

A dimensão estética tensionando a racionalidade: experiências de uma professora de matemática

The Aesthetic Dimension Challenging Rationality:
Experiences of a Mathematics Teacher

La dimensión estética desafiando la racionalidad:
Experiencia de una Profesora de Matemáticas

Denise Silva Vilela¹  

Nádia Regina Stevanato²  

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de um projeto realizado em parceria entre uma universidade e uma escola pública, que propõe oficinas de trabalho como forma de condução das aulas de matemática, articuladas a uma base teórica centrada nas obras de Gilles Deleuze. O projeto envolve professores da rede pública e visa contribuir para realçar a importância da estética (e da ética) em práticas pedagógicas criativas e afetivas, em contraposição ao ensino conteudista que privilegia a rigidez lógico-racional. O texto inclui a narrativa de uma professora de matemática da rede pública, bolsista do projeto, que relata seu processo criativo ao integrar arte, ciência e matemática, evidenciando uma experiência estética, compreendida como uma forma de conhecer e relacionar por meio da sensibilidade. O projeto mostra-se pertinente diante do aumento da violência escolar, ao fortalecer o sentimento de pertencimento e a qualidade da convivência no ambiente escolar.

Palavras-chave: Experiência estética; racionalidade; arte e educação matemática; vínculos na escola; aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents results of a project carried out in partnership between a university and a public school, which proposes workshops as a way of conducting mathematics classes, articulated with a theoretical framework centered on the works of Gilles Deleuze. The project involves public school teachers and aims to highlight the importance of aesthetics (and ethics) in creative and affective pedagogical practices, in contrast to content-based teaching that favors logical-rational rigidity. The text includes the narrative of a public school mathematics teacher, a scholarship holder in the project, who shares her creative process of integrating art, science, and mathematics, revealing an aesthetic experience understood as a way of knowing and relating through sensitivity. The project proves relevant in the face of increasing violence, by strengthening the sense of belonging and the quality of coexistence in the school environment.

Keywords: Aesthetic experience; rationality; art and mathematics education; school bonds; learning

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un proyecto realizado en colaboración entre una universidad y una escuela pública, que propone talleres de trabajo como una forma de conducir las clases de matemáticas, articulados a una base teórica centrada en las obras de Gilles Deleuze. El proyecto involucra a docentes de la red pública y busca resaltar la importancia de la estética (y de la ética) en prácticas pedagógicas creativas y afectivas, en contraposición a una enseñanza basada en contenidos y que privilegia la rigidez lógico-racional. El texto incluye la narrativa de una profesora de matemáticas de la red pública, becaria del proyecto, que relata su proceso creativo al integrar arte, ciencia y matemáticas, evidenciando una experiencia estética, comprendida como una forma de conocer y relacionarse a través de la sensibilidad. El proyecto se muestra pertinente ante el aumento de la violencia escolar, al fortalecer el sentimiento de pertenencia y la calidad de la convivencia en el entorno escolar.

Palabras clave: Experiencia estética; racionalidad; arte y educación matemática; vínculos en la escuela; aprendizaje.

1 Doutora em Educação Matemática (Unicamp). Professora Titular da Universidade federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil. Rod. Washington Luís, s/n–Monjolinho, São Carlos–SP, CEP: 13565-905. E-mail: denisevilela@ufscar.br.

2 Licenciada em Matemática pelo Instituto de Ciências Matemáticas e Computação da Universidade de São Paulo (ICMC – USP). Professora efetiva de matemática na Escola Estadual Ary Pinto das Neves – São Carlos, SP, Brasil. E-mail: nadia.stevanato@gmail.com..

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta alguns resultados de um projeto que aborda relações entre educação, ciências, matemática e arte na escola e na formação de professores. O projeto, denominado Novas abordagens em ciências e matemática na escola: itinerários em Arte-Educação, foi aprovado no primeiro edital da FAPESP e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), lançado pelo programa PROEDUCA, de apoio a pesquisas em educação básica³.

Desde o início da elaboração deste projeto, no período de retorno ao ensino presencial após o isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, houve a preocupação com o acolhimento e o convívio dos estudantes, bem como com a relação deles com a escola. Acompanhando as “reconfigurações epistêmicas contemporâneas” (Bittencourt, 2004, p. 73), e visando, conforme Flores e Kerscher (2021, p. 30), “alterar matriz hegemônica e naturalizada de se conceber a matemática, o ensino e a aprendizagem”, propusemos o trabalho com oficinas para proporcionar experiências, provocar sensações e estimular a “forma criativa do pensamento, abrindo-se à multiplicidade, à heterogeneidade, à invenção de novas possibilidades, visto que o aprender é o avesso da reprodução do mesmo”. Assim, a proposta de se trabalhar com oficinas vai além de metodologias ativas, pois se considera a oficina como espaço de criação e não de reconhecimento.

A intenção é estimular um sentimento de pertencimento ao espaço escolar, valorizando a socialização e a convivência entre os estudantes e com a comunidade da escola; sobrepujar visões tradicionais do ensino e do conhecimento científico e matemático, problematizando a crença no alcance da racionalidade. É também fundamental ter uma imagem menos idealizada da escola (Gallo, 2005), enfrentando os problemas concretos e não os ideais abstratos e isolados do mundo. Tendo a ética e a estética como referências, os conteúdos de ciências e matemática são meios e não finalidades do ensino. Nós, professores da equipe do projeto, consideramos que na escola estão pessoas que fazem parte desse mundo *volátil, incerto, cambiante e ambíguo* (Hernández- Hernández; Segarra, 2024), resultante de modificações profundas. O que é aprender num mundo volátil? O que significa criar uma proposta para os alunos que temos e não para os alunos que fomos?

Sobretudo nós, professores de ciências exatas, como profissionais, devemos nos atentar aos aspectos não racionais da nossa atuação, à importância da sensibilidade e dos vínculos no espaço escolar. Ou seja, levar a sério esses vínculos mesmo, ou inclusive, diante da atual política do estado de São Paulo que impõe uma certa robotização dos estudantes com plataformas de ensino e demandas incessantes relacionadas às avaliações externas. O ritmo acompanha, do excesso de informações, a pressa e desejo de eficiência do neoliberalismo.

Segundo Almeida (2025, p. 5), resultados de pesquisas recentes apontam que os “indicadores de violência subiram nos últimos anos, mostrando a degradação do clima institucional”, gerando uma “disfunção que abala o ambiente formador da cidadania”:

3 Projeto Fapesp 2022/06901-9.

O retorno às aulas presenciais após a pandemia de Covid-19 trouxe desafios adicionais para o ambiente escolar, com a necessidade de fortalecer o senso de pertencimento e convivência entre os estudantes e a equipe escolar (Queiroz, 2025, p. 19).

