

A MIOPIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Guilherme Wagner¹

Resumo

O presente ensaio teórico busca acumular reflexões filosóficas sobre a prática de fazer pesquisa científica do campo da Educação Matemática. Em grande parte, esse ensaio é devedor do ensaio de Alexandre Pais (2017) em que acusa o campo da Educação Matemática de narcisista. Provocado e provocador, digno da acusação de ovelha negra, busco trazer novas reflexões e novas formas de pensar esse narcisismo através da categoria da miopia, conceito-chave do marketing, para discutir qual é a miopia que o campo da Educação Matemática pode estar sofrendo e que se reflete no postulado narcisismo. Inspirado em Lacan, Lukács e Bhaskar defino a miopia da Educação Matemática como a confusão entre o objeto de desejo e a causa de desejo, no conflacionar o caráter ontológico do campo às questões epistemológicas.

Palavras-chave: Filosofia da Educação Matemática; Miopia; Narcisismo; Anticolonial

Recebido em: 25-10-2024; Aceito em: 06-05-2025

<https://doi.org/10.5335/rbecm.v8i1.16426>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

ISSN: 2595-7376

Introdução

Durante meu período no mundo corporativo passávamos horas ouvindo em nossas formações e especializações de negócio sobre o quanto o foco de nossas ações deveria ser o encantamento do cliente. Nesses estudos constantemente recorriamos a um artigo célebre de Theodore Levitt, de 1960, que analisa a bancarrota de empresas nos Estados Unidos

¹ Professor no Departamento de Ciências Exatas e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, campus Blumenau. Professor Permanente do PROFMAT/UFSC e do PPGFCET/UTFPR. E-mail: guilherme.w@ufsc.br

pelo que chamou de ‘miopia’: o ato de se apaixonar por seu produto e esquecer qual o seu negócio e quem é o seu cliente por supor que seu mercado é eterno.

Este foi o primeiro ‘estalo mental’ que tive ao ler o ensaio de Alexandre Pais (2017) em que acusa o campo da Educação Matemática de narcisista. Ignoramos o que mina nossas teorias. Evitamos os fracassos, e acusamos a escola, os governos e a sociedade de não compreenderem as propostas de nossas pesquisas e promulgamos que a culpa é dos outros. O que estamos perdendo? Pelo que nos apaixonamos que nos perdemos em nosso fazer pesquisa? Zizek (2011), em discurso histórico para o Movimento Occupy Wall Street, já dizia:

Não se apaixonem por si mesmos, nem pelo momento agradável que estamos tendo aqui. Carnavais custam muito pouco – o verdadeiro teste de seu valor é o que permanece no dia seguinte, ou a maneira como nossa vida normal e cotidiana será modificada. Apaixone-se pelo trabalho duro e paciente – somos o início, não o fim.

Apaixonamo-nos por nós mesmos? Perdemos a capacidade de compreender e perceber nossos erros e nossos defeitos? Onde nos perdemos? O ensaio de Pais (2017) nos leva a tentar entender por que é que isso ocorreu.

Buscando compreender onde é que podemos ter nos perdido, e o que foi essa perdição para uma postura narcisista (Pais, 2017) que inicialmente explorarei com mais detalhes o conceito de narcisismo defendido pelo autor português, para na sequência, inspirado em Lacan, discutir os desejos pelos objetos, a causa desses desejos e a maneira que Bhaskar (2013, 2014) e Lukács (2012, 2013) intervêm para não sermos seduzidos por nós mesmos, para não sermos míopes.

