



Quando (quase) nada acontece: pibidianas-cartógrafas em sala de aula de Matemática.

Letícia Dias Alves¹

Sophia Gabriela Almeida dos Santos²

Tássia Ferreira Tártaro³

RESUMO

Este trabalho propõe dar visibilidade às linhas de força que atravessam o ensino da matemática e seus processos formativos a partir das vivências de duas alunas participantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de São Paulo, câmpus Birigui, em uma Escola Estadual da mesma cidade. Para isso, a produção de dados foi realizada por meio de cartografias de subjetividades humanas que buscam engendrar intensidades, afetos que atravessam o dispositivo escola para pensar um aprender matemática. Em vez de um ensino baseado em repetição e reconhecimento – cognitivo – propõe-se um aprender em movimento que se dá a partir dos encontros em uma aula de Matemática. Diante deste cenário, questiona-se: como os afetos e intensidades percebidos pelas alunas do PIBID subvertem ou potencializam um ensino de Matemática (re)conhecido, normalizado, normatizado e curricularizado? A partir dessa indagação, nos inspiramos nas ideias de Deleuze, Rolnik, para movimentar práticas e táticas dos pibidianos ao tensionar as relações existentes em aula de Matemática na busca por desnaturalizar o ensino pensado como disciplina, norma e produtividade, mobilizando linhas de força ativas que podem produzir intensidades para além da afirmação de uma educação baseada no capital e apostamos nas linhas de forças, afetos e experimentos que potencializam uma formação docente. Ao recusar uma Educação orientada na perspectiva da mais produtividade, que premia o melhor aluno da turma, com a ideia que é bom em Matemática o aluno que “quase ou nunca” erra e termina no menor tempo possível, abrimos-nos a possibilidade de experimentar modos outros de existência no território escolar. Neste sentido, ao friccionar os conceitos com as cartografias, experimentamos uma arte-escrita-formação que movimenta o texto, na medida em que, dá visibilidade aos modos como professores e alunos são afetados e se constituem na sala de aula.

Palavras Chaves: Educação Matemática, cartografia, linhas de força, Projeto de Iniciação a Docência.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus Birigui, bolsista do Programa de Iniciação e Docência (PIBID) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), xleticiadiasx@gmail.com;

² Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus Birigui, bolsista do Programa de Iniciação e Docência (PIBID) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sophiagabriela383@gmail.com;

³ Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus Birigui, tassiatartaro@ifsp.edu.br.



Entre fluxos e afetos que não se deixam normalizar, entre encontros e movimentos que escapam às exigências perpetuadas pela escola, linhas de força movimentam a formação de professoras de matemática. Não se trata de analisar fatos educacionais, colecionando evidências de uma matemática que precisa ser ensinada e verificada continuamente, mas sim de acompanhar movimentos, vibrações e desvios que se produzem nas salas de aula, nos corredores da escola, nos corpos que aprendem com uma matemática que se move por linhas de forças múltiplas. Com Deleuze e Guattari (1995) e Rolnik (2006), cartografamos, criamos mapas, não como representações fixas, mas como composições de linhas de força que se atualizam nos atravessamentos das experimentações das pibidianas-cartógrafas⁴ com a escola, a matemática, os alunos, os professores, os gestores para pensar um aprender matemático. Como política de escrita, criamos uma fabulação (Deleuze, 1997), como uma arte-escrita que tensiona as normas escolares e abrem espaços para que o vivido encontre linguagem. Nesse movimento, as linhas de força (Deleuze, 2005) das pibidianas-cartógrafas emergem como campo de encontro⁵, no qual os afetos se compõem a partir das perturbações dos movimentos de uma aula de matemática. Movimentamos linhas que não se deixam reduzir em metodologias, práticas normatizadas, mas que insinuam modos outros de movimentar o dispositivo escolar, instaurando brechas no que parece sedimentado. “A arte de fabular é a capacidade de criar personagens e universos que dão consistência ao impossível, inventando futuros e maneiras de viver que não existiam antes (Deleuze e Guattari, 1997, p.148).”

Reiteramos que tal qual Deleuze e Guattari (1995) nossa intenção não é reproduzir um mapa fixo, mas sim acompanhar os processos, os encontros, as intensidades e os fluxos em sua variação na escola. Diferente da representação, que fixa e delimita os acontecimentos, a cartografia evidencia o movimento das forças, dando visibilidades às linhas de força que afetam alunos, pibidianas e professores em sala de aula. Como propõe Rolnik (2006), trata-se de uma prática que acompanha uma produção do real no instante em que ele se fabrica, deixando-se afetar por seus desvios e deslocamentos. Assim, cartografar é operar diretamente

⁴ Fábula produzida pelas alunas participantes do artigo que atuam no PIBID

⁵ Quanto aos aspectos éticos, por se tratar de cenas produzidas pelas próprias bolsistas e sem identificação direta de terceiros, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. As vivências relatadas respeitam o direito à privacidade dos sujeitos envolvidos, com omissão de nomes e detalhes que permitam a identificação dos participantes. Não foram utilizadas imagens de alunos ou profissionais, garantindo, assim, o direito de uso e a preservação da identidade dos sujeitos.



na aula de matemática enquanto ela acontece, é inscrever-se neste dispositivo sem o objetivo de capturá-lo em sua totalidade, mas abrir-se a possibilidade de acompanhar linhas de fuga, linhas disciplinares, linhas inventivas, linhas recognitivas, entre outras tantas linhas que atravessam esta aula com seus encontros e suas tensões. Deste modo, a cartografia se constitui como prática ético-estético-política (Rolnik, 2016), pois implica uma abertura para ser atravessado pelo outro, um mergulho no campo das linhas de força, inventando modos de expressão para aquilo que emerge e pode desestabilizar formas cristalizadas de saber e poder.

Assim, a cartografia se apresenta neste texto como um exercício que se produz no entre das relações professor, aluno, pibidianas e escola. Nossa intenção é habitar o *intermezzo* das linhas de forças que se multiplicam em uma aula de matemática. Estamos interessadas nos interstícios onde o sentido escapa da normalização, do currículo e das exigências de um sistema neoliberal. Transitamos por uma escrita que ganha corpo a partir dos afetos produzidos nos dispositivos escolares. Muitas vezes, uma escrita pode se deixar capturar pela objetividade dos relatos escolares e das aulas de matemática, favorecendo práticas de educação matemática que reiteram uma política recognitiva (Deleuze, 1988), que aprisiona o acontecimento em formas já reconhecidas, fixando metas e estabilizando que se deve aprender em matemática . Por conta disso, movimentaremos a fábula, como uma tática de resistência que não se deixa capturar, mas que inventa e cria a partir dos encontros entre a multiplicidade de forças existentes no dispositivo (Deleuze, 2005) aula de matemática .

Assim, este trabalho dá visibilidade às linhas de força que atravessam o aprender matemática e seus processos formativos, tomando como ponto de partida as vivências de duas alunas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de São Paulo, câmpus Birigui, no contexto de uma Escola Estadual da mesma cidade.⁶ Para isso, apresentamos a cena “*Era Bhaskara*”, criada pelas pibidianas a partir de um movimento com as linhas arborescentes (Deleuze e Guattari, 1995) que organizam e controlam uma aula de matemática, para fazer surgir linhas que abram espaço para o inesperado, para o que escapa, mobilizando um pensar a aula não apenas como

⁶ O termo pibidianas-cartógrafas foi inspirado no termo [...] nós-residentes-cartógrafos , que digerindo Rolnik (2016) inventa pontes de linguagem para uma geografia dos afetos: as intensidades buscando expressão não se deparam, conosco, com as dicotomias falso-verdadeiro e teoria-prática: aceitamos a vida, participando da constituição da própria realidade: deixamos nosso corpo vibrar para encontrar maneiras de existentialização: inventamos pontes de linguagem para a geografia dos afetos: digerimos de tudo e o problema que nos preocupa é apenas o vitalizante-destrutivo e o ativo-reativo.(Brambila; Tártaro, 2023).



transmissão de conteúdos, mas como um encontro, um espaço de produção de modos múltiplos de pensar a escola, a matemática e a formação docente. Por conta disso, este texto se apresenta como um ensaio de resistência, onde a fabulação aparece como força de criação, que pode potencializar a desorganização das certezas e, como diz Borges (2019, p. 7), nos colocar diante da instabilidade própria da vida, que insiste em se reinventar.

ERA BHASKARA

Começou mais uma aula de matemática na 1ª série do Ensino Médio. Terça-feira, 9h45 da manhã. Equações de segundo grau. Fórmula de Bhaskara. A professora resolveu três equações da forma $ax^2 + bx + c = 0$ com a turma, destacando os coeficientes ‘a’, ‘b’ e ‘c’ para aplicar na fórmula dividida em duas etapas. A primeira etapa é determinar o valor do discriminante $\Delta = b^2 - 4ac$. A

segunda etapa é encontrar as duas raízes da equação, sendo $x_1 = \frac{-b + \sqrt{\Delta}}{2a}$ e $x_2 = \frac{-b - \sqrt{\Delta}}{2a}$. Os alunos repetiam, anotavam, faziam contas de cabeça. Conversas paralelas se misturavam. Para garantir a cópia, a professora chamou os alunos à mesa para mostrar os cadernos e “ganhar o visto”. Na segunda aula, o cenário muda. É o momento da Khan Academy, para responder questionários do conteúdo passado. Assim que o relógio marca 10h35, sem qualquer comando explícito, as carteiras se arrastam pelo chão como num ensaio. Os alunos se agrupam em pares e grupos. Buscam os notebooks, ligam as máquinas. A internet demora, a tela congela. O intervalo entre o “clicar” e o “carregar” abre uma brecha: conversas simultâneas, músicas tocando, vídeos, risadas, pequenas danças improvisadas.

De um lado, dois garotos:

— “Você já viu aquela Ravena do TikTok? Procura aí!”

O colega fecha a plataforma e logo abre o Instagram da influenciadora.

De outro, um trio de garotas abandona a Khan e se perde na conversa sobre qual “Menina Superpoderosa” seria cada uma. Logo saltam para o desenho Winx, até concluírem que não seriam fadas heroínas, mas sim as vilãs Trix. “Não tem nenhuma negra nas vilãs” uma delas comenta. Uma chamada de atenção faz com que o volume das conversas baixe por dois minutos. Enquanto isso, a professora aproveita a aula de Khan para realizar outras demandas.

— “Não tenho tempo para fazer isso depois” — comenta.

Mas ela está ali, presente fisicamente. Às vezes se levanta e ronda a sala. Às vezes ajuda quando é solicitada. Outras vezes retorna à mesa, preenche documentos, responde registros. Na tela, acompanha em tempo real o desempenho da turma.

— “Quem está abaixo de 80% precisa fazer mais questionários. O importante não é ficar tudo verde, é pelo menos no amarelinho.”

Entre conversas e playlists, alguns alunos pareciam estar em qualquer lugar, menos ali. Internet lenta. Plataforma sobrecarregada. A tecla F5 era apertada várias vezes.

— “Não entra prof.”

— “Estou esperando carregar.”

A espera se tornava desculpa. A página carrega. O questionário inicia. A pressa em responder tudo é maior do que a vontade de aprender.

— “Vou fazer tudo no ChatGPT” — cochichou um deles, rindo entre amigos.

A página abriu, mas fechou rapidamente quando a professora se aproximou, e logo foi aberta de novo. Ctrl C + Ctrl V. Trava de novo. A resposta não é contabilizada.

— “Nossa, pra que serve Khan Academy?” — um aluno bufa impaciente.

— “Vou fazer em casa depois, aqui não carrega” — uma aluna comenta.

O “depois” nunca chega. Música tocando. A aula está terminando e a professora quer ver quem concluiu. Os minutos se esvaíram. Alguns esqueceram de responder, outros não terminaram a tempo. O progresso caía abaixo dos 80%. Entre tentativas, justificativas e distrações, a aula se arrastava. Às vezes a professora olhava. Às vezes os alunos prestavam atenção. Às vezes alguém aprendia. Às vezes.⁷

Mais um dia, mais uma aula. Os alunos em seus lugares. Cabe à professora designar, amparada por um currículo, uma plataforma, um conjunto de exigências sobre o que se irá discutir, aprender ou realizar no tempo cronológico de uma aula. A aula de matemática é sobre “Bhaskara”. Bhaskara? Mas quem é Bhaskara? Porque eu preciso saber isso? Qual a importância? É útil? Para quem? Parece que isso não é importante agora, só precisa saber quem é a , b e c . É só algoritmo? Resolver já é suficiente? Repetir, anotar, fazer conta. A questão é garantir a cópia no caderno para repetir, anotar, fazer conta. Precisa usar a tecnologia para repetir, anotar e fazer contas. É a vez da Khan Academy, para repetir, anotar e fazer contas. Repetir, anotar e fazer contas para aprender a equação do segundo grau. Processo cognitivo, que valoriza mais a repetição e reconhecimento de algoritmos e fórmulas, do que um aprender que captura as forças que atravessam uma aula de matemática.

No entanto, neste território não se trata apenas de uma discussão dos conceitos matemáticos previamente planejados. Em um lapso no tempo cronológico da aula, as pibidianas-cartógrafas visualizam, gradativamente, uma dimensão paralela de forças que se manifesta na sala. Esfregam os olhos e piscam uma, duas, três vezes para perceberem que a realidade se expandiu. Se envolvem, como em um sonho febril, na camada invisível de tensões e conexões que estava ali o tempo todo. Primeiro uma linha, depois outra, até que um emaranhado de linhas de forças e de fugas se revele. É um mergulho na arte de cartografar, onde a observação busca desvendar os fluxos invisíveis.

⁷ Somos sujeitos fragmentados que se constituem em meio a uma sucessão de encontros. Marcamos e somos marcados. Rupturas são produzidas em nosso corpo enquanto buscamos nossa constituição. São estas práticas que ora dispõem e integram, mas também em momentos outros se despedeçam para logo após se juntarem novamente que nos compõem continuamente. (Tártaro, 2026, p. 26)



Múltiplas forças atravessam o dispositivo aula de matemática, linhas que se (re)criam nos movimentos dos encontros, nos detalhes, no *intermezzo* de um instante em que quase nada parece acontecer. A cópia com o visto no caderno materializa um dispositivo disciplinar: copiar da lousa significa estar presente. O visto funciona como selo de validação e o reconhecimento do aluno se dá pela repetição inscrita no caderno de matemática, mesmo que não haja atravessamento dos conhecimentos matemáticos. Assim, o que se valoriza é a recognição dos conteúdos: coeficientes a, b, c , páginas vistadas, sequência prescrita que leva ao discriminante e, em seguida, às raízes. É a disciplina matemática que organiza, regula, distribui o tempo e atenção por meio da recognição. A aula é sobre Bhaskara, mas Bhaskara não acontece. A repetição ritualizada dos coeficientes transforma-se em mantra de captura, um gesto zumbi.

Toma corpo uma subjetividade muito mais seriamente anestesiada em sua capacidade vibrátil e, com isso, muito mais fortemente dissociada da presença viva do outro a constituir seu próprio corpo. Uma espécie de “antropofagia zumbi”: a vitoriosa atualização contemporânea do polo reativo do ideário modernista. (Rolnik, 2021, p. 84).

As mãos repetem as normas matemáticas. Os olhos seguem cada escrita da fórmula que precisa ser decorada, um mecanismo que desloca o foco do aprender para o cumprir. O visto no caderno assegura que o professor realizou as atividades propostas pela legislação, pela BNCC⁸, pela coordenação, pelo diretor, pela escola e pelo governador e pelo... Uma presença certificada pela cópia de um corpo anestesiado que se apresenta em um processo de subjetivação zumbi, dissociado do próprio ato de aprender, preso na repetição automática da fórmula, de sua utilidade e de suas possibilidades de resolução. Antropofagia que não digere, tal qual Rolnik (2021), não captura uma potência que afirma um modo de existência singular, mas paralisa um corpo, enfraquecendo corpos, produzindo micropolíticas reativas que tendem a se tornar uma incorporação acrítica de uma política de subjetivação que se movimenta pela ilusão de estabilidade e identidade de uma escola regida sobre o ideal de igualdade.

Mas algo vibra onde nada deveria vibrar. O silêncio dá espaço ao ranger de carteiras, ao riso atravessado, a música que escapa pela espera do carregamento. Brechas de corpos vibráteis, fleches da presença dos afetos no meio à anestesia. O corpo anestesiado, plasmado

⁸ Base Nacional Comum Curricular.



em si mesmo, coexiste com o corpo que se afeta, que vibra frente às linhas de força de uma aula de matemática. A plataforma exige percentuais, verde, amarelo ou vermelho, mas o arrastar do móvel, o desvio de olhar dos alunos, a conversa paralela inventam outros mapas. A linha dura da equação, da fórmula, da métrica, encontra suas frestas em gestos quase imperceptíveis. A tecnologia, o computador, a Khan Academy entra como uma promessa que funciona duplamente como um algoritmo de captura que exerce a função de repetir, decorar e anotar as fórmulas de Bhaskara, mas também um ensaio de fuga, que escapa da aula de matemática, um movimento sutil dentro do próprio dispositivo que abre possibilidades para novos diagramas de forças.

As linhas de fuga criadas na aula de matemática cognitiva, multiplicam as conversas: Ravena do TikTok, influenciadoras do Instagram, Meninas Superpoderosas, Trix reinventadas. Todas estas conversas paralelas são linhas de fuga de uma aula de matemática. Alunos que usam de uma oportunidade para se afetarem com algo mais do que a repetição de regras. Agora, repetir, anotar e fazer contas no computador. No entanto, a escola, a aula de matemática não é um dispositivo descolado do fora. Linhas de força adentram a sala de aula de matemática a todo momento, em um movimento que devora referências da cultura pop, cria identificações e até críticas. A frase “*não tem nenhuma negra nas vilãs*” ressoa como lampejo de consciência racial, como fissura no regime escolar, capitalista e social. No entanto, é preciso se ater ao fato que, mesmo que as conversas que nada tenham a ver com a matemática ensinada pela professora se apresentem como linhas de fuga, o capitalismo opera como uma máquina reativa colonizadora de afetos, capturando corpos que vibram diante de afetos outros e o devolvendo em forma de anestesia.

Os alunos devoram vídeos do tiktok, subvertendo a intenção da aula de matemática, mas a digestão já vem pré-formatada pelo sistema neoliberalista. As narrativas midiáticas, as identidades ofertadas pelo algoritmo, os estereótipos do mercado da atenção. As meninas que querem ser vilãs do desenho animado, não é uma fuga ativa, mas sim uma reterritorialização rápida no terreno das mídias sociais, objetivo do capital que ao capturar produz desejo de produção.



As linhas de fuga geradas pelo tédio, pela lentidão da internet ou pelo desinteresse, guiavam os alunos para um mundo-imagem-capitalizado, que são sedutores e estruturados pelo capitalismo midiático. Neste sentido, a escola com seus afetos reativos de repetir, anotar e fazer contas irá competir com outros afetos reativos regidos por likes, seguidores, influenciadores, assim, o corpo vibrátil dos alunos, mesmo nas linhas de fuga, não encontra-se um polo ativo de criação, mas em um polo reativo de consumo desenfreado. O neoliberalismo age na produção de subjetividades, modulando desejos, corpos, imagens. O que parece uma saída deste processo de repetição dos conceitos matemáticos, produzindo com a tecnologia novas maneiras de aprender matemática, se tornará uma nova captura que anestesia o aluno mascarando suas vitalidades.

A música é um caso emblemático. Quando os alunos ligam músicas em meio à aula, não é apenas distração: é desejo de estar em outro lugar. O som transporta, cria uma realidade sobreposta. A sala continua existindo, mas eles estão vibrando em outro território. A música evidencia, assim, a separação entre corpo físico presente e corpo vibrátil ausente. O corpo vibrátil é aquilo que nos conecta ao mundo de forma viva, que nos permite ser afetados com critérios, escolhendo o que nos atravessa. Quando ele está ausente, prevalece o estado zumbi: aceitar tudo, ser afetado por tudo sem elaboração, reproduzir o que o sistema exige. A música é, portanto, a porta de entrada para compreender os mundos-imagem: lugares fabricados pelo desejo, consumidos como refúgio frente à rigidez curricular. O aluno não quer permanecer no regime da equação de Bhaskara; ele quer ser transportado. Ao ligar a música, o aluno constrói um mundo-imagem alternativo, uma realidade paralela, sobreposto ao da aula.

Os alunos não estão apenas fugindo de uma matemática escolar que precisa ser ensinada, pois será cobrada em avaliações externas; Eles estão sendo absorvidos por outra máquina social capitalista, que captura e anestesia os corpos de maneira mais eficiente do que a cópia da fórmula de Bhaskara. Assim, a cena evidencia formas arborescentes de repetição que convertem linhas de fuga a um novo modo de captura, onde o neoliberalismo, com suas mídias operam no campo do sensível, no corpo vibrátil, no próprio desejo do aluno em uma aula de matemática. Se as linhas de fuga poderiam ser uma promessa de possibilidades de criação de modos outros de aprender, elas também podem ser capturadas e se tornarem máquinas do próprio sistema que anestesia. Uma antropofagia zumbi não está apenas no aluno





que repete a fórmula, ela se movimenta também naquele que dança, comenta e ri dentro do script das plataformas.

O aprofundamento desta captura se evidencia quando a brecha é fechada. A lentidão da internet cessa, e a plataforma *Khan Academy* finalmente carrega. Contudo, o aluno, já reterritorializado em outro mundo-imagem, recusa-se a sair dele. A fuga não é mais motivada pelo tédio da espera, mas pela busca por atalhos para retornar ao consumo midiático o mais rápido possível. O episódio do Ctrl C + Ctrl V no ChatGPT é um exemplo da antropofagia zumbi: devorar respostas prontas, sem digestão, sem filtro, reproduzindo o reconhecido. Neste cenário, a escola, regida pelo dispositivo disciplinar, tem dificuldade em rivalizar com a força sedutora do capital na disputa pela atenção do aluno.

É que não basta criar mundos-imagem; é preciso que eles tenham poder de sedução, para que as subjetividades os idealizem, de modo a adotá-los como modelos para sua repaginação, os concretizando em seu cotidiano. Com efeito, estes mundos nascidos sob a forma de campanhas publicitárias são uma mera realidade de signos; para que movimentem o mercado, eles deverão ser adotados como referência na construção da vida social. (Rolnik, 2021, p. 57).

Esta lógica de captura que anestesia os corpos não atravessa apenas os alunos afetados pela engrenagem do capital, mas também captura a professora. Se o mundo-imagem dos alunos é sedutor, feito de desejo, endorfina e consumo, o mundo-imagem que enquadra o professor é visceralmente punitivo, cujo corpo físico permanece na sala de aula da matemática, mas sua atenção e afetos estão nos documentos, nos registros e nas métricas digitais a serem atingidas. Trata-se de uma linha de força que modula a subjetividade da professora pelo medo da falha e pela necessidade incessante de cumprir metas, fazendo da atuação docente de uma maquinaria que trabalha a partir de uma “engrenagem escolarimétrica”.

A adesão dos alunos e da professora a esse sistema, a esse ritmo, se manifesta como um fingimento coletivo: a professora finge que não vê ou tolera a dispersão para que a aula siga; os alunos fingem estar atentos, mesmo entregues ao ritmo do consumo midiático; e a escola finge ser um dispositivo de aprender, desde que os indicadores permaneçam no “amarelinho”. Nesse cenário, não há vilões. A professora, submetida a demandas burocráticas



e pressões por resultados, cumpre o papel que o sistema exige. Os alunos, sabendo que basta atingir “80% no amarelinho”, ajustam-se ao mínimo. A escola finge que todos aprendem enquanto os relatórios sustentam a imagem de progresso. Logo, a escola funciona como um dispositivo de cafetinagem (Rolnik, 2021), onde alunos e professores se tornam produtos, contabilizados em relatórios de desempenho, importando apenas a manutenção de uma imagem-mundo que se sustenta pelas notas obtidas nas avaliações externas.

Esse fingimento não é imposto pela força, mas aceito em uma espécie de servidão voluntária (Rolnik, 2021). O professor suporta desrespeitos para não ser avaliado negativamente; os alunos fingem porque sabem que basta alcançar a nota mínima para ir ao próximo ano letivo. Estabelece-se um acordo tácito: finge-se ensinar, finge-se aprender... e tudo se resolve na superfície dos registros, das notas e dos relatórios. Não se trata de uma conspiração consciente para burlar as exigências de um aprender que não se realiza, mas de uma tática difusa que naturaliza o não-aprender matemática, anestesiando corpos discentes e docentes. Assim, a escola se povoa de zumbis: presenças físicas guiadas por forças externas (mercado, governo, capitalismo), afetadas por tudo o que passa e, no entanto, sem questionar, aceitando o que lhes é imposto.

E mais, estariam elas podendo nos fazer "ver" o cruel abismo que a nefasta fabulação de uma hierarquia entre os modos de existência impôs aos corpos, como condição de sua racialização e, portanto, de sua exploração naturalizada? Não, estas perguntas não vêm de uma vontade de final feliz: acreditar em finais felizes é nossa maior patologia, cujas raízes históricas remontam a priscas eras. (Rolnik, 2021, p. 86 e 87).

Desta maneira, esse fingimento coletivo engendra uma patologia: todos se convencem de que tudo está correto e que haverá sempre um “final feliz” (Rolnik, 2021) no qual todos os alunos irão conseguir repetir os conceitos e utilizá-los adequadamente quando solicitados. Trata-se de uma crença partilhada sob três perspectivas — gestão, professora e alunos. Em Rolnik (2021), o termo patologia é ao mesmo tempo o estudo das doenças e a própria doença. Aqui, manifesta-se como a esperança ilusória de que o aprender se cumprirá plenamente no desfecho, como se a resolução final pudesse compensar a recognição cotidiana da aula de matemática. Na gestão, esse final feliz veste a máscara da performance: escolas sem evasão,



índices pintados de verde, relatórios visíveis em tabelas externas (SAEB, Provão Paulista, SARESP) como se números fossem alunos que podem aprender uma matemática que se dá no encontro com a própria vida. Para a professora, a promessa toma a forma de uma esperança ambígua: cumprir metas que pesam como fardos e, quem sabe, vislumbrar no meio disso um lampejo de um aprendizado para além da recognição. Já os alunos, no mesmo jogo, sonham com outro tipo de redenção: a festa de formatura, a sobrevivência dos laços de amizade, e a saída definitiva da escola como se fosse a cura para todas as suas patologias. Assim, o final feliz irá funcionar como uma miragem que atravessa gestão, docentes e discentes como anestesia coletiva. No entanto, ao invés de desfecho, apenas uma cena se repete: corpos presentes de forma zumbi, à espera de um amanhã que nunca chega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos chegando no fim da aula de matemática, com os minutos se esvaindo e o progresso "caindo abaixo dos 80%". A cena revela a patologia do sistema educacional: a ideia de um suposto final feliz. Esta patologia não é a crença ingênua em um desfecho positivo, mas a imposição de uma imagem-mundo na qual a aparência de sucesso — as metas alcançadas, o visto garantido, o "amarelinho" na tela — é mais relevante do que o um aprender matemática. A escola e o professor buscam desesperadamente atingir esta imagem-mundo de equilíbrio e conformidade, vendendo a ideia de que, enquanto as metas forem alcançadas, tudo estará resolvido, todos terão enfim aprendido a matemática. É o triunfo da recognição materializada no conteúdo.

Em meio ao arrastar das carteiras e ao burburinho das mochilas que se fecham, as pibidianas-cartógrafas se permitiram ao lapso: uma visão que revela linhas de força cruzando a cena, mas já absorvidas pelo dispositivo sem deixar rastros. A professora retorna à mesa, o aluno fecha o notebook, a fórmula de Bhaskara permanece na lousa. O sinal toca rompendo a tensão acumulada e a realidade da escola se impõe novamente. O emaranhado de afetos e capturas se dissolve no instante em que o corpo docente e o corpo discente retomam seus trajetos, como se tivessem emergido de um sonho febril, mas sem memória de suas causas ou consequências.

Fabulação breve, logo apagada....





X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

*... No currículo, a aula foi sobre “Bhaskara”...
... Algo pulsa quando (quase) nada acontece em uma sala de aula de matemática...*

REFERÊNCIAS

- BORGES, H. **A arte pensa?** In: SOPROS da pele, murmúrios do mundo. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019. p. 61-69.
- BRAMBILA, J. ; TARTARO, T. Cartografia e antropofagia: Programa de Residência Pedagógica de Birigui devora Suely Rolnik. **14º Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP**, 2023.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de A. G. Neto; C. P. Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2. Tradução de A. G. Neto; C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de R. Kaufmann. São Paulo: Editora 34, 1992.
- ROLNIK, S. **Antropofagia Zumbi**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2021.
- ROLNIK, S. As aranhas, os Guarani e os Guattari: por que importa ativar a força micropolítica do trabalho com o inconsciente? In: SANTOS, A. (org.). **Psicanálise e esquizoanálise: diferença e composição**. São Paulo: n-1 edições, 2022. p. 271-334.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- TÁRTARO, Tássia Ferreira. **Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de matemática**. 2016. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.