Neste contexto da *disfunção da escola*, nosso projeto se mostra pertinente e tenta contribuir para melhoria da convivência e dos vínculos no espaço escolar. Apoiamos a autonomia dos professores e, neste âmbito, ressaltamos a seguir alguns dos temas associados à arte que se mostraram muito relevantes e oportunos no retorno às atividades no presencial, ao valorizar a criatividade e a sensibilidade nas oficinas realizadas.

O que se aprende com a socialização, presencialmente, é mais relevante, ratificando a hipótese de que a matemática pode ser um meio para promover e criar pensamentos: “É preciso o contato com o professor para aprender”, diz um sujeito da pesquisa de Nobre *et.al* (2024, p. 9) sobre a escola pós-pandemia.

Com essa atenção enfrentamos a pressa, a imediatez e a velocidade em favor da memória e do sentir: esse espaço emocional é importante de ser considerado na escola, num novo cenário em que há um aumento da violência (Queiroz, 2025). Por isso, precisamos do tempo livre, da distração, da abertura de espaços para o pensamento, o sentimento e as interações.

Segundo Dalbosco, Balbinot e Vieira (2025, p. 12), há uma aceleração nas relações e pensamentos, associada ao espaço virtual, que impede o tempo livre. Há:

Crescente tendência de supressão das vivas e demoradas relações humanas em favor de permanecer cada vez mais tempo no espaço virtual acelerado resulta desse novo cenário: o enfraquecimento das vivas e encadeadas interações sociais em detrimento dos contatos digitais rápidos e passageiros; o desaparecimento gradativo da longa narrativa, parcimoniosa e envolvente, em benefício da curta e ágil informação explicativa; a configuração de subjetividades aceleradas, performativas, hedonistas e antisociais impedindo o tempo livre tão necessário à infância (Dalbosco; Balbinot; Vieira, 2025, p. 12).

Compreender a relevância do “tempo livre” (citado acima) constituiu um modo de resistência à aceleração do ritmo escolar de desestímulo a posturas antissociais. Ressaltamos que é bastante relevante, na formação do professor de matemática, o estudo das ciências humanas e da filosofia, bem como o conhecimento sobre lógica, paradoxos e ambiguidades, conferindo sentido às suas experiências imanentes — aquelas vividas no chão da escola, lidando com as instabilidades e contradições da vida e da profissão docente. Nós, ocidentais, tendemos a desvalorizar e a escamotear modos de percepção sensível, em favor de formas “racionais e científicas” de conhecer e perceber o mundo (Verrips, 2005, p. 31). Nesse contexto, a arte se apresenta como expressão de estética expressão de estética em que “o valor estético não está no objeto em si, mas nas relações que estabelece com o indivíduo” (Vaz, 2021, p. 344). Bedore e Beccari (2017) concordariam ao enfatizar a imprescindibilidade da relação com o outro, pois, devido à ênfase na sensibilidade, a sensação estética “é bela na medida em que afeta positivamente alguém”.

Para o desenvolvimento de um tipo específico de conhecimento do mundo — não racional —, aquele que não se apreende simplesmente por meio das palavras, a (re)valoriza-

ção da estética é crucial (Verrips, 2005). Assim, os sentidos são convocados no processo de perceber e conhecer o mundo, não de forma abstrata:

O projeto de ética imanente de Deleuze pede-nos que consideremos como deveríamos viver no mundo. [...] Tornar-se, portanto, não significa avançar em direção a valores transcendentais; em vez disso, abraçamos a ética imanente da vida (Deleuze, 1988) e perseguimos os nossos desejos através da experimentação de ideias (Rousell *et al*, 2020, p. 13)⁴.

A ética imanente é o pano de fundo da narrativa da professora Nádia, a seguir. No nosso projeto, as reflexões e nossos estudos sobre ética retomam a publicação Vilela (2019), sobre o que se destaca a ética como *prática de vida*, uma sintonia entre valores e as ações. Neste artigo, salientamos o tema da ética e da estética enfatizando, conforme Amaral Filho (2018), a polissemia, necessária para admitirmos a diversidade cultural. Assim, nos damos conta. Ética, neste sentido considerado, possui uma semelhança importante com a estética: a polissemia. Ou seja, múltiplos significados, pois sentidos não estão predeterminados, por exemplo, a beleza não está “determinada pelas qualidades fisiológicas do seu produto”, mas sim “está relacionada com aquilo que nos é mais próprio (Amaral Filho, 2018, p. 391). As respostas não são únicas, não se generalizam e, assim, é possível que a Educação polissêmica seja pensada:

Portanto hoje, diferentemente da linguagem da Ciência, que deve partir da palavra monossêmica e, para tanto, deve antes de tudo reprimir as suas possibilidades semânticas aos estreitos limites da definição, a palavra Estética suporta, acolhendo, aquilo que para a constituição epistemológica do mundo é um problema a ser suprimido. Dessa maneira, acolhendo a polissemia das palavras que suporta, o discurso Estético é sempre polissêmico (Amaral Filho, 2018, p. 393).

Assim, ligamos a arte à estética associada à sensibilidade, e não a um conceito de “belo” pré-definido pela presença de regularidades ou precisão formal. Na narrativa da professora de matemática, a seguir, essa noção converge converge com a ideia de aprendizado em Deleuze, na qual aprender implica escapar da racionalidade e se abrir aos afetos, sensações e devaneios (Vilela *et al.*, 2021).

Portanto, ao invés de “racionalizar”, consideramos aspectos da arte que provocam sensações e desencadeiam pensamentos que, considerando Deleuze (1987) como referencial teórico, associados ao tempo perdido — perdido em lembranças presentes — conforme sugere o texto de Deleuze (1987), que analisa os sentidos do tempo perdido na obra de Proust, *À la recherche du temps perdu*. O tempo perdido diz respeito ao tempo que passou, mas não apenas é o “tempo passado”; é também o tempo que se perde, como na expressão “perder tempo”. As dimensões do tempo perdido consideram também o tempo encontrado — e o tempo a ser encontrado. O aprendizado, nessa perspectiva, ocorre no encontro, valorizando a curiosidade e permitindo-se um envolvimento que prescinde das obrigações e da razão, abrindo-se ao acaso e à experiência: “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo (Deleuze, 1987, p. 22).

⁴ Livre tradução nossa de: “Deleuze’s project of immanent ethics asks us to consider how we should live in the world.[...]. Becoming is therefore not about moving toward transcendent values; instead, we embrace life’s immanent ethics (Deleuze, 1988) and pursue our desires through experimentation with ideas”. DELEUZE, G. Spinoza: practical philosophy. San Francisco: City Lights Books, 1988.

O aprendizado dos signos corresponde “a viver a experiência, por dentro” (Deleuze, 1987a, p. 4), o que ultrapassa os objetivos e princípios declarados previamente numa proposta ou Plano de aula. Também os limites do tempo não ficam fixos. Nem sempre na hora nos damos conta do que da experiência mais nos marcou, que persiste, pois gerou um estranhamento, ou uma inquietação que se prolonga para além do tempo do encontro e ecoa: “no termina cuando se planifica, ni cuando se lleva a cabo con los alumnos, sino que se extiende a otros tiempos y espacios” (Lopez Bello *et al.*, 2024, p. 9). Muito frequentemente, algo ecoa depois de um encontro e, em geral, não é o tema principal nem o mais previsível. Algo escapa do horário pré-fixado da aula e continua reverberando após o encontro.

