



O Recuo da Teoria na Educação Matemática e seus Impactos para a Emancipação Social

The Retreat of Theory in Mathematics Education and Its Impacts on Social Emancipation

Guilherme Wagner

Resumo: O presente estudo teórico investiga o fenômeno do recuo da teoria no campo da Educação Matemática e suas implicações para o projeto de emancipação social. Partindo da constatação de Moraes (2001) sobre o aligeiramento teórico nas pesquisas educacionais brasileiras, analisamos como esse processo se manifesta na Educação Matemática contemporânea, particularmente nas apropriações da filosofia de Wittgenstein, nas perspectivas pós-modernas e decoloniais, e na resignificação da categoria de emancipação. Por meio de uma abordagem crítico-ontológica fundamentada no materialismo histórico-dialético, particularmente nas obras de Lukács, Marx e Mészáros, examinamos as consequências desse recuo para a compreensão da alienação no ensino de matemática e para as possibilidades de uma educação verdadeiramente emancipatória. Argumentamos que o silêncio ontológico presente em muitas abordagens teóricas do campo impede uma crítica radical à sociedade do capital, limitando as lutas educacionais a reformismos que não enfrentam as determinações estruturais da alienação. Concluímos pela necessidade de retomar o pensamento teórico aprofundado como condição para uma Educação Matemática que contribua efetivamente para a emancipação humana.

Palavras-chave: recuo da teoria; educação matemática; emancipação social; ontologia; materialismo histórico-dialético.

Abstract: The present theoretical study investigates the phenomenon of the retreat of theory in the field of Mathematics Education and its implications for the project of social emancipation. Based on Moraes' (2001) observation regarding the theoretical lightening in Brazilian educational research, we analyze how this process manifests itself in contemporary Mathematics Education, particularly in the appropriations of Wittgenstein's philosophy, in postmodern and decolonial perspectives, and in the re-signification of the category of emancipation. Through a critical-ontological approach grounded in historical-dialectical materialism, particularly in the works of Lukács, Marx, and Mészáros, we examine the consequences of this retreat for understanding alienation in mathematics teaching and for the possibilities of a truly emancipatory education. We argue that the ontological silence present in many theoretical approaches in the field prevents a radical critique of capitalist society, limiting educational struggles to reformist perspectives that do not confront the structural determinations of alienation. We conclude by emphasizing the need to reclaim deeper theoretical reflection as a condition for a Mathematics Education that effectively contributes to human emancipation.

Keywords: retreat of theory; mathematics education; social emancipation; ontology; historical-dialectical materialism.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da Educação Matemática brasileira tem assistido a uma proliferação de perspectivas teóricas que, sob o signo da crítica, propõem-se a enfrentar as desigualdades e os desafios do ensino de matemática na contemporaneidade. Etnomatemática, Educação Matemática Crítica, estudos decoloniais, abordagens wittgensteinianas, fenomenológicas e pós-estruturalistas constituem um mosaico teórico que expressa a vitalidade e a complexidade de um campo em constante transformação.

No entanto, essa diversidade teórica, se por um lado amplia as possibilidades de análise, por outro carrega consigo um fenômeno preocupante: o que Maria Célia Marcondes de Moraes (2001) denominou de “recuo da teoria” na pesquisa educacional. Trata-se de um processo de aligeiramento, de perda da densidade teórica, de substituição da análise rigorosa por um ecletismo que justapõe autores e conceitos sem a necessária mediação crítica. Mais grave ainda, esse recuo frequentemente se apresenta sob a aparência de um avanço, de uma superação de supostos “fundamentalismos” ou “dogmatismos” teóricos.

Na Educação Matemática, esse fenômeno assume contornos específicos. A matematização crescente da sociedade, a centralidade dos modelos matemáticos nos processos de exclusão e controle social, e a promessa de que uma educação matemática crítica poderia formar cidadãos emancipados convivem com interpretações que esvaziam a própria noção de emancipação de seu conteúdo radical. Autores fundamentais como Ole Skovsmose (1999), ao mesmo tempo que inspiram gerações de pesquisadores, são frequentemente lidos de forma seletiva, privilegiando-se aspectos metodológicos em detrimento de suas bases filosóficas mais profundas.

O objetivo deste estudo é investigar o recuo da teoria na Educação Matemática e seus impactos sobre a possibilidade de uma educação emancipatória. Para tanto, estruturamos nossa argumentação em quatro momentos. Primeiramente, discutimos o conceito de recuo da teoria e suas manifestações no campo educacional. Em seguida, analisamos como as apropriações da filosofia de Wittgenstein na Educação Matemática exemplificam esse fenômeno, particularmente através do que denominamos “silêncio ontológico”. No terceiro movimento, examinamos as ressignificações da categoria de emancipação nas perspectivas críticas do campo, confrontando-as com a concepção marxiana de emancipação humana. Por fim, à guisa de conclusão, apontamos elementos para uma retomada do pensamento teórico como condição para uma Educação Matemática efetivamente comprometida com a transformação social.

Trata-se, portanto, de um exercício de crítica imanente, que busca identificar as contradições internas das teorias que analisamos não para simplesmente rejeitá-las, mas para, a partir delas, apontar caminhos de superação. O referencial teórico que orienta esta reflexão é o materialismo histórico-dialético, particularmente na formulação de György Lukács (2012), que oferece instrumentos conceituais para

uma análise ontológica da educação e de seu papel na reprodução ou transformação da sociedade do capital.