O Narcisismo da Educação Matemática

O campo da Educação Matemática, como corpo científico estruturado, já adentra a casa dos 100 anos (Miguel *et al.*, 2004) e, no entanto, mesmo com as pesquisas recentes, quando estamos em sala de aula nós professores da Educação Básica ainda nos deparamos com aquela parcela insistente de nossos estudantes que falham em aprender matemática. Pais (2017) questiona as razões pelas quais as pesquisas científicas aparentam trazer soluções para a melhoria do ensino da matemática, em volta do slogan ‘matemática para todos’, enquanto na realidade continuamos a ter os mesmos fracassos de outrora. Parece que nada mudou. Para Pais (2017) a matemática não é para todos, e a insistência de afirmarmos isto é a negação de uma realidade que grita. A matemática não ser para todos não tem relação com ela ser impossível para alguns e compreendida somente por mentes brilhantes, mas, que apesar de tudo, ela não será aprendida de maneira significativa, prazerosa e crítica por todos os nossos alunos. Alguns, simplesmente irão falhar. E nossas pesquisas ao insistentemente procurarem negar essa realidade, a evitando e criando protótipos de realidades (Skovsmose, 2011), continuaremos sem entender o que vem a ser efetivamente essa falha de aprendizagem. Para Pais (2017) ao invés de questionarmos nossas teorias quando um fato da realidade a contradiz, preferimos seguir em frente evitando essas irregularidades na pesquisa educacional resultantes de contradições sociais, econômicas e políticas. A análise das experimentações educacionais de Radford feitas por Pais (2016) trazem à tona o quanto nossas teorias procuram espaços escolares ‘desinfetados’, longe das contradições sociais inerentes à escola, assim como nossas publicações não evidenciam nossos erros. Quantos artigos sobre formações e pesquisas já foram publicados?

Lacan (2007) ao discutir o Sintoma diferencia as abordagens psicanalíticas das abordagens médicas. Para os médicos os sintomas

devem ser controlados, combatidos e resolvidos. Consideram o processo de cura aquele no qual o sintoma é gradativamente controlado e aniquilado. Por outro lado, Lacan (2007) afirma que o objetivo da análise não é combater ou curar o sintoma, nem de negá-lo ou silenciá-lo, mas de deixar o sintoma falar. Quando ignoramos, negamos e evitamos aquelas insistentes parcelas de alunos que fracassam em ter uma aprendizagem da matemática significativa, prazerosa e crítica adotamos a postura do médico que, em prol da cura proposta pelo slogan ‘matemática para todos’, sufoca os sintomas ao invés de deixá-los falar. Assim, “ao invés de nos questionarmos porque ela [matemática] não é [significativa, prazerosa e útil], nós continuamos pesquisando como ela poderia ser.” (Pais, 2017, p. 58, tradução minha)

Nos justificamos, enquanto campo, que os governos e a sociedade civil não nos ouvem, ou que quando nos ouvem, transfiguram nossas propostas. Entretanto, quando formulamos muitos dos nossos problemas de pesquisa estamos interessados em saber o que a escola e os professores podem fazer para engajar os alunos num processo de aprendizagem da matemática mais prazeroso, significativo e útil (Clements, 2013) quando na verdade deveríamos estar nos questionando por que a escola não tem sido capaz de fazer isso apesar das seguidas propostas e modismos que a educação matemática tem apresentado para ela.

Nas palavras de Pais (2017, p. 57, tradução minha) “somente a exploração de exemplos disruptivos de fracassos pode evitar a teoria de pintar uma realidade cor-de-rosa e se tornar idealista, uma narrativa apologética”. Em outras palavras, somente permitindo que os sintomas falem poderemos construir teoricamente perspectivas capazes de explicar o processo de ensino-aprendizagem. O narcisismo da Educação Matemática é justamente este varrer para debaixo do tapete nossos fracassos, nossas fraquezas, nossas críticas, em prol de um campo que

parece procurar na pesquisa, não a vontade de efetivamente melhorar o ensino da matemática, mas de “usar o estado miserável da matemática escolar para dar aos pesquisadores recursos para desenvolver sua pesquisa” (Pais, 2017, p. 58, tradução nossa).