As oficinas, geralmente, demandam mais tempo cronológico do que as aulas tradicionais, sendo difícil realizá-las em blocos de apenas duas aulas. De todo modo, a proposta é permitir o afloramento de memórias e vivenciar uma dimensão ampliada da existência — além do tempo cronológico —, estando abertos aos *acontecimentos*.

Para ilustrar a noção de estética que estamos elaborando, será apresentada, a seguir, a narrativa da professora de matemática Nádia Stevanato, que atua há mais de 10 anos em uma escola de Ensino Fundamental II, localizada na periferia da cidade de São Carlos. A escola será aqui referida como escola Ary. A narrativa, produzida no relatório da bolsista do projeto, remete à abordagem de Favaretto (2010, p. 232), sobre o poder das obras de arte, que “funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido”.

A narrativa menciona aspectos de algumas das oficinas que desenvolvemos juntas ou que ela mesma desenvolveu com seus alunos. São elas: a oficina “Abertos a Athos”, que teve como disparador a obra de Athos Bulcão; e a oficina “Vizinhas também no muro”. Estas resultaram na criação de dois murais em cada uma das três escolas parceiras. Menciona também a oficina de rosáceas, com o uso do compasso; e, por fim, o cine-debate — uma criação valente e cheia de convicção da professora.

O QUE PÔDE A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO TUTORIA

A seguir, enfatizaremos os resultados do projeto no que se refere à formação continuada, compreendida como um processo de “aprender como experiência e sentido”, conforme evidenciado na narrativa da professora de matemática do Ensino Fundamental II, Nádia.

No âmbito deste projeto, o que se denomina formação continuada de professores foi desenvolvido por meio de um trabalho em forma de tutoria — um modo de docência realizado de maneira próxima e frequente junto à professora. Nádia frequentou a UFSCar, participou de disciplinas da graduação e da pós-graduação, o que já revela aprendizagens que vão além dos conteúdos específicos e dos temas pedagógicos explicitamente tratados.

Nesse sentido, a parceria entre a universidade e a escola pública se concretizou na relação entre as autoras deste artigo. Trata-se, portanto, não apenas de uma formação, mas de integração de interesses pessoais e profissionais; integração entre áreas do conhecimento, bem como entre aspectos racionais e não racionais — emocionais e políticos —, em que o sentimento de pertencimento à escola se manifesta fortemente na professora.

A narrativa a seguir expressa, de forma estética, a sensibilidade que resultou em vínculos, marcando o encontro oportuno e potente da professora de matemática com este projeto.

A professora de matemática Nádia faz parte de um grupo de teatro chamado *Retalho Coletivo*. Seus interesses artísticos e sua prática em sala de aula, antes desenvolvidos em paralelo, agora estão mais integrados. Nas aulas, houve espaço para criar e sentir, para interações e encontros. Ela integrou também, em sua narrativa, aspectos das teorias de Deleuze (2016; 2006; 1987), Ellsworth (2001), entre outros, que também transparecem no trabalho desenvolvido na escola onde atua como professora de matemática.

ESTRANHAMENTO E INVENÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA

O projeto realizou-se em dois eixos: pesquisa bibliográfica para embasar as experiências pedagógicas inovadoras; e atuação nas escolas com atividades e oficinas. Os objetivos gerais visados durante a execução do projeto eram os de fomentar relações fecundas entre diversas áreas do conhecimento, ressocializar os estudantes neste período pós pandemia, desenvolver sentimento de pertencimento aos frequentadores das escolas parceiras e contribuir para a nossa formação, as professoras integrantes do projeto. Para isso, nos reunimos semanalmente sob coordenação das professoras Dra. Denise Vilela e Dra. Carolina Rodrigues de Souza no departamento de metodologia de ensino (DME–UFSCar), nas quais realizamos estudos, discussões e oficinas.

Naquela ocasião do gradual retorno ao ensino presencial, pós pandemia, período apelidado de “novo normal” (Reis *et al.*, 2021), questionei meu papel como professora de estudantes adolescentes em escola de periferia e encontrei ressonância em Fanizzi e Carvalho (2022, p.10) ao sentir que, com o aumento das cobranças relativas aos índices educacionais em provas externas, meu trabalho não “inventava nada de novo, não tratava de grandes questões éticas” e investia demasiado tempo de aula em um “esforço para preservar alguns comportamentos básicos”. Sentar, prestar atenção, resolver problemas que não eram deles, respeitar o professor, estudar, entender e aprender.

Além de reforçar esses comportamentos, o tempo na escola também é continuamente investido em recuperações de aprendizado, que, hoje, são chamadas de “recomposição” dos conteúdos perdidos. Aliás, surgem ano a ano novos nomes para antigas práticas e novas roupagens para atitudes repetidas na escola. Recomposição ou recuperação que, aliás, pouco surtem efeitos nas avaliações externas. Enfim, a relação com a escola estava alterada, como se os estudantes tivessem desaprendido a estar nela. Pós pandemia, houve um estranhamento do aluno em relação a escola, e dos professores em relação aos alunos.

Tinha sido assim a minha vida escolar, então por que esse modelo não funcionava mais? Algo nos separava – eu, professora, e eles, alunos – para além da diferença de idade: estava em jogo projetos de vida, o valor atribuído à escola e própria a ideia de aprendizagem. Eu não compreendia bem esse distanciamento e, por isso, insistia em sustentar a importância da escola recorrendo aos mesmos argumentos que um dia me convenceram quando eu era estudante.

Lembrando de Brecht (2005), que em seu teatro épico usa o distanciamento para provocar efeito de estranhamento, percebo hoje que o que vivi pode ser compreendido justamente como um estranhamento. Para Brecht, estranhamento cumpre função política quando nos fazer refletir criticamente sobre a realidade ao tornar o familiar estranho, rompendo a imersão. Antes da pandemia, o “familiar” para mim era a escola em permanente agitação. Durante a pandemia, o formato de aulas virtuais frequentemente realizadas por meio do Whatsapp, alterou minha percepção de como poderia ser uma aula e como poderia se dar o aprendizado, fazendo-me estranhar o ritmo vazio da escola: um espaço marcado por regras, horários, obrigações e penalidades incessantes. Foi como se me perguntasse, diante do encontro presencial: afinal, o que estamos fazendo aqui?

Esse estranhamento me fez questionar. Eu estranhei. Eu questionei. A repetição, até então natural, de repente perdeu o sentido. Isso me remete a um livro comprado pelo projeto que, atualmente, estou lendo: Artaud, pensamento e corpo (Uno, 2022). Nessa obra, ao citar Nietzsche, fala-se do autômato como uma rede de comportamentos ou ações realizadas mecanicamente, sem reflexão. Nesse retorno marcado pelo estranhamento, não estaria eu, e também meus alunos, vivendo justamente um momento de ruptura com esse estado de autômato?

Essa rachadura do desaprender a estar na escola foi o momento oportuno de o projeto atuar, uma quebra para algo novo acontecer... Novas relações na escola. Veja: momento oportuno de algo novo acontecer. Não por necessidade ou algum tipo de salvação, como alguns discursos pedagógicos tendem a pregar. Acredito que a escola Ary se beneficiou muito das ações do projeto naquela circunstância. Havia um “antes” da pandemia; depois, uma quebra, uma crise; e agora percebo algo novo nascendo. As novas imagens nas paredes – e das quais falarei adiante – parecem gerar outros afetos. Pretendo perguntar a quem esteve lá desde aquele período como percebeu essas transformações. Vai que estou iludida e sendo romântica demais?

Aprendi na minha graduação, que aconteceu entre 2006 e 2010, que um professor é alguém que domina o conteúdo e faz seus alunos aprenderem por meio de atividades construtivas – contando com a habilidade de controle e gestão da sala – e o sucesso ou o fracasso dessas aulas poderiam ser medidas em avaliações. Nossa! Agora vejo que tudo isso sucede de uma postura antiga, como aquela tratada por Valente (2008, p.16), da década de 1920, onde uma aula “consistia, então, em fazer com que seus alunos fixassem os pontos. Com a lista deles, o candidato preparava-se para as provas orais e escritas. Saber cada um deles de cor era o modo de ser bem-sucedido”.

Os anos de experiência como professora já tinham me mostrado que esse formato não funcionava; buscar culpados, como numa batalha entre professora e alunos, tampouco. Queria me livrar deste modo de ensinar e avaliar que advém, na cultura ocidental, de uma visão da aprendizagem como reconhecimento, que decorreria de um processo de descoberta ou recordação ou acomodação de um conhecimento que participa do mundo das ideias. Gallo (2012) esclarece esses pontos para subvertê-los, problematizando visões que podem ser platônicas, ou mentalistas, ou construtivistas, vigotiskianas....

A imagem da acomodação me faz pensar: o material digital, obrigatório no estado de São Paulo, sugere que os estudantes acomodem nas suas mentes o conteúdo do teorema de Pitágoras e suas aplicações em 7 aulas de 50 minutos. Ao imaginar essa acomodação de informações eu me lembro de meu pai enchendo a carroceria da caminhonete de produtos para venda, tudo abarrotado à força e às pressas com alto risco de perdas e danos. A aula que opera na lógica da re-cognição, treinando os alunos a ter bons resultados em exames nos quais não encontram valor, é imbuído de violência simbólica (Vilela, 2014) e desconsidera as subjetividades e o mundo em que vivem os estudantes. Ao abarrotar o sujeito de informações e conteúdos às pressas, não só os conteúdos são acomodados com perdas e danos, mas também o próprio sujeito.

Depois de conhecer as ideias de “modos de endereçamento” de Ellsworth (2021), comecei a formular esse pensamento da seguinte forma: quem eu pensava que meus alunos eram? Quem eu pensava que eu mesma era ao planejar uma aula para eles? Aliás... uma aula é só para os alunos, ou eu posso me convidar para tê-la também? A aula cujo objetivo é repetir modelos e resolver problemas pensa que o estudante é um “acomodador” de informações e conta com o ideal de que uma disponibilização qualquer de conteúdos possa heroicamente convocar o estudante a pensar. Até parece!

Como é possível que textos produzidos para fins pedagógicos — implementados a cada ano, tais como o material digital e as plataformas educacionais —, pela rapidez com que devem ser trabalhados em sala, tornarem-se tão rigidamente fechados à minha criatividade como professora?

Embora nas formações de professores oferecidas pelo Estado se sugira o contrário, como exercer autonomia na implementação das aulas se, no cotidiano escolar, nos é exigido cumprir metas e alcançar índices com as notas das avaliações externas e acessos nas plataformas? Vale observar que essas avaliações são compostas por questões semelhantes às do material fornecido pela própria Secretaria de Educação de São Paulo, o que força, de mais um modo, a utilização desse material. Que escola é essa cujo objetivo maior é que os alunos superem metas educacionais medidas por avaliações externas cada vez mais numerosas?

Nesse movimento de problematização da repetição vazia e constatando que a política de educação do estado está em processo de homogeneização, querendo controlar tudo dentro da escola, a falta de realização ética e política em minha profissão causou meu adoecimento. Ansiedade, cansaço, insônia. Sem encontrar respostas, decidi deixar de ser professora.

É assim que vejo se instaurarem, em mim e em alguns parceiros de profissão, algo como:

[...] novas patologias e dinâmicas de adoecimento que tem como uma de suas características o não-reconhecimento da dimensão criativa, subversiva e sublimatória do trabalho vivo e real (Dejours, Trabalho e subjetividade na universidade 6 2004^a, 2004b). Subjetividades forjadas pela quantofrenia, ou “doença da medida”, produtora de ranqueamentos irracionais e consciências fragmentadas. E, não sem contradições, cooptadas pela “corrida para o sempre mais”, que tende a arrefecer a pulsão político desejante” (Silva, 2020, p. 6-7).

Prestes a deixar a escola e procurar outros empregos, entrei para o projeto “novas abordagens...⁵”. Nele, eu era convocada o tempo todo a criar, a inventar. Não porque devesse criar uma aula que ensinasse melhor, como às vezes é sugerido nas formações de professores oferecidas pelo Estado, mas sim porque eu participava de oficinas que suscitavam afetos em mim e me despertavam a refletir e criar, e toda criação reflete a autonomia e a ética daquele que a realiza. No teatro de grupo fala-se muito na importância da autonomia. Nas formações de professores roga-se por aulas que promovam a autonomia do estudante. Mas o que percebo no exercício da docência é uma heteronomia, ou seja, uma conformação às normativas que vem de fora da escola: aulas prontas, avaliações externas, plataformas digitais importadas. Seja pela meta a cumprir, ou pelo discurso do “bem do aluno”, nos submetemos às normas estabelecidas pela instituição escolar, concordando com elas ou não.

Isso me remete ao que Silva (2020, p.14) denomina processo de refração: “desvio do professor e de suas práticas desejadas em função das suas condições de trabalho e das exigências postas, quer seja pelas condições de intensificação e precarização do trabalho, quer seja pela racionalidade instrumental predominante”. Ler e entender sobre a refração causada pelas políticas educacionais vigentes fez emergir em mim uma atitude, uma subjetividade refratária que conseguiu lidar com meu adoecimento. Nas palavras de Silva (2020, p.14), isso se dá na possibilidade de “driblar as adversidades e concretizar, de algumas formas específicas, e na maior parte das vezes mais individualizadas, os ideais éticos e políticos autônomos que, no entanto, na maior parte dos casos, eram dificultados e/ou obstaculizados”.