O RECUO DA TEORIA: GÊNESE E MANIFESTAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

A tese de Moraes e o Debate sobre a Teoria na Educação

O conceito de “recuo da teoria” foi cunhado por Maria Célia Marcondes de Moraes em um artigo seminal de 2001, intitulado “Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação”. Nele, a autora diagnostica um fenômeno que atravessa a produção acadêmica brasileira nas últimas décadas: a substituição da análise teórica rigorosa por um ecletismo que combina fragmentos de diferentes autores sem a necessária mediação crítica, frequentemente sob o argumento de que as grandes narrativas teriam entrado em colapso e que a realidade seria demasiada complexa para ser apreendida por qualquer teoria consistente.

Moraes (2001) identifica nesse movimento uma convergência paradoxal entre certas vertentes do pós-estruturalismo e do neoliberalismo. Ambas compartilhariam, a seu modo, uma desconfiança em relação à possibilidade de conhecimento objetivo e à capacidade da razão de apreender a totalidade social. O resultado é uma produção acadêmica que, embora abundante em descrições de situações particulares, mostra-se incapaz de articulá-las em uma compreensão mais ampla das determinações estruturais que as produzem.

No campo específico da Educação Matemática, essa tendência manifesta-se de múltiplas formas. Uma delas é a preferência por estudos de caso e pesquisas qualitativas que, embora importantes para a compreensão de fenômenos singulares, frequentemente permanecem no nível da descrição sem alcançar a explicação das mediações que conectam a sala de aula à totalidade social. Outra é a adoção de referenciais teóricos múltiplos sem a explicitação dos critérios que orientam sua articulação, como se a simples justaposição de autores fosse garantia de complexidade ou profundidade analítica.

O problema não está na diversidade teórica em si, mas no modo como essa diversidade é frequentemente mobilizada. Como alerta Duarte (2013), o ecletismo teórico pode funcionar como uma estratégia de esvaziamento do pensamento crítico, na medida em que neutraliza as contradições entre diferentes perspectivas e impede a explicitação dos fundamentos ontológicos que orientam a pesquisa.

A Crítica Ontológica como Alternativa

Para compreender as raízes do recuo da teoria, é necessário ir além das manifestações superficiais e examinar seus fundamentos ontológicos. Toda teoria, consciente ou não, parte de uma determinada concepção de realidade, de ser humano e de conhecimento. Quando essas bases não são explicitadas e submetidas

à crítica, a teoria torna-se vulnerável à incorporação acrítica de pressupostos que podem ser incompatíveis com seus objetivos declarados.

Lukács (2012, 2013) oferece instrumentos fundamentais para essa crítica ontológica ao desenvolver uma análise das categorias que constituem a sociabilidade humana, partindo do trabalho como modelo de toda práxis social. Para Lukács, o trabalho é a categoria fundante do ser social porque é nele que se encontra in nuce o pôr teleológico, isto é, a capacidade humana de antecipar idealmente os resultados de sua ação e transformar a natureza de acordo com finalidades conscientemente estabelecidas.

Essa concepção tem implicações profundas para a compreensão da educação. Se o trabalho é o modelo da práxis social, a educação pode ser compreendida como um pôr teleológico secundário, isto é, uma ação que tem por objetivo não atuar sobre a natureza biofísica, mas sobre a consciência de outros seres humanos para que eles realizem determinadas práticas sociais. A educação, portanto, não é um fenômeno autônomo, mas parte integrante do complexo social mais amplo, com o qual mantém relações de determinação recíproca.

O recuo da teoria, nessa perspectiva, revela-se como uma forma de ofuscar essas determinações. Ao privilegiar a descrição dos fenômenos singulares em detrimento da análise das totalidades que os produzem, muitas pesquisas em Educação Matemática deixam de explicitar como as relações de produção capitalistas condicionam as práticas educativas e como a matemática escolar participa da reprodução ou da transformação dessas relações.

A Ideologia Pós-Moderna e seus Reflexos na Educação Matemática

Um dos vetores mais importantes do recuo da teoria é a influência do pensamento pós-moderno no campo educacional. Embora seja um fenômeno complexo e multifacetado, o pós-modernismo caracteriza-se, em linhas gerais, pela recusa das metanarrativas, pela ênfase na fragmentação e na diferença, e pela desconfiança em relação à possibilidade de um conhecimento objetivo da realidade social.

Wagner e Silveira (2019) analisam como essas teses penetraram na Educação Matemática, particularmente através de apropriações da filosofia de Wittgenstein. Segundo os autores, o que está em jogo nesse movimento é a substituição de uma crítica ontológica — que investiga a natureza do ser social e suas contradições fundamentais — por uma crítica puramente gnosiológica, que se limita a questionar a validade dos discursos sem interrogar a realidade à qual eles se referem.

O resultado é uma produção acadêmica que, embora se apresente como crítica, permanece no âmbito da linguagem e das representações, sem alcançar as determinações materiais que estruturam a vida social. A ênfase nos “jogos de linguagem” e nas “práticas discursivas” frequentemente leva a uma semiologização da realidade, na qual as relações sociais são reduzidas a relações de significação e a luta de classes é substituída por disputas identitárias.