A Miopia da Educação Matemática

A miopia no marketing é nos apaixonarmos pelos nossos produtos e perdermos de vista qual o nosso negócio. Um exemplo clássico disto são as empresas ferroviárias norte-americanas que foram à bancarrota no século passado por suporem que seu produto nunca se tornaria obsoleto, pois todos precisariam continuar a se locomover e transportar. Incapazes de perceber que seu negócio era o transporte e que este constantemente se modifica, as empresas apaixonadas por suas ferrovias viram seus negócios ruírem.

Destarte a absoluta incoerência epistemológica e moral de discutir conceitos mercadológicos no campo da educação, aqui cabe uma pergunta em paralelo: pelo que nos apaixonamos que estamos esquecendo qual é o nosso verdadeiro ‘negócio’? Apaixonados pelos nossos discursos, pelas nossas convicções em prol da justiça social, em prol de uma matemática para todos, corremos insistentemente em busca desse objetivo, em uma narrativa apologética, como um cavalo corre em busca de sua cenoura mantida pelo cavaleiro sobre sua cabeça. E nisso, percebemos que nossos discursos de uma matemática crítica, útil e que faça sentido no cotidiano das pessoas é transfigurada como princípio norteador de um instrumento internacional de avaliação como o PISA num evidente exemplo de domesticação conceitual. Não obstante, nosso narcisismo permite nosso discurso se tornar complementar aos interesses reducionistas e

estandardizados das avaliações dos instrumentos externos nacionais e internacionais (Pais, 2017).

Míopes e narcisistas procuramos o desejo de aprender matemática na própria matemática. Lacan (1996) quando discute o desejo de algo e a causa desse desejo de algo afirma que aquilo que o causa não são as suas características particulares, por exemplo, na matemática a capacidade de explicar e ser útil no mundo, ou sua beleza interna, mas o que causa o desejo de algo é a posição que esse objeto ocupa na economia libidinal. Assim, perder o desejo pela matemática não tem relação com a matemática ou com a impossibilidade acesso as suas propriedades particulares, afinal, semanalmente nossos alunos entram em contato com a mesma. O desejo pela matemática se esvai quando o aluno ‘perde’ a causa do desejo pela matemática. Em suma, a partir de Lacan não é na matemática que devemos procurar as razões que a deixam de ser objeto de desejo, mas antes de tudo na totalidade simbólica, sociopolítica, que esquematiza o lugar da matemática como objeto de desejo. Mas para Lacan (1996, 1998), o desejo é sempre desejo do Outro, em suma, é o Outro de Lacan a causa do desejo pela matemática. Assim, na perspectiva lacaniana o desejo pelo aprender matemática dos alunos não está vinculado às propriedades da própria matemática nem a uma vontade interna do aluno, mas antes de tudo, a causa desse desejo é sempre resultado da influência dos outros (pressão dos pais, demandas por notas boas, incentivo de professores, sucesso profissional, vestibular, etc.). Mais do que isso, o Outro lacaniano como causa do desejo de aprender matemática, para Pais (2015), numa perspectiva zizekiana, é a ideologia do capital que sistematiza, organiza e causa nossos desejos pelos mais determinados objetos, entre eles a matemática.

Portanto, quando nossos alunos não desejam aprender matemática, ou quando se esforçam para aprendê-la, as razões pelas quais o fazem não

são vontades inatas, muito menos a apresentação de uma matemática útil e significativa, mas antes de tudo, quanto o Outro se manifesta para causar este desejo. Quantos alunos e alunas passam o ano letivo inteiro despreocupados com a vida acadêmica e no último bater da meia-noite salvam-se por estudos intensivos como uma Fênix que renasce das cinzas? Não foi a matemática, não foi um ímpeto inexplorado, mas antes de tudo, a pressão ideológica do sistema de notas que causou esse desejo por aprender matemática.

Mais do que tudo, mesmo que discordamos do sistema de notas, ainda assim nós professores somos levados a adotar posturas de ensino que deturpam uma prática significativa da matemática para auxiliar nossos alunos a serem aprovados, e regozijamos quando muitos deles conseguem. Isto é, o desejo não cessa quando racionalmente conhecemos suas causas ideológicas e simbólicas na economia libidinal, o desejo é antes de tudo inconsciente.

Que realidade é esta do Outro lacaniano, causa dos desejos pela matemática de nossos alunos e dos professores?

Qual o nosso ‘negócio’?

Ao instituir que a causa do desejo da matemática está nas relações simbólicas da materialidade (Pais, 2015; Lacan, 1998) faz-se uma defesa da prioridade ontológica do real e material sobre o ideal. Em trabalhos anteriores (Wagner, 2017; 2020; 2023) já vínhamos atentando ao fato de que existe uma prioridade do real sobre o ideal, do ontológico sobre o gnosiológico, e que esta inversão se converte em problemas como aqueles que Pais (2017) denomina de narrativa apologética, discursos vazios de prática efetiva.

Para Lukács (2013) nas relações dialéticas entre o ideal e o real no

processo decisório entre alternativas postas, que aqui podemos acrescentar a influência do inconsciente pela causa do desejo, o real sempre estabelece uma postura de momento predominante sobre o ideal. Isto não quer dizer que ele seja determinista, mas que existe uma sobredeterminação legal entre as duas dimensões ontológicas, visto que a mais bela e completa das teorias não teria efetividade social caso não estivesse tendencialmente correta com relação a realidade objetiva.

Na mesma direção, Bhaskar (2013, 2014) já criticava a falácia epistêmica de atribuir propriedades ontológicas aos entes a partir do que fazemos com eles, quando em verdade, as características ontológicas dos entes precedem o conhecimento que temos deles: é pelas pedras serem sólidas que elas podem ser apanhadas e atiradas, e não pela razão de serem apanhadas e atiradas que elas são sólidas. Essa dimensão do objeto que antecede o conhecimento sobre o mesmo é chamada por Bhaskar (2013, 2014) de intransitiva, pois suas legalidades tendenciais independem do conhecimento que temos sobre as mesmas: a pedra continuaria com suas características particulares e submetida as mesmas leis naturais mesmo que eu não detivesse algum conhecimento sobre ela.

É da crítica que Lukács (2012) e Bhaskar (2013, 2014) exercem sobre os processos de redução dos problemas primordialmente ontológicos a problemas gnosiológicos, isto é, reduzindo problemas reais a problemas ideais, que podemos exercer uma crítica coerente a miopia e o narcisismo da Educação Matemática.

Como não nos apaixonarmos por nós mesmos? Como evitarmos cair nas falácias epistêmicas típicas das narrativas apologéticas? Para Bhaskar (2013) é necessário que o campo teórico da pesquisa se mantenha constantemente em alerta, em vigilância, reivindicando o caráter primordialmente ontológico das teorias para que assim se possa compreender de um lado que toda teoria é transitiva, pois toda lei causal

é tendencial, e que as teorias do campo podem passar pelo crivo do julgamento racional, pois debruçam-se sobre um mesmo objeto.

A questão que se põe é qual esse objeto da Educação Matemática? Ou em termos mercadológicos, qual é o nosso “negócio”? Adotamos como nossos “produtos” mais preciosos os lemas de que a ‘matemática é para todos’, defendemos assiduamente a justiça social, a luta contra as opressões de cunho racial, étnica e cultural, entretanto, apaixonados pelos nossos produtos, em nossa narrativa apologética, perdemos o foco do nosso “negócio”. Para Pais (2017) é necessário retomar a primazia da prática sobre o teórico, aquilo que Mao Tsé-Tung já cunhava ao afirmar que a prática é o critério da verdade. Pais (2017), a partir de Lacan e Zizek, parece de maneira complementar suportar a tese de Lukács e Bhaskar de que há uma primazia do ontológico sobre o gnosiológico, e assim afirma que é necessário compreendermos que a Educação Matemática é sobre ensinar e aprender matemática e que as condições desse ensinar e aprender matemática da nossa escola, que se expressam a partir dos fracassos, não podem ser ignorados em prol de ambientes de pesquisa esterilizados. Para romper com esse narcisismo, característico do ato de ignorar a centralidade da economia política nos processos de ensino-aprendizagem da matemática na escola (Pais, 2014), é necessário retomarmos a análise das relações materialmente dadas.

Quando procuramos as motivações, os desejos e os interesses dos alunos nas características da matemática, sob lemas de que “a matemática está em tudo” ou que a matemática é dotada de uma beleza singular, acabamos por reduzir as características materialmente dadas do desejo de nossos alunos as nossas narrativas apologéticas sobre o que caracterizamos como conhecimento matemático. Por outro lado, quando procuramos adentrar as motivações impetuosas de nossos alunos como características individuais sem características do entorno simbólico desses

desejos, reduzimos nossos alunos a átomos sociais. Em suma, o que se mostra é que quando encantados por nós mesmos em nossas radicais narrativas apologéticas perdemos o foco de nosso “negócio” e adentramos ao abismo de efetividades pífiás. Entre o discurso radical e a prática radical há um abismo, entre o discurso da justiça social e a efetiva discussão crítica das origens das injustiças há um precipício que para alguns parece ser intransponível. Duayer (2012) acertadamente já afirmou que crítica de fato é crítica ontológica, que toma a totalidade como categoria do pensamento, que compreende as causas do desejo como resultantes de um sistema libidinal marcadamente simbólico e ideológico (Pais, 2017).

Nesse tocante, nossa miopia e narcisismo silenciam os sintomas de nossas salas de aula e locais de pesquisa que insistentemente querem falar, e falam, mas nós acintosamente ignoramos. O julgamento racional bhaskariano aparece como campo dentro da racionalidade metateórica que busca deixar esses sintomas falar, que os deixam minar nossas teorias e as enriquecem, que permite percebermos que nem tudo é sobre nós educadores matemáticos, e que nem tudo é sobre a matemática. Bhaskar (2013, 2014) apresenta dois elementos fundamentais para esse julgamento racional. O primeiro é a crítica imanente da teoria sobre si mesma a partir da reivindicação ontológica de seu conhecimento, é deixar que os sintomas de nossas pesquisas se manifestem e critiquem as próprias teorias que estamos desenvolvendo. O segundo é a prática da crítica do poder explanatório, caracterizando o exame exercido por uma perspectiva teórica sobre outra tomando a materialidade social como campo de debate. Enquanto na perspectiva lacaniana ao sintoma é permitido falar como questão do inconsciente, na perspectiva bhaskariana ao sintoma é permitido falar como uma questão da racionalidade científica.

Romper a Miopia, deixar o Sintoma Falar: duas possibilidades que emergem/ressurgem em Filosofia da Educação Matemática

Entender que nem tudo é sobre a matemática no processo educativo, e que a realidade se manifesta a nossa frente e não pode ser ignorada são princípios que percebo nas duas perspectivas/posturas/referências que pretendo apresentar. A primeira se entende muito mais como uma postura epistemológica, falo da proposta decolonial. A segunda é uma perspectiva que ressurge nas pesquisas em Educação (matemática) frente aos fracassos das teorias francesas e pós-modernas, o marxismo, que nesse trabalho defendo como anticolonial.

Quem são nossos educandos que não “servem” para essa matemática que queremos ensinar? Quem são estas crianças que não se aprazem de aprender matemática? São principalmente indígenas, mulheres, negros e negras, pobres, filhos e filhas da classe trabalhadora. Para estas crianças e adolescentes a matemática é um campo científico que lhes nega a universidade, que lhes nega o diploma. Por mais útil que possa ser, e mais significativa que seja, esta matemática não é a matemática deles. A perspectiva decolonial compreende que os conhecimentos matemáticos, de base eurocêntrica e majoritários na educação escolar, podem ser instrumentos de colonização dos ser, do saber, do poder (Quijano, 2005; Walsh, 2008). Assim, uma proposta decolonial na educação matemática inverte a própria concepção de América Latina e de Matemática em nossos processos educativos, Giraldo e Fernandes (2019) acertadamente nos convidam a gritar Caravelas à Vista! em oposição a essa matemática daqueles que acreditam que nos descobriram, mesmo sem estarmos perdidos.

Para Giraldo e Fernandes (2019) a matemática em tempos de resistência se torna instrumento político-epistêmico, portanto, não é mais

sobre a matemática, é sobre o que move as crianças a aprender matemática. Isto é, causa do desejo não é a matemática, é o Outro, e das potencialidades que a matemática possibilita para os objetivos desse Outro.

A matemática se tornar instrumento político-epistêmico em nada se compara a uma matemática para a justiça social, pois não é mais sobre a matemática, é sobre os objetivos de emancipação que gritam nossas crianças em resistência a essa matemática que insistimos em fazer útil e significativa. É sobre outra matemática, em forma, que carrega um mesmo conteúdo ontológico enquanto potência (a *dynamis* aristotélica), que venha a romper com o projeto neocolonial. É isso que exprimem os sintomas de nossas crianças de acordo com a proposta decolonial: gritam abaixo ao epistemicídio de nossas matemáticas!

Segundo Walsh (2017) não é possível falar de uma perspectiva deScolonial em matemática, pois o projeto colonial e a sua estrutura sempre serão um pano de fundo para nossas práticas epistemológicas. Entretanto, afirma a autora que é possível um pensar outro, estabelecer lutas para a resistência e construção de outros saberes matemáticos, esta é a proposta decolonial: uma resistência no âmbito epistêmico, que busca fortalecer os saberes de nossos educandos, que permite a abertura para outras matemáticas, outras apropriações da matemática escolar e a crítica a essa própria matemática enquanto instrumento colonial. Se essa é sua potencialidade, também é sua fraqueza, pois resume o rompimento da miopia a um rompimento epistemológico com os saberes coloniais, acatando que a estrutura colonial sempre será algo presente. Numa perspectiva ampliada e mais radical da postura decolonial, há o que podemos entender como marxismo anticolonial.

Enquanto a perspectiva decolonial foca suas práticas nos saberes e conhecimentos em busca de um diálogo intercultural e uma

revolução/transformação epistemológica, isto é, do mundo das ideias para a realidade, o marxismo anticolonial entende que o combate ao colonialismo e ao neocolonialismo (racismo, patriarcado e capitalismo) são alternativas materiais possíveis na materialidade e na idealidade. Isto é, para o marxismo anticolonial a ruptura com as bases coloniais parte da realidade e, numa relação dialética, se estabelece também no mundo das ideias. Podemos dizer que o marxismo anticolonial, chamado de marxismo real por Badiou (2020), defende uma revolução ontológica das bases da sociedade.

Nessa perspectiva o objetivo educacional é a formação humana para cada indivíduo, entretanto, essa formação humana no processo educativo é atravessada pelas relações de alienação da sociedade (colonialismo, exploração do trabalho, racismo, propriedade privada, etc.), assim, todo processo educativo é dado por uma tensa relação dialética de humanização e desumanização, e o sintoma que fala de nossas crianças e adolescentes que não gostam, não aprendem a matemática que queremos fazer útil e significativa, é justamente a expressão desumanizante da educação matemática. Urge o debate sobre a alienação na Educação Matemática como relação social estranhada que se interpõe ao caminho da humanização (Wagner; Silveira, 2020).

Lukács (1974) afirma que o processo humanizador da ciência se dá pela suspensão da vida cotidiana que é marcada por toda heterogeneidade e todas as relações superficiais e alienadas da sociedade capitalista. Suspender a vida cotidiana é compreender que a matemática é um complexo social como qualquer outro, dotado de história e marcado pelas lutas de classes (Wagner, 2022). Ao trazer as lutas de classes em tela para compreender a historicidade da matemática é possível criticar a forma eurocêntrica da matemática escolar, abrir processos de resistência político-epistêmica abertamente guiados pela perspectiva revolucionária,

pois, como afirma Duarte (2015), entender a matemática em sua historicidade, como produto e produtora da humanidade, é um processo humanizador, pois permite a internalização da cultura humana não alienada, e é revolucionário, pois o conhecimento científico autêntico (não-alienado) transforma a concepção de mundo.

Na perspectiva do marxismo anticolonial o ponto de partida de nossas indagações investigativas sempre é a realidade material e objetiva, a realidade que grita, isto é, os sintomas que falam. É antimarxista recortar a realidade para que caiba em nossas hipóteses de pesquisa e nos nossos resultados esperados. No marxismo anticolonial são necessárias análises concretas de situações concretas, que se mantenham atentas às causas de desejo e da negação do desejo.

Assim, a perspectiva decolonial nos convida a inverter nossas posições epistemológicas sobre a educação matemática, sobre a formação de professores e sobre o que querem aprender nossos educandos, enquanto que o marxismo anticolonial advoga que esse processo de decolonialidade, quando limitado ao campo epistêmico, está fadado ao fracasso, e defende a necessidade transformar as bases da sociedade capitalistas para romper com a alienação escolar da qual os sintomas gritam, sendo portanto uma compreensão que incorpora criticamente o pensamento decolonial e o supera.

Considerações Finais

Atentar aos sintomas do fracasso, analisar e pesquisar nossos erros, evitar a autopaixão e manter o foco na materialidade são os pontos centrais a serem adotados para superarmos a miopia em nossas pesquisas. Da análise empreendida nesse ensaio defendemos a primazia do ontológico e compreendamos que nossas narrativas apologéticas que visam a

empoderar nossos alunos por diversas vezes os silenciam.

A miopia e o narcisismo emergem na Educação Matemática quando negligenciamos a realidade social. Procuramos aperfeiçoar os detalhes de nossas pesquisas para que elas caibam perfeitamente em nossas convicções. Portanto, é necessário que nossas pesquisas e constituições teórica como campo se utilizem de metateorias que permitam essa constante vigilância ontológica de nossas convicções epistemológicas.

A metateoria bhaskariana, e sua exposição do julgamento racional, assim como a crítica ontológica lukásciana, direcionam razoavelmente os caminhos teórico-metodológicos que podemos adotar para evitar a miopia e o narcisismo em nossas pesquisas.

The Myopia of Mathematics Education

Abstract

The present theoretical essay seeks to accumulate philosophical reflections on the practice of doing scientific research in the field of Mathematics Education. In large part, this essay is indebted to the essay by Alexandre Pais (2017) in which he accuses the field of Mathematics Education as a narcissist. Triggered and provocative, worthy of the accusation of black sheep, I seek to bring new reflections and new ways of thinking this narcissism through the category of myopia, a key concept of marketing, to discuss the myopia that the field of Mathematics Education may be suffering, and which is reflected in the postulated narcissism. Inspired in Lacan, Lukács and Bhaskar I define the myopia of Mathematical Education as the confusion between the object of desire and the cause of desire, in conflating the ontological character of the field with the epistemological questions.

Keywords: Philosophy of Mathematics Education; Myopia; Narcissism. Anticolonial.

Referências

- BADIOU, Alain. Marxismo acadêmico e marxismo real. 2020. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2020/02/21/marxismo-academico-e-marxismo-real/>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BHASKAR, R. *A Realist Theory Of Science*. London: Routledge, 2013.
- BHASKAR, R. *The Possibility Of Naturalism: A Philosophical Critique Of The Contemporary Human Sciences*. London: Routledge, 2014.

CLEMENTS, M. A. Past, Present And Future Dimensions Of Mathematics Education: Introduction To The Third International Handbook Of Mathematics Education. In: M. A. Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung (Eds.), *Third International Handbook Of Mathematics Education*. New York: Springer, 2013.