Kastrup (1998, p. 113) aponta o campo da politemporalidade, em que coexistem as condições históricas e o presente vivo, promovendo “rachaduras nos estratos históricos, nos antigos hábitos mentais, nos acoplamentos estruturais estabelecidos”. Nossas discussões no projeto me influenciavam a reconhecer a sala de aula não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como palco de encontros sensíveis, entre temporalidades, experiências e modos de pensar que nos atravessam. A pandemia evidenciou essa dimensão: os estudantes já não eram os mesmos, e eu, professora, também não via mais sentido na repetição dos mesmos hábitos. A experiência de dar aulas virtualmente tensionou as certezas sobre o que significa “dar aula” e me fez questionar os limites e as possibilidades da prática docente: o que pode uma professora de matemática? O que pode uma aula?

Para Kastrup (1998, p. 112), “o pensamento não trabalha a partir do nada, de forma espontânea, mas é atingido por forças que o levam a pensar”. Segundo Deleuze na obra *Proust e os Signos*, obra importante em meu processo de formação durante o projeto, essas forças impulsionadoras são os signos, que, como reiterado por Gallo (2012) “pedem sempre uma resposta singular e inovadora”. Neste projeto, em suma, pesquisamos sobre o aprender. Busquei romper com a lógica da reprodução e da repetição na sala de aula e experimentei estimular a criação. Procurei abrir espaços humanos, marcados por contradições e incompletudes, na tentativa de afirmar aquilo que diferencia uma pessoa de uma inteligência artificial. Acredito agora que aprender é criar, inventar problemas e não apenas resolvê-los.

Pensar a aprendizagem assim exigiu que eu também me implicasse em ações inventivas, no chão da sala de aula, no dia a dia e na lida com cada aluno em sua diferença.

5 Projeto Fapesp 2022/06901-9.

Inventar rotas de permanência para aquele contexto específico da escola Ary ao invés de, ingenuamente, propor alguma resolução definitiva para os problemas da educação.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Oficina abertos a Athos: Mencionei, a seguir, um projeto desenvolvido em 2024 e 2025. Em 2024, as oficinas Abertos a Athos, realizadas com os alunos dos nonos anos, resultaram na criação de um trabalho premiado na X Feira do Conhecimento e Tecnologia. Reuníamos-nos no contraturno das aulas, no espaço que denominamos Clube de Ciências, para pesquisar sobre obras de arte, história do Brasil e a construção de Brasília, além de instaurar ateliês de criação. A dinâmica mais descontraída favorecia as conversas.

Antes dessa experiência, as alunas do Clube demonstravam pouco interesse por matemática, o que eu percebia tanto pelo baixo engajamento nas atividades que propunha quanto pelas próprias falas delas. Segundo relatavam, seu maior interesse era pelas Ciências. Durante o desenvolvimento do projeto, no entanto, observei nelas uma relação mais tranquila, e até curiosa, com alguns conteúdos de Matemática.

Já no ano seguinte, em 2025, propus a dinâmica de trabalho em estações, na qual diferentes materiais foram disponibilizados no espaço da sala de aula, permitindo que os alunos se deslocassem de uma para outra estação conforme seus interesses. Este momento foi de uma apreciação geral de materiais diversos para que eles, posteriormente, criassem seus “azulejos” em papeis quadriculados, inspirados pela obra de Athos Bulcão. Em uma estação havia cartazes colados nas paredes; em outro, blocos de madeira coloridos em formatos geométricos; em outro canto da sala, uma estação com um painel magnético onde ímãs com figuras geométricas impressas que poderiam ser dispostas em padrões; na mesa do professor, papéis coloridos de dobradura. Assim, os alunos foram convidados a circular livremente pelo espaço e escolher onde gostariam de ficar e em que momento gostariam de mudar de estação. Novas relações e agrupamentos de alunos foram feitos espontaneamente.

O painel magnético mencionado acima era o resultado do trabalho do Clube de Ciências, premiado no ano anterior na X Feira do Conhecimento da USP. Os alunos ficaram curiosos sobre as possibilidades de ir para uma Universidade, e conversamos sobre seus projetos pessoais. Eles perguntaram também sobre o processo criativo daquele painel. Chamou muita a atenção deles o fato de o trabalho dos estudantes ter recebido uma medalha de ouro, a primeira medalha de ouro daquela escola numa Feira de Ciências. Nessa conversa, em alguns momentos, eles expressaram um orgulho pela escola Ary: tinham ganhado uma medalha de ouro em um evento na Universidade!

Essa dinâmica de circulação pela sala e permanência em estações de interesse foi inspirada na leitura de *Diferença e Repetição*, de Gilles Deleuze, especialmente na proposição de que o aprendizado se dá a partir de signos imprevisíveis da sensibilidade, da memória e das singularidades que atravessam o sujeito. “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (Deleuze, 2006, p.237).

Nessa dinâmica das estações, uma situação emblemática ocorreu: o aluno geralmente identificado como “indisciplinado”, por sua constante movimentação em sala escolheu espontaneamente uma estação que exige foco e imobilidade. Evidenciou-se para mim que nenhum estudante é apenas aquilo que os discursos escolares projetam sobre ele. Como aponta Ellsworth (2001), “o espectador nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele é”. Quando uma proposta pedagógica “erra” seu alvo previsto, ela pode abrir espaço para rearranjos subjetivos. É possível que esse aluno tenha se percebido de outro modo, diferente do habitual no dia a dia da sala e pelo qual ele era considerado indisciplinado. Ao experimentar-se em uma aula que incentivava e autorizava o movimento, ele escolheu parar.

Mais do que transmitir conteúdos, emerge no espaço escolar uma aula que cria condições para outros modos de estar e aprender. E, para mim, veio a clareza a respeito do que é considerada a disciplina escolar: ficar parado.

Agora temos um painel de azulejos da Portobello da linha Athos Bulcão, fixado na cantina da escola. Assim, futuramente, poderemos recorrer a ele para estudar sequências, formas geométricas, padrões, preenchimento do plano, etc.

Essas intervenções painéis artísticos permanentes na escola — um com azulejos da linha Athos Bulcão (Portobello) e outro da série “Vizinhas também no muro” — contribuem para a valorização do espaço escolar, fortalecem o sentimento de pertencimento e inserem a arte no cotidiano da comunidade.

Oficina “Vizinhas também no muro”. “Vizinhas também no muro” é uma intervenção da artista e urbanista Bianca Habib, que nos convida a pensar sobre a cidade como meio ambiente. Seu trabalho discute as múltiplas presenças no espaço urbano, dividido e disputado entre muitas espécies. Com técnica mista de stencil e lambe-lambe, o mural participativo inscreve poesias visuais nos muros da cidade, com palavras de afeto e animais silvestres que convivem conosco na vizinhança do prédio que trabalhamos ou estudamos diariamente. A intenção é sensibilizar a percepção, a visão, os sons e os sentidos despertados no espaço que frequentamos, além de proporcionar uma experiência que cria repertório, identidade e oportunidade de intervir no próprio espaço de uso coletivo.

Nós, professoras do projeto, nos propusemos a não apenas planejar, mas não apenas planejar, mas passar pela experiência completa, antes de definir o formato das oficinas nas escolas. Para nós era importante lidar com os materiais e realizar todo o processo com nossas próprias mãos, desde a concepção do mural, passando pela adaptação da escala e confecção dos lambe-lambes, até a finalização na concretização de um mural no departamento sede de nosso projeto.

Como a própria Bianca nos diz: “quem sabe a quantidade correta de sal para o meu arroz é meu dedo. Eu não sei racionalmente a medida, mas meu dedo sabe”, corroborando com a proposta das atividades do projeto, que é primar pelo aprendizado se dando no e pelo corpo, experienciando o aprendizado, como argumentado por Kastrup (1998, p.117): “É justo dizer que a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta,

mas agenciar-se com ela”. Depois de passar pela experiência, elaboramos o formato do ateliê com os alunos das escolas.

Na escola, as escolhas para o painel foram feitas em parceria com os alunos. Deles veio a decisão de quais animais e frases iriam compor o mural, por eles foi escolhida a disposição das colagens na parede. Os alunos escolheram inclusive o local onde o painel seria feito. Segundo uma aluna, o corredor ao lado da secretaria a entrada da escola seria era o melhor lugar para que, nas palavras dela: “a gente entrasse na escola já sentindo arte”.

Fiquei surpresa com a proatividade do grupo em cumprir todos os combinados e em prezar pela organização da escola durante e após a oficina, que demandou limpeza dos materiais e dos espaços da escola. Quando eu agradei ao grupo por essa atitude, um aluno disse: “quando a gente gosta, a gente faz. E faz direito que é pra ter mais vezes”. É. Concorro com ele. Eu também gostaria que atividades assim acontecessem mais vezes.

Figura 1 - Oficina “Vizinhas também no muro” na escola Ary



Fonte: Autora: Nádia Stevanato. Arquivo pessoal da autora.

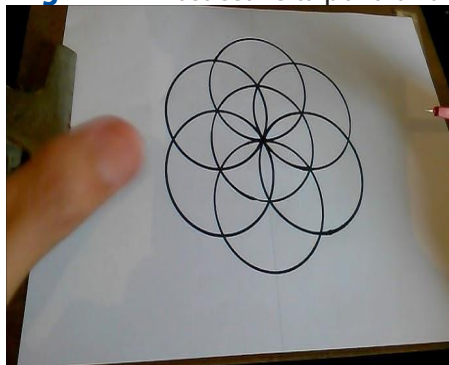
Oficina “Rosáceas: círculos e símbolos”. A oficina investiga a circunferência e a sobreposição delas (Figura 2). As rosáceas são muito comuns em catedrais góticas do século XII a XV. Iniciamos o estudo com o vídeo “A origem das catedrais góticas” do canal History Brasil, discutimos em sala sobre arquitetura, época medieval e matemática. Em seguida, mostrei a rosácea presente na Paróquia São Benedito de São Carlos – SP e pedi para que eles tentassem reproduzi-la em papel sulfite com régua e compasso.

A situação que chamou minha atenção vai além das circunferências. Uma aluna queria reproduzir padrões circulares, mas encontrou dificuldade ao usar o compasso. Ainda assim, motivada pelo desejo de realizar sua rosácea, insistiu na experimentação e, com tempo, conseguiu desenvolver destreza no uso do compasso e criou o modelo circular que imaginava. Esse esforço criativo remete à concepção de Henri Bergson (1979) sobre a invenção como expressão de um impulso vital, ou seja, a verdadeira criação não se reduz à repetição de fórmulas prontas, mas emerge da duração e do tempo vivido, da insistência do sujeito em realizar algo novo... tempo que nem sempre é disponibilizado nas aulas. Assim, mais do que cumprir uma tarefa, a aluna expressava uma vontade de criar que mobilizou sua sensibilidade, intuição e empenho.

Assim, ao considerar o aprender como experiência e sentido, reforço a importância de abrir tempo e espaço na escola para o acontecimento. Outro aspecto a ser ressaltado quanto ao aprender, é a ampliação de visão de mundo, inserir um novo termo na gramática

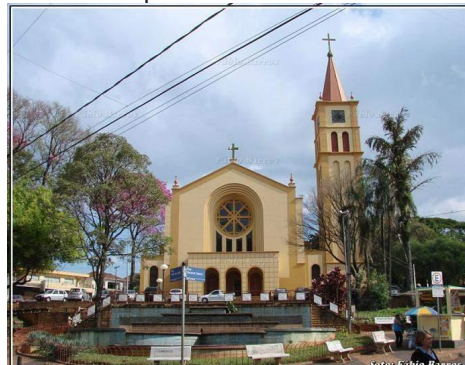
aumenta o repertório e propicia ver coisas novas, as quais passavam despercebidas antes de aprendê-las. Após a oficina “Rosáceas: círculos e símbolos”, passamos a ver as rosáceas que sempre existiram no nosso caminho, por exemplo, em igrejas (figura 3). Houve uma ampliação do repertório e mais uma conexão com as coisas do mundo. Em termos da filosofia, podemos dizer que a linguagem rosácea passou a nos constituir, ampliou nosso olhar e nos permite maior espectro visual e experiências. Na prática, fazendo e pensando, há encontros, afetações e ampliação do repertório.

Figura 2 – Rosácea feita por aluno



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aToJawJETJ4>

Figura 3 – Paróquia São Benedito de São Carlos–SP



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/372532200400600474/>

Oficina de bonecos e pigmentos naturais: Para promover a integração entre os alunos atendidos pelo projeto, e também para eles conhecerem outra escola, escolhemos levar os estudantes da escola Ary até a escola Adail Malmegrim, que fica em Água Vermelha (distrito da cidade de São Carlos). Na chegada, os alunos foram recepcionados pela equipe escolar e pelos estudantes da Escola Adail. Iniciamos as atividades com um café da manhã coletivo no refeitório da instituição e, em seguida, conduzi jogos teatrais, voltados à integração e desinibição, com exercícios de expressão corporal e vocal. Acredito que o corpo “pensa” melhor quando despertado pelo jogo e pela brincadeira. Mais acordados e presentes, fomos até o gramado da Escola Adail para preparar a massa de papel machê, oficina coordenada pelo professor Dr. Gustavo Barros.