Essa tendência é particularmente problemática na Educação Matemática porque a matemática, enquanto linguagem formalizada, tem um papel central na formatação da realidade social contemporânea, pois, por exemplo, os modelos matemáticos não são representações neutras da realidade, mas instrumentos que ativamente a constituem, produzindo inclusões e exclusões, legitimando decisões e naturalizando desigualdades (Skovsmose, 2001; Borba e Skovsmose, 2001; Silveira e Wagner, 2017). Uma crítica que se limita ao âmbito discursivo é incapaz de enfrentar essa potência constitutiva da matemática.

WITTGENSTEIN NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: USOS E ABUSOS DO SILÊNCIO ONTOLÓGICO

O “Primeiro” e o “Segundo” Wittgenstein: Continuidades e Rupturas

A filosofia de Ludwig Wittgenstein tem exercido uma influência crescente na Educação Matemática brasileira, particularmente a partir das “Investigações Filosóficas”, que inauguram o chamado “segundo Wittgenstein”. Diferentemente do “Tractatus Logico-Philosophicus”, que buscava estabelecer as condições de uma linguagem logicamente perfeita, as “Investigações” concebem a linguagem como um conjunto de “jogos” cujo significado é dado pelo uso em contextos concretos de interação social.

Essa virada pragmática na filosofia da linguagem abriu novas possibilidades para pensar a natureza do conhecimento matemático e seu ensino. Autores como Cristiane Gottschalk (2008) e Denise Vilela (2013) exploraram as implicações educacionais dessa perspectiva, destacando como a matemática pode ser compreendida como um jogo de linguagem entre outros, com regras próprias que são aprendidas através do treinamento e da participação em práticas sociais específicas.

No entanto, como alertam Wagner e Silveira (2019), há uma tendência a ignorar a complexidade da obra wittgensteiniana e as tensões entre seus diferentes momentos. O “Tractatus”, frequentemente reduzido a uma caricatura de filosofia logicista, é descartado sem que se examine a fundo a doutrina do dizer e do mostrar, que já apontava para limites fundamentais da linguagem. Mais grave ainda, negligencia-se a dimensão mística e religiosa do pensamento de Wittgenstein, que perpassa tanto sua obra inicial quanto a tardia e que tem implicações profundas para sua concepção de mundo e de conhecimento.

Margutti (2006) e Badiou (2013) chamam atenção para esse aspecto frequentemente ignorado. A tese da continuidade do pensamento wittgensteiniano, defendida por diversos comentadores, encontra na religiosidade do autor um de seus fundamentos mais sólidos. A ideia de que a filosofia deve deixar tudo como está, de que os problemas fundamentais da vida não podem ser resolvidos pelo

conhecimento científico, de que há um inefável que só pode ser mostrado — tudo isso remete a uma cosmovisão cristã que, embora não explicitada, estrutura o pensamento do filósofo austríaco.

O Silêncio Ontológico como Linha de Continuidade

A tese central que Wagner e Silveira (2020) desenvolvem é a de que a continuidade entre o “primeiro” e o “segundo” Wittgenstein reside no que denominam “silêncio ontológico”. Trata-se da posição segundo a qual a essência do mundo não pode ser dita, mas apenas mostrada, e que a tarefa da filosofia não é produzir teorias sobre a realidade, mas desfazer os pseudoproblemas gerados pelo mau uso da linguagem.

No “Tractatus”, esse silêncio manifesta-se na distinção entre o que pode ser dito (proposições da ciência natural) e o que só pode ser mostrado (a forma lógica, a ética, o místico). A proposição 7 — “Sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar” — é a expressão mais célebre dessa posição. Nas “Investigações”, o silêncio assume outra forma: a filosofia não deve produzir teorias, mas apenas descrever os usos efetivos da linguagem, deixando tudo como está.

Esse silêncio ontológico tem consequências profundas para a compreensão da educação matemática. Se a essência da realidade é inefável, se a filosofia não pode oferecer uma visão de totalidade, se o papel do pensamento é apenas descrever o que já está dado, então a educação reduz-se a treinamento nos jogos de linguagem existentes. Não há espaço para questionar as regras desses jogos, para indagar por que elas são assim e não de outra forma, para investigar as relações de poder que as constituem.

É nesse sentido que Wagner (2020) identifica em Wittgenstein uma concepção a-historicista da aprendizagem. Quando o filósofo austríaco afirma que compreender uma linguagem é dominar uma técnica, que aprender é ser treinado em determinados usos, que o acordo entre os seres humanos não é de opiniões, mas de formas de vida, ele está naturalizando as práticas linguísticas existentes e retirando-as do campo da história e da luta social.

Apropriações Pós-Modernas e o Esvaziamento da Crítica

O silêncio ontológico de Wittgenstein torna sua filosofia particularmente vulnerável a apropriações pós-modernas. Autores como Jean-François Lyotard (2009), em “A Condição Pós-Moderna”, utilizam a noção de jogos de linguagem para fundamentar a tese do fim das metanarrativas e da fragmentação do conhecimento. Se a realidade é apenas um conjunto de jogos de linguagem sobrepostos, se não há critérios para julgar a validade de diferentes discursos, então toda pretensão de verdade objetiva é apenas uma estratégia de poder.

Na Educação Matemática brasileira, essa influência manifesta-se em trabalhos que buscam articular Wittgenstein com autores pós-estruturalistas como Foucault e Derrida. Miguel *et al.* (2010), por exemplo, propõem uma leitura pós-metafísica da filosofia wittgensteiniana, aproximando a terapia gramatical da desconstrução

derridiana. O objetivo seria desfazer as hierarquias entre diferentes formas de conhecimento matemático, valorizando saberes marginalizados e questionando a pretensão de universalidade da matemática acadêmica.

Wagner e Silveira (2019) submetem essa interpretação a uma crítica contundente. Para eles, a aproximação entre Wittgenstein e Derrida ignora diferenças fundamentais entre os dois pensadores e, mais grave ainda, desconhece a gênese fascista de certas teses pós-modernas. A crítica ao logocentrismo, por exemplo, tem raízes na filosofia nazista de Klages e Haeberlin, que opunham o “espírito da vida” à “civilização racional” (Faye, 2009). A desconstrução, longe de ser uma ferramenta progressista, pode estar a serviço de um irracionalismo que desarma a crítica racional da sociedade capitalista.

O resultado desse ecletismo teórico é um esvaziamento da crítica. Se toda verdade é relativa a um jogo de linguagem, se não há critérios objetivos para distinguir entre diferentes formas de conhecimento, se a realidade é apenas uma construção discursiva, então a luta contra a opressão perde seu fundamento. Não se trata mais de transformar as condições materiais que produzem a desigualdade, mas de disputar significados, de dar voz aos silenciados, de valorizar a diferença. A política reduz-se à cultura, e a emancipação, à afirmação identitária.

O Neopragmatismo e a Defesa do Tecnicismo

Uma apropriação distinta, mas igualmente problemática, da filosofia wittgensteiniana na Educação Matemática é aquela realizada por Cristiane Gottschalk (2007, 2008). Em seus trabalhos, a autora defende uma concepção pragmática do ensino de matemática, fundamentada na ideia de que aprender matemática é ser treinado nas técnicas de um jogo de linguagem específico.

Gottschalk (2008) argumenta que o professor deve exercer um papel de autoridade, apresentando aos alunos os novos conceitos e convencendo-os de sua validade através do treino e da repetição. A compreensão matemática não resultaria de uma descoberta ou intuição, mas da internalização das regras do jogo, que são apresentadas pelo professor como crenças a serem aceitas.

Wagner (2020) reconhece que essa interpretação é mais fiel ao pensamento de Wittgenstein do que as leituras pós-modernas, mas alerta para suas implicações políticas. O que Gottschalk apresenta como uma concepção pragmática do ensino revela-se, em última análise, uma defesa do tecnicismo. Se a educação se reduz a treinar os alunos nas técnicas dos jogos de linguagem existentes, se não há espaço para questionar essas técnicas ou para investigar sua gênese social, então a escola torna-se um instrumento de reprodução acrítica da ordem estabelecida.

Essa concepção é particularmente problemática na educação matemática porque a matemática, como mostram Skovsmose (2001) e Wagner e Silveira (2017), não é uma linguagem neutra, mas uma tecnologia social que formata a realidade e produz efeitos de poder. Ensinar matemática como mero treinamento técnico é contribuir para a naturalização desses efeitos, é formar cidadãos que dominam as ferramentas de cálculo, mas são incapazes de compreender como essas ferramentas participam da produção de desigualdades e exclusões.

A CRÍTICA PÓS-MODERNA E O ESAZIAMENTO DA EMANCIPAÇÃO

O Relativismo Epistemológico e suas Consequências

Um dos pilares do pensamento pós-moderno é o relativismo epistemológico, a tese segundo a qual não há critérios objetivos para julgar a validade de diferentes formas de conhecimento. Cada cultura, cada grupo social, cada indivíduo teria sua própria verdade, e qualquer pretensão de universalidade seria uma forma de imperialismo epistêmico.

Na Educação Matemática, esse relativismo manifesta-se em trabalhos que afirmam a existência de “matemáticas” no plural, cada uma vinculada a uma cultura específica. A matemática acadêmica, de origem europeia, seria apenas uma entre muitas, e sua pretensão de universalidade seria uma forma de colonialismo. A etnomatemática, nessa perspectiva, teria a tarefa de dar visibilidade a esses saberes marginalizados, promovendo um diálogo horizontal entre diferentes tradições matemáticas.

Sem negar a importância de reconhecer a diversidade de práticas matemáticas em diferentes culturas, é preciso questionar as premissas filosóficas desse relativismo. Como argumenta Duayer (2012), o relativismo epistemológico não é uma posição neutra, mas tem consequências políticas precisas. Se não há verdade objetiva, se todo conhecimento é apenas uma interpretação entre outras, então a crítica à sociedade capitalista perde seu fundamento. Não se trata mais de demonstrar que o capitalismo produz sofrimento e desigualdade, mas apenas de afirmar que essa é uma narrativa entre outras, tão válida quanto a narrativa que justifica a exploração.

Wagner (2018) aprofunda essa crítica, mostrando as raízes irracionais do pensamento pós-moderno. Ao negar a possibilidade de conhecimento objetivo da realidade social, o relativismo epistemológico desarma a crítica racional e abre espaço para o retorno do mito. Não por acaso, teses centrais do pós-modernismo — como a crítica ao logocentrismo e a defesa de um pensamento baseado na diferença — têm origem na filosofia nazista dos anos 1930, que opunha o “espírito da vida” à “civilização racional” como forma de justificar a dominação racial.

O relativismo epistemológico manifesta-se na Educação Matemática também através da crítica ao eurocentrismo. Autores vinculados aos estudos decoloniais argumentam que a matemática acadêmica é uma construção europeia que foi imposta a outros povos como parte do processo colonial. A tarefa da educação matemática seria, então, descolonizar o currículo, valorizando saberes locais e promovendo uma pluralidade de matemáticas.

Wagner (2023) submete essa posição a uma análise crítica, distinguindo duas concepções de eurocentrismo presentes nos estudos decoloniais. A primeira, representada por autores como Dussel e Quijano, compreende o eurocentrismo como um fenômeno histórico vinculado à expansão capitalista e à colonialidade

do poder. A segunda, representada por autores como Mignolo e Grosfoguel, concebe o eurocentrismo como uma narrativa a ser desconstruída, propondo uma horizontalização das epistemologias.

A crítica de Wagner (2023) dirige-se particularmente a essa segunda concepção. Ao tratar o eurocentrismo como uma narrativa, os autores pós-modernos perdem de vista suas bases materiais. O que está em jogo não é apenas uma disputa de discursos, mas a exploração econômica e a dominação política que o capitalismo europeu impôs ao mundo. Reduzir o eurocentrismo a uma questão de representação é ignorar as determinações estruturais que produzem e reproduzem a desigualdade global.

Mais grave ainda, essa crítica ao eurocentrismo frequentemente desemboca em posturas identitárias que, a exemplo do fascismo europeu, constroem um inimigo mítico — o “homem branco europeu” — para unificar seus adeptos. Como mostra Wagner (2023) ao citar Rosenberg (2011), a ideologia nazista também se construía sobre a oposição entre a “raça ariana” e seus inimigos. As posturas identitárias contemporâneas, ao essencializarem a oposição entre colonizadores e colonizados, correm o risco de reproduzir a mesma lógica, ainda que com sinais trocados.

Na Educação Matemática, essa tendência manifesta-se em trabalhos que rejeitam a matemática acadêmica como “europeia” e “opressora”, propondo sua substituição por saberes locais. O problema é que essa rejeição ignora que a matemática acadêmica é também uma conquista da humanidade, um instrumento poderoso de compreensão e transformação do mundo. Como argumentam Aleksandrov, Kolmogorov e Lavrent'ev (1963), a matemática não é uma criação europeia, mas o resultado de um processo histórico que envolveu contribuições de diversas culturas, da Babilônia à Índia, do mundo árabe à Europa.

Outro aspecto central do recuo da teoria na Educação Matemática é o que Wagner e Silveira (2019) denominam “semiologização da realidade”. Trata-se da tendência a reduzir a realidade à linguagem, a tratar os problemas sociais como problemas discursivos e a buscar soluções no âmbito da significação.

Essa tendência manifesta-se na ênfase nos “jogos de linguagem” como categoria central para compreender a matemática e seu ensino. Autores como Miguel *et al.* (2010) propõem práticas indisciplinadas que visam transformar a matemática escolar através da ressignificação de seus conceitos. A ideia é que, ao mudar a forma de exposição dos conteúdos, seria possível produzir novas formas de relações sociais.

O problema, como apontam Wagner e Silveira (2019), é que essa abordagem confunde jogos de linguagem com formas de vida. Para Wittgenstein (1991), os jogos de linguagem emergem das formas de vida, não o contrário. Transformar os jogos de linguagem sem transformar as formas de vida é uma ilusão idealista, que atribui à linguagem um poder que ela não tem. A linguagem é parte da realidade social, mas não a determina unilateralmente; ela é determinada, em última instância, pelas relações materiais de produção e reprodução da vida.

A semiologização da realidade tem consequências políticas precisas. Se os problemas sociais são reduzidos a problemas de linguagem, então a solução passa a ser a ressignificação, o diálogo, a negociação de sentidos. A luta de classes, a exploração econômica, a dominação política — tudo isso desaparece em favor de disputas discursivas. O resultado é um reformismo linguístico que não enfrenta as causas estruturais da desigualdade.

A crítica de Wagner e Silveira (2019) à apropriação da desconstrução na Educação Matemática é particularmente contundente. Baseando-se em Faye (1996, 2009), os autores demonstram que a desconstrução tem suas raízes nas disputas filosóficas do nazismo alemão. A crítica ao logocentrismo, central na obra de Derrida, foi originalmente formulada por filósofos nazistas como Klages e Haeberlin como parte de um projeto de “desconstrução” (Abbau) da razão ocidental em favor de um pensamento baseado no mito, na vida e no sangue.

Heidegger, que exerceu influência decisiva sobre Derrida, incorporou essas teses em sua filosofia madura como forma de responder às críticas que recebera dos teóricos oficiais do nazismo. A “desconstrução da metafísica” heideggeriana é, em grande medida, uma adaptação da crítica nazista ao logocentrismo (Faye, 2009). Ao rejeitar a razão ocidental como “niilista” e ao propor um pensamento mais originário, Heidegger estava dando continuidade, ainda que de forma disfarçada, ao projeto filosófico do nacional-socialismo.

Wagner e Silveira (2019) argumentam que a incorporação dessas teses na Educação Matemática, através da articulação entre Wittgenstein e Derrida, tem consequências políticas preocupantes. A defesa da desconstrução como ética, como forma de dissolver as hierarquias entre diferentes discursos, leva a uma incapacidade de distinguir entre verdade e falsidade, entre fato e ficção, entre conhecimento científico e ideologia. Em uma época de fake news e de crise da democracia, essa posição é particularmente perigosa.

O rompimento das fronteiras entre história e ficção, defendido por Miguel (2016) como forma de combater o cientificismo, pode ter o efeito oposto ao pretendido. Se não há critérios para distinguir entre narrativas verdadeiras e falsas, se toda narrativa é apenas uma encenação linguística, então o negacionismo histórico torna-se tão legítimo quanto a historiografia crítica. A arma que o nazismo utilizou para disseminar sua propaganda — a indistinção entre fato e ficção — é reabilitada sob a aparência de uma crítica radical.

EMANCIPAÇÃO: DO CONCEITO Esvaziado À RETOMADA CRÍTICA

Ole Skovsmose (2001) é, sem dúvida, o principal teórico da Educação Matemática Crítica. Sua obra tem inspirado gerações de pesquisadores no Brasil e no mundo, oferecendo instrumentos conceituais para pensar a relação entre matemática, poder e democracia. No entanto, uma análise atenta de seus trabalhos revela uma tensão fundamental: a categoria de emancipação, central na tradição crítica, é progressivamente esvaziada de seu conteúdo radical.

Em “*Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*”, Skovsmose (1999) aborda explicitamente essa questão. Para ele, a emancipação é um conceito ambíguo e problemático, que carrega consigo uma herança “absolutista”. A ideia de que a humanidade poderia se emancipar definitivamente das formas de opressão, alcançando uma sociedade livre e igualitária, seria uma ilusão perigosa, própria de um pensamento que estabelece hierarquias entre as crises sociais.

Wagner (2016) e Wagner e Silveira (2017) analisam essa posição, mostrando suas raízes filosóficas. O que Skovsmose apresenta como uma superação do “determinismo” marxista é, na verdade, uma adesão ao relativismo epistemológico e ao ceticismo pós-moderno. Ao negar a possibilidade de uma crítica ontológica da sociedade capitalista, ao recusar a ideia de que a contradição capital/trabalho é a contradição fundamental do nosso tempo, Skovsmose acaba por limitar a crítica a reformas no interior da ordem estabelecida.

O resultado é uma concepção de educação crítica que, embora se proponha a reagir às crises sociais, não questiona as causas estruturais dessas crises. A democracia, na perspectiva de Skovsmose, é a democracia liberal representativa, não a democracia substantiva que pressupõe a superação da exploração econômica (Wagner, 2024a). A competência democrática que a educação matemática deve desenvolver é a capacidade de julgar as decisões dos governantes, não a capacidade de construir coletivamente uma nova forma de organização social.

Essa posição é coerente com as bases filosóficas do pensamento de Skovsmose. Influenciado pelo segundo Wittgenstein e pela virada linguística, o autor dinamarquês concebe a realidade como construção discursiva e a crítica como ampliação dos jogos de linguagem. A tarefa da filosofia não seria produzir teorias verdadeiras sobre a realidade, mas oferecer novas interpretações, novas perspectivas, novas formas de ver. O que se perde nesse movimento é a possibilidade de uma crítica radical, que não se limite a reinterpretar o mundo, mas busque transformá-lo.

A Teoria da Objetivação e a Ausência da Luta de Classes

Outra perspectiva que tem ganhado destaque na Educação Matemática brasileira é a Teoria da Objetivação (TO), desenvolvida por Luis Radford. Fundamentada na psicologia histórico-cultural de Vigotski e Leontiev, a TO propõe uma compreensão do ensino e aprendizagem de matemática como processo de objetivação, no qual os alunos se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Wagner e Silveira (2020) reconhecem o avanço que a TO representa em relação a perspectivas cognitivistas e escolanovistas. Ao compreender a subjetividade e a objetividade como dialeticamente relacionadas, ao defender a centralidade das relações sociais coletivas, ao se propor a discutir a emancipação humana em uma perspectiva não liberal, a TO constitui uma das contribuições mais significativas ao campo.

No entanto, os autores identificam uma lacuna fundamental nessa teoria: a ausência da luta de classes como categoria analítica. Radford (2016a, 2016b) compreende a alienação como perda da objetivação, como separação entre o sujeito e o produto de sua atividade. A solução para a alienação estaria, então, no trabalho conjunto, na construção de uma ética comunitária na sala de aula, onde professores e alunos se engajariam em atividades de produção coletiva de conhecimento.

O problema dessa abordagem é que ela ignora as determinações estruturais da alienação. A alienação, como mostram Marx (2004) e Mészáros (2016), não é um fenômeno psicológico ou pedagógico, mas um fenômeno objetivo, enraizado nas relações de produção capitalistas. O trabalhador é alienado não porque perde a conexão com o produto de seu trabalho, mas porque esse produto lhe é expropriado, porque ele não controla os meios de produção, porque sua atividade é subsumida ao capital.

Na educação escolar, essa alienação manifesta-se de formas complexas. Enguita (1989) mostra como os estudantes, a exemplo dos trabalhadores, não controlam os meios de seu trabalho escolar. O currículo, os métodos de ensino, os sistemas de avaliação — tudo isso é decidido por instâncias sobre as quais os alunos não têm controle. A relação pedagógica reproduz, em escala micro, as relações de dominação que estruturam a sociedade capitalista.

Ao ignorar essa dimensão, a Teoria da Objetivação acaba propondo soluções que permanecem no âmbito da sala de aula. A ética comunitária, o trabalho conjunto, a produção coletiva de conhecimento — tudo isso pode ser importante, mas não enfrenta as causas estruturais da alienação. O resultado é uma pedagogia que, embora crítica em suas intenções, acaba por se conformar aos limites da ordem estabelecida.

A Emancipação Humana como Superação da Alienação

Para retomar a categoria de emancipação em seu sentido radical, é necessário resgatar a contribuição de Marx e da tradição marxista. Diferentemente da emancipação política, que se limita à conquista de direitos no interior do Estado capitalista, a emancipação humana implica a superação das relações de produção que produzem a alienação e a exploração.

Marx (2010), em “A Questão Judaica”, estabelece essa distinção fundamental. A emancipação política é o processo pelo qual os indivíduos se tornam cidadãos, portadores de direitos iguais perante o Estado. É uma conquista importante, mas limitada, porque não elimina as desigualdades econômicas que estruturam a sociedade civil. O cidadão é igual perante a lei, mas o burguês e o proletário permanecem desiguais na produção e apropriação da riqueza social.

A emancipação humana, por sua vez, é a superação dessa contradição. Ela implica a transformação das relações de produção, a abolição da propriedade privada dos meios de produção, o fim da divisão social do trabalho que separa trabalho intelectual e manual, trabalho dirigente e trabalho executado. É, como diz Marx, a “reapropriação da essência humana pelo homem e para o homem”, a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade.

Lukács (2013) aprofunda essa análise, mostrando como a alienação se enraíza na estrutura ontológica do trabalho na sociedade capitalista. O trabalho, que em sua forma genérica é a atividade pela qual os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos, torna-se trabalho alienado quando o produto da atividade é expropriado e o trabalhador é reduzido a mero apêndice da máquina. A superação da alienação, portanto, não pode ser apenas subjetiva ou pedagógica; ela exige a transformação objetiva das relações de produção.

Na educação matemática, essa perspectiva implica uma dupla tarefa. Por um lado, é necessário compreender como a matemática participa da produção e reprodução da alienação. Os modelos matemáticos, como mostram Skovsmose (2001) e Wagner e Silveira (2017), não são neutros: eles formatam a realidade, produzem inclusões e exclusões, legitimam decisões. Ensinar matemática é também ensinar uma forma de ver o mundo, e essa forma pode estar a serviço da dominação ou da emancipação.

Por outro lado, é necessário articular a luta por uma educação matemática emancipatória com a luta mais ampla pela transformação social. Como argumentam Suchodolski (1976) e Mészáros (2012), a educação não pode, por si só, superar a alienação; ela é parte de um complexo social mais amplo, e suas possibilidades estão condicionadas pelas relações sociais existentes. Mas isso não significa que a educação seja impotente. Ao contrário, ela pode contribuir para formar consciências críticas, para desenvolver a compreensão das determinações estruturais, para organizar coletivos capazes de lutar por transformações.

Wagner e Silveira (2020) propõem que a Teoria da Objetivação incorpore essa perspectiva, tomando a luta de classes como categoria central para a análise da educação matemática. Isso implicaria, primeiro, compreender como as relações de classe se manifestam na sala de aula, como o currículo, os métodos e a avaliação reproduzem as hierarquias sociais. E, segundo, articular as práticas pedagógicas com as lutas mais amplas da classe trabalhadora, construindo pontes entre a escola e os movimentos sociais, entre a aprendizagem matemática e a organização política (Wagner, 2024b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À Guisa de Conclusão: Por uma Retomada do Pensamento Teórico na Educação Matemática

Ao longo deste estudo, procuramos demonstrar como o recuo da teoria na Educação Matemática tem impactado negativamente as possibilidades de uma educação emancipatória. Através da análise das apropriações de Wittgenstein, das perspectivas pós-modernas e decoloniais, e das ressignificações da categoria de emancipação, mostramos como o esvaziamento teórico tem levado a um reformismo que não enfrenta as causas estruturais da desigualdade e da opressão.

A tese central que defendemos é que a retomada do pensamento teórico aprofundado é condição necessária para que a Educação Matemática possa contribuir efetivamente para a emancipação humana. Isso implica, em primeiro lugar, superar o “silêncio ontológico” que caracteriza muitas abordagens contemporâneas. A realidade não é apenas linguagem, não é apenas discurso, não é apenas representação. Ela tem uma existência objetiva, independente de nossa consciência, e essa existência é estruturada por relações materiais que precisam ser compreendidas se quisermos transformá-las.

Implica, em segundo lugar, retomar a categoria de totalidade como instrumento de análise. A educação matemática não é um fenômeno isolado; ela é parte de um complexo social mais amplo, com o qual mantém relações de determinação recíproca. Compreender a alienação na educação matemática exige compreender a alienação na sociedade capitalista como um todo. E transformar a educação matemática exige articular essa transformação com a luta mais ampla pela superação do capital.

Implica, em terceiro lugar, assumir a luta de classes como categoria central. As desigualdades que a educação matemática enfrenta não são apenas desigualdades de reconhecimento, de representação, de identidade. Elas são, fundamentalmente, desigualdades de classe, enraizadas na exploração do trabalho pelo capital. Ignorar essa dimensão é condenar-se a propor soluções que, por mais bem-intencionadas que sejam, não enfrentam as causas estruturais dos problemas que pretendem resolver.

Finalmente, implica retomar a emancipação humana como horizonte. Não a emancipação política, que se limita a conquistar direitos no interior da ordem estabelecida, mas a emancipação humana, que implica a superação das relações de produção capitalistas e a construção de uma nova forma de sociabilidade, fundada na cooperação livre e igualitária entre os seres humanos.

Essa é uma tarefa teórica e prática. Teórica, porque exige o esforço de compreender as determinações complexas que estruturam a educação matemática na sociedade contemporânea. Prática, porque essa compreensão só tem sentido se orientar ações concretas de transformação. Como lembra Freire (1994), a reflexão sem ação é mero verbalismo, e a ação sem reflexão é puro ativismo. A práxis verdadeira é a unidade dialética entre teoria e prática, entre compreensão e transformação.

Na educação matemática, essa práxis pode assumir múltiplas formas. Pode ser a construção de currículos que, partindo das contradições sociais concretas, desenvolvam a compreensão crítica dos alunos. Pode ser a organização de coletivos escolares que lutem por condições dignas de ensino e aprendizagem. Pode ser a articulação com movimentos sociais que enfrentam as desigualdades produzidas pelos modelos matemáticos. Pode ser, enfim, a formação de professores capazes de compreender as determinações estruturais que condicionam sua prática e de atuar nas brechas para construir alternativas.

O que não pode é a resignação. Se a educação matemática não pode, por si só, transformar a sociedade, ela também não pode se eximir de contribuir para essa transformação. Como argumenta Adorno (2003), a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas as exigências da educação. Essa exigência, na educação matemática, implica a crítica radical aos usos da matemática que produzem exclusão e sofrimento, e a construção de práticas que, no limite do possível, apontem para uma nova forma de relação entre conhecimento, poder e vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119–138.
- ALEKSANDROV, Andrei N.; KOLMOGOROV, Andrey N.; LAVRENT'EV, Mikhail A. **Mathematics: its content, methods, and meaning**. Massachusetts: MIT Press, 1963.
- BADIOU, Alain. **La antifilosofia de Wittgenstein**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2013.
- BHASKAR, Roy. **A realist theory of science**. London: Routledge, 2013.
- BORBA, Marcelo C.; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 127–148.
- DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal>. Acesso em: 5 mar. 2026.
- DUAYER, Mario. **Marx, verdade e discurso**. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 15–39, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 5 mar. 2026.
- DUAYER, Mario. Crítica ontológica e sociedade contemporânea. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 176–185, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802012000200004>.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAYE, Jean-Pierre. **A razão narrativa**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- FAYE, Jean-Pierre. **Introdução às linguagens totalitárias: teoria e transformação do relato**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOTTSCALK, Cristiane Maria Cornelia. **Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459–470, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300006>.

GOTTSCALK, Cristiane Maria Cornelia. **A construção e transmissão do conhecimento matemático sob uma perspectiva wittgensteiniana**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, n. 74, p. 75–96, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000100006>.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. v. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARGUTTI, Paulo G. A questão da continuidade do pensamento de Wittgenstein. In: IMAGUIRE, Guido; MONTENEGRO, Maria A.; PEQUENO, Tarcísio (org.). **Colóquio Wittgenstein: artigos em comemoração ao cinquentenário das Investigações Filosóficas**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 13–54.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIGUEL, Antonio. **Historiografia e terapia na cidade da linguagem de Wittgenstein**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 368–392, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a18>.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise S.; MOURA, Anna Regina L. **Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação**. Zetetiké, Campinas, v. 18, p. 129–206, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v18i0.8646695>.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7–25, 2001. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe>. Acesso em: 5 mar. 2026.

RADFORD, Luis. Mathematics education as a matter of labor. In: PETERS, Michael A. (ed.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_518-1.

RADFORD, Luis. On alienation in the mathematics classroom. **International Journal of Educational Research**, v. 79, p. 258–266, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.04.001>.

ROSENBERG, Alfred. **O mito do século XX**. Lisboa: Hugin, 2011.

SILVEIRA, Edson; WAGNER, Guilherme. **Tecnologia e os modelos matemáticos: reflexões crítico-ontológicas**. VIDYA, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91–108, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/2001>. Acesso em: 5 mar. 2026.

SKOVSMOSE, Ole. **Hacia una filosofía de la educación matemática crítica**. Bogotá: Una Empresa Docente, 1999.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. v. 1. Lisboa: Estampa, 1976.

VILELA, Denise S. **Usos e jogos de linguagem na matemática: diálogo entre filosofia e educação matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

WAGNER, Guilherme. **O silêncio ontológico na obra de Wittgenstein: crítica à filosofia da educação matemática**. Verinotio, Rio das Ostras, v. 26, n. 2, p. 359–382, 2020. Disponível em: <https://verinotio.org>. Acesso em: 5 mar. 2026.

WAGNER, Guilherme. Por uma educação matemática anticolonial. **REBELA – Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 13, n. 3, p. 553–574, 2023. Disponível em: <https://rebela.emnuvens.com.br>. Acesso em: 5 mar. 2026.

WAGNER, Guilherme; SILVEIRA, Edson. Reflexões ontológicas em educação matemática: Heidegger e a perspectiva da educação matemática crítica. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, p. 173–192, 2017.

WAGNER, Guilherme; SILVEIRA, Edson. **Wittgenstein como pós-moderno: o caso da filosofia da educação matemática**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 3, p. 284–303, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i3.33920>.

WAGNER, Guilherme; SILVEIRA, Edson. **O grande ausente da educação matemática e a alienação na educação escolar**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 12, n. 3, p. 423–434, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i3.38773>.

WAGNER, Guilherme. Educação Matemática e democracia: análise de duas perspectivas críticas. **Revista Catarinense de Educação Matemática**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 1-16, 28 fev. 2024a. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. <http://dx.doi.org/10.37001/recem.v3i4.3681>.

WAGNER, Guilherme. **O processo de ensