Brazilian Mathematics Textbook Assessments, **ZDM**, 2018.

CASSIANO, C. R. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo, 2013.

_____. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI**: história das principais editoras e suas práticas comerciais. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CORADETTI, C. A. L. M. **Um Olhar Contemporâneo para a Matemática Financeira presente nos Livros Didáticos do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017.

DANTE, L. R. Livro de Matemática: uso ou abuso? **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p.83-90, jan./mar, 1996.

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 1981.

_____. Pensamento nômade. In: MARTON, Scarlett (Org.). **Nietzsche hoje?** Colóquio de Cerisy. [1972]. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 56-76.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 1995.

EARP, F. S.; KORNIS, G. **A Economia da Cadeia Produtiva do Livro**. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov., 2001.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P. & DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 1985.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **O nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A Ordem do Discurso**. ed. 5. Loyola. São Paulo: 1999.

_____. **Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. 2003.

_____. **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

_____. **Vigiar e Punir – Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 39. Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

HÖFLING, E. M. **A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988**. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. 1993.

KASTRUP, V. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, n. 19, jan/abr. 2007.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, p. 101-115, jul/dez. 2003.

LINGARD, B. Testing times: the need for new intelligent accountabilities for schooling. **QTU Professional Magazine**. 2009. Disponível em: <http://www.qtu.asn.au/vo24_lingard.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MELCHOR, E. Comercio exterior. **El Español como Recurso Exportable**. Comunicação apresentada em mesa redonda no III Congresso de editores. Bilbao/Espanha: FGEE, p.110-114. 2000.

MORATORI, F. **Os Corredores Infinitos**. Disponível em: <<http://riosemmargens.blogspot.com/2011/10/material-em-processo-caminho-ii.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

NETO, L. **Somos e Saraiva devem faturar juntas R\$ 326 milhões no PNLD 2016**. 2015. Disponível em: < <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias-das-editoras/6228-somos-e-saraiva-devem-faturar-juntas-r-326-milhoes-no-pnld-2016>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

OCAMPOS, J. D. G. **Redes Discursivas Sobre a História da Matemática em Livros Didáticos do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

PAIXÃO, F. **Momentos do Livro no Brasil**. São Paulo: Ática. 1998.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PROGRAMA do livro (2017). Disponível em: < <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em:> jun. 2017.

RAGO, Margareth. Uma imagem da cultura em Michel Foucault e E. P. Thompson. *In: Pontos de interrogação*, n. 2, p. 9-28, 2009. Disponível em< <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1519>>. Acesso em 25/11/18.

SCHROEDER, R. U. **Producción y comercio internacional del libro en America Latina 2003. Diagnóstico Estadístico**. Bogotá: CERLALC/Sier – Servicio de Información Estadística Regional. UNESCO, 2005.

SILVA, M. A.; MIARKA, R. Geni. A Pesquisa em Educação Matemática e o Zepelim. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, p. 752–767, 2017.

SILVA, M. A. Problematizando o Uso das Expressões 'Responsabilidades Sociais' e 'Implicações para a Sala de Aula'. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 328-342, 2016.

SOUZA, D. M. X. de B. **Narrativas de uma Professora de Matemática: uma construção de significados sobre avaliação**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Campo Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

TORRES, L. M. L. S. de V. **A Mercantilização da Pós-Graduação Lato Sensu no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 3ª ed., p. 125-193. 2007.

VEIGA-NETO, A. **Na oficina de Foucault**. 2006. Disponível em: <<<http://www.michelfoucault.com.br/files/Na%20oficina%20de%20Foucault%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%2006.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, P. **Foucault – Seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Políticas de Leitura e formação do leitor no Brasil. **Revista da Biblioteca Mário de Andrade**, São Paulo: SME, v. 56, p. 53-63, 1998.