Alunos e professoras participaram coletivamente de todas as etapas do processo, explorando as possibilidades do material de forma colaborativa e criativa. Experimentar o “faça comigo” ao invés do “faça como eu” não é comum para um professor de matemática. Estamos acostumados a mostrar como se resolve exercícios e cálculos, exigindo de nossos alunos que façam o mesmo. Alterar as ações desses papéis sociais criou um campo de aprendizado, onde o eu-professora aprendo com o aluno-ensinador e seu modo de se relacionar com os objetos disponíveis. Aprendo a aprender enquanto me relaciono com o estudante e seu aprendizado. Após essa atividade nossa relação professor-aluno mudou, algum “muro” entre nós caiu, e percebi os reflexos disso até em aulas mais tradicionais que dei após essa atividade. Nossos diálogos fluíram melhor, nós ampliamos nossa capacidade de nos escutar. Enfim... criamos vínculos!

Cine debate. A pedido dos alunos, em 1º de julho de 2025 ocorreu o cine debate, que organizei junto ao professor de História e PROATI (Projeto de Apoio à Tecnologia da Informação) da escola, Gabriel Marques Fernandes. Reunimos quatro estudantes de diferentes turmas e apresentamos sinopses de alguns filmes disponíveis, sem revelar os títulos. Perguntamos qual filme pareceria gerar mais debate, e o escolhido foi O Pagador de Promes-

sas (1962), de Anselmo Duarte, baseado na peça homônima de Dias Gomes. O filme conta a história de Zé do Burro, impedido de cumprir na Igreja de Santa Bárbara uma promessa feita a Iansã em um terreiro de candomblé — uma situação que traz à tona o sincretismo religioso. Esse tema teve forte ressonância na comunidade escolar: a escola Ary está localizada na Cidade Aracy, bairro de maioria negra, onde convivem — nem sempre pacificamente — religiões cristãs (católica e evangélica) e de matriz africana (como umbanda e candomblé).

Como havia naquele dia, o último de aula antes das férias de julho, cerca de 60 alunos na escola, planejamos reunir todos na sala 9, espaço que futuramente será o laboratório, mas hoje funciona como sala com projetor. Conversamos com os demais professores sobre a proposta e a escolha do filme, mas ela não foi bem recebida. Alguns alegaram que o filme “não prenderia a atenção dos alunos”, o que poderia dificultar o controle do coletivo. Uma colega comentou: “Coragem! Escolher um filme brasileiro em preto e branco dos anos 60... Eu pegaria outro”. Esse tipo de julgamento prévio é um exemplo claro de como pressupomos a recepção de um conteúdo antes mesmo de testá-lo. Apesar disso, seguimos com o plano. No início, os alunos reagiram com desânimo, dizendo que já esperavam um filme “chato” e sugerindo *Barbie* (2023) como alternativa — uma sugestão válida, que também permitiria um bom debate, mas inviável por limitações técnicas, já que a internet da escola bloqueia serviços de streaming. Nossa lista de opções era restrita a conteúdos disponíveis no YouTube e alguns filmes do pen drive do professor Gabriel.

Os estudantes resistiram à narrativa inicial do filme, aparentemente lenta e difícil para eles, então optamos por pausas estratégicas para abrir discussões. A partir das cenas dos filmes, fazíamos interrupções para questionar sobre intolerância religiosa, fotografia e enquadramento em vídeos, criminalização da capoeira, do samba e do funk (e a Lei Aruan), violência contra a mulher, escrita de roteiros, sincretismo, comunismo, papel da mídia, atuação de atores e não-atores, entre outros temas. Os professores presentes participaram espontaneamente, sem formato expositivo, compartilhando vivências, opiniões e saberes diversos.

Com o tempo, os alunos começaram a se envolver mais, contaram experiências pessoais e fizeram perguntas e fizeram perguntas que eram às vezes respondidas pelos professores, às vezes pelos próprios colegas, subvertendo os papéis comumente atribuídos a professores e alunos.. No final do filme, durante a cena de encerramento, de forte impacto visual e simbólico, todos estávamos em completo silêncio, atentos. Registrei esse momento em vídeo, que foi postado no Instagram da escola Ary.

O contato com a Filosofia de Spinoza (1632-1677), fez ampliar minha ideia de Educação, estimulando a observar mais o envolvimento da sensibilidade e das práticas de afetos nas aulas, práticas que tinham potência de “criar a possibilidade de pensar como desejamos viver, uma ética da existência” (Amaris-Ruidiaz, 2023, p. 10). Professores e estudantes podemos experimentar outros papéis e criarmos uma nova visão uma outra visão de escola. A educação pode ser “o lugar do conhecimento do corpo, os afetos não só do indivíduo, mas também da comunidade como corpo singular”, isso seria para Spinoza o que pode a Educação (Ayala, 2018, p. 139, *apud* Ruidiaz, 2023, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os objetivos propostos no projeto que deu origem a essa investigação, destacamos acima resultados da parceria entre a Universidade e uma escola pública bem como a visibilidade a criações artísticas locais e a artistas brasileiros.

No que se refere ao objetivo da formação continuada, foi apresentado, por meio do relato da professora Nádia, um caso específico, singular, que expressa a estética, articula a teoria com a prática e, assim, deixa ver o potencial dessa parceria.

Com atenção aos vínculos—dos estudantes, entre estes e os professores, e com a escola, e com o propósito de não alimentar um ambiente hostil, pudemos compreender uma noção de estética como aquilo percebido pelos sentidos; por sensação, sensibilidade. Como professoras de matemática investigamos a relevância desta reflexão sobre e estética na *formação continuada* ou ação estética, proposta no projeto desenvolvido, o qual contribuiu significativamente na criação de significativamente na criação de vínculos. Tais ações extrapolam a a ideia do professor de matemática como mero transmissor de conteúdo e da racionalidade como a forma de pensamento imperante.

Nossa pesquisa possibilitou compreender melhor as contradições presentes na escola e nas aulas de matemática. O relato da professora evidencia que a leitura e discussões realizadas ajudam a entender o processo político e lidar com ele, redimensionando a pressão advinda da diretora, da Diretoria e do governo estadual. Diante das plataformas, das aulas prontas em de slides e avaliações externas, optamos, dentro do possível, por resistir, desacelerar e permitir fruição e escapar do cronos que, entre o passado e futuro, engole o presente. Nas oficinas somos levados a contemplar os astros celestes, a criar personagens e painéis, a ouvir os pássaros que cruzam nosso caminho. Com isso, amplia-se o repertório e o leque de possibilidades da escola, da professora e de seus alunos, favorecendo desenvolver o pensamento, valorizando o ambiente e a instituição escolar.

Dessa forma, não se trata de receita ou modelo, mas de manifestar aspectos da sensibilidade na prática da matemática escolar da professora Nádia. Ela transformou o estranhamento do retorno ao ensino presencial em uma reflexão significativa sobre os objetivos da matemática na escola bem como sobre os seus próprios objetivos enquanto professora, tanto na rotina diária quanto em seu projeto de vida. Nela, buscou-se a aulas criativas, que ultrapassam a mera reprodução de conteúdos, propondo experiências de aprendizagem mais sensíveis e envolventes (Flores; Kerscher, 2021) e que a levaram a refletir também a respeito das escolhas que faz diariamente. Posso escolher usar o espaço para novas experiências, criatividade e convivência?!

AGRADECIMENTOS

O financiamento da FAPESP foi essencial para a execução do projeto. As bolsas concedidas asseguraram a dedicação das(os) participantes, e os recursos permitiram a aquisição de livros, materiais didáticos e insumos para as oficinas citadas. O projeto também contou com apoio institucional e espacial significativo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e dos trabalhadores da escola parceira, Escola Estadual Ary Pinto das Neves.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. O. Editoria. Vínculos partidos. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 350, p. 12, abr. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/leia-a-edicao-de-abril-de-2025/>. Acesso em: maio 2025
- AMARAL FILHO, F. S. Ética e Estética são Um? O que isto pode ter a ver com a Educação escolar? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 387-399, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/kkV9DqjhfbQhQbNtDQybXzzn/?lang=pt>. Acesso em: dez.2024
- AMARIS-RUIDIAZ, P. Una educación como práctica de afectos: ¿Qué puede un(a) profesor(a) de matemáticas?. **Praxis & Saber**, v. 14, n. 36, e15009, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15009>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- BEDORE, R. C.; BECCARI, M. N. Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 487-498, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/74040/46145>. Acesso em: set. 2024.
- BERGSON, H. A evolução criadora. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 153-205.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- DALBOSCO, C. A.; BALBINOT, R.; VIEIRA, A. L. Formação das Subjetividades Contemporâneas: a Escola entre o Tempo Produtivo Acelerado e o ócio Estudioso. **Praxis & Saber**, v. 16, n. 45, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/upct.22160159.v16.n45.2025.18272>. Acesso em: 16 de julho 2025
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi; Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos** [tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado] Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FANIZZI, C.; FONSECA DE CARVALHO, J. S. Não é ninguém, é o professor. **Educação em Revista**, v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38360>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- FAVARETTO, C. **A filosofia e seu ensino – Entrevista com Celso Favaretto**. Disponível em: https://www.academia.edu/23422162/A_filosofia_e_seu_ensino_-_Entrevista_com_Celso_Favaretto. Acesso em: 13 maio 2025.
- FAVARETTO, C. F. Arte Contemporânea e Educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 53, p. 225-235, 2010.
- FLORES, C. R.; KERSCHER, M. M. Sobre Aprender Matemática com a Arte, ou Matemática e Arte e Visualidade em Experiência na Escola. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 22-38, 2021. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/FyCY44jtx8YqB97MxGbSh8s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: Em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: ULBRA, 2005.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender... In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2., 2012, Florianópolis. **Anais** [...]. [S.l.: s.n.], 2012.

HÉRNANDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SEGARRA, J. O. **Aprender en la Universidad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambíguo**. [recurso eletrônico]. [S.l.]: Morata, 2024.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 49, n. 4, p. 108-122, 1998.

LOPEZ BELLO, S. E.; SANCHONETE, V. C.; SANTOS, G. S. La Clase-Hipertexto de Matemáticas: Transcreaciones de una Docencia. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 15, n. 42, p. 1-13, 2024. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/16718/14663. Acesso em: ago. 2025

NOBRE, M. R. *et al.* Que escola pós-pandemia? **Educação em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RKw5pwYSvtJ5nJNkhsjn5DK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Mário da Gama Kury. São Paulo: Nova Cultural, 1996

QUEIROZ, C. Escalada de agressões nas escolas alerta para a necessidade de medidas para enfrentar a violência. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 350, p. 12, abr. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/leia-a-edicao-de-abril-de-2025/>. Acesso em: 23 maio 2025.

REIS, A. C.; PINTO e SILVA, E.; MEIRELLES, C. M. O “novo normal” no campo da educação: da aparência à essência. **Princípios**, v. 40, n. 160, p. 225-245, 2021. Disponível em: Vista do O “novo normal” no campo da educação. Acesso em: ago. 2025.

ROUSELL, D. *et al.* Experimenting with the world: creative encounters in young people's learning and research. Abingdon: Routledge, 2020.

SILVA, E. P. Trabalho e subjetividade na universidade: Por uma visão global e multifacetada dos processos de sofrimento e adoecimento. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4887>. Acesso em ago. 2025

UNO, Kuniichi. Artaud, pensamento e corpo. São Paulo: N-1 edições. 2022.

VALENTE, W. (org.). **Avaliação em Matemática**. Campinas: Papirus, 2008.

VAZ, A. Arte, sensibilidades e educação estética: conceitos, possibilidades teóricas e narrativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 54, p. 344-365, 2021. ISSN 2238-1279. Acesso em: 18 ago. 2025.

VERRIPS, J. Aisthesis & An-Aesthesia. **Ethnologia Europaea**, v. 35, n. 1, p. 29-36, 2005. Disponível em: <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/ethnologia-europaea/35/1/ee350105.xml>. Acesso em: set. 2024

VILELA, D. Contributions of the linguistic turn to mathematics undergraduate courses: a proposal for supervised training. *RIPEM – Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 4, n. 2, 2014.

VILELA, D. S. Metodologias de ensino de matemática e os limites da racionalidade. In: MIGUEL, A.; VIANNA, C.; TAMAYO-OSÓRIO, C. (org.). *Wittgenstein na Educação*. Campinas: Navegando, 2019. p. 285-305. ISBN 978-85-53111-55-8.

Vilela, D.; Coury, A. F.; Rodrigues, V. C.; Molina, N. G. O pensamento da arte na Educação Matemática: a obra aberta de Athos Bulcão. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 26, p. 1-20, 2021. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8403>. Acesso em: dez. 2024.

Durante a preparação deste manuscrito, foi utilizado o ChatGPT (versão set 2025, OpenAI) exclusivamente para correção ortográfica-gramatical de alguns trechos do texto. A versão inicial das traduções do resumo também contou com o auxílio da ferramenta de IA. Todo conteúdo gerado foi revisado e editado pelas autoras, que mantêm total responsabilidade sobre o conteúdo final. Nenhuma seção conceitual ou analítica foi gerada por IA.

Histórico

Recebido: 23 de agosto de 2025.

Aceito: 22 de novembro de 2025.

Publicado: 31 de dezembro de 2025.

Como citar – ABNT

VILELA, Denise Silva; STEVANATO, Nádia Regina. A dimensão estética tensionando a racionalidade: experiências de uma professora de matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**, Belém/PA, n. 55, e2025003, 2025. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2025.n55.e2025003.id814>

Como citar – APA

Vilela, D. S., & Stevanato, N. R. (2025). A dimensão estética tensionando a racionalidade: experiências de uma professora de matemática. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC*, (55), e2025003. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2025.n55.e2025003.id814>

Número temático organizado por

Iran Abreu Mendes  

Cláudia Regina Flores  