DUARTE, N. A Importância Da Concepção De Mundo Para A Educação Escolar: Porque A Pedagogia Histórico-Crítica Não Endossa O Silêncio De Wittgenstein. *Germinal: Marxismo E Educação Em Debate*, V. 7, N. 1, P. 8-25, 2015.

DUAYER, M. Marx E A Crítica Ontológica Da Sociedade Capitalista: Crítica Do Trabalho. *Revista Em Pauta*, N. 29, P. 35-48, 2012.

LACAN, J. *Escritos*. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

LACAN, J. *O Seminário*, Livro 23: O Sinthoma. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

LACAN, J. *O Seminário*. Livro Xi: Os Quatro Conceitos Principais Em Psicanálise. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996.

LUKÁCS, G. *Estética*, V. I, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1974.

LUKÁCS, G. *Para Uma Ontologia Do Ser Social 1*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

LUKÁCS, G. *Para Uma Ontologia Do Ser Social 2*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], n. 27, p. 70-93, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000300006>.

PAIS, Alexandre. At the intersection between the subject and the political: a contribution to an ongoing discussion. *Educational Studies In Mathematics*, [S.L.], v. 92, n. 3, p. 347-359, 8 fev. 2016. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-016-9687-6>.

PAIS, Alexandre. Economy: the absent centre of mathematics education. *Zdm*, [S.L.], v. 46, n. 7, p. 1085-1093, 31 ago. 2014. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-014-0625-8>.

PAIS, Alexandre. The Narcissism of Mathematics Education. *The Disorder Of Mathematics Education*, [S.L.], p. 53-63, 24 ago. 2016. Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-34006-7_4.

QUIJANO, A. (2005). Colonialidade Do Poder, Eurocentrismo E América Latina. In.: Lander, Edgardo. *A Colonialidade Do Saber, Eurocentrismo E Ciências Sociais*. Buenos Aires: Clacso.

SILVEIRA, E.; WAGNER, G. Tecnologia E Os Modelos Matemáticos: Reflexões Crítico-Ontológicas. *Vidya*, V. 37, N. 1, P. 91-108, 2017.

SKOVSMOSE, O. *An Invitation To Critical Mathematics Education*. Heidelberg: Springer, 2011.

WAGNER, G.; SILVEIRA, E. Reflexões Ontológicas Em Educação Matemática: Heidegger E A Perspectiva Da Educação Matemática Crítica. *Revista De Educação, Ciências E Matemática*, V. 7, N. 2, 2017.

WAGNER, Guilherme; SILVEIRA, Everaldo. O grande ausente da educação matemática e a alienação na educação escolar. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 12, n. 3, p. 423-434, 2020.

WAGNER, Guilherme. Filosofia da educação matemática crítica: fundamentos crítico-ontológicos. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2022.

WAGNER, G. Por uma educação matemática anticolonial. *REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos*, 13(3), 2023

WALSH, C. ¿Interculturalidad Y (De)Colonialidad? Gritos, Grietas Y Siembras Desde Abya Yala. In: Diniz, A. G.; Pereira, D. A. (Coords.). *Poéticas Y Políticas Da Linguagem Em Vias De Descolonização*. Foz Iguaçu: Universidad De Integración Latinoamericana, P. 19-53, 2017.

WALSH, C. (2008) Interculturalidad, Plurinacionalidad Y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas De Refundar El Estado. *Tabula Rasa*, N. 9, P. 131-152, 2008.

ZIZEK, Slavoj. A Tinta Vermelha: Discurso De Žižek No Occupy Wall Street. 2011. Disponível em: <https://Blogdaboitempo.Com.Br/2011/10/11/A-Tinta-Vermelha-Discurso-De-Slavoj-Zizek-Aos-Manifestantes-Do-Movimento-Occupy-Wall-Street/>. Acesso em: 19 ago. 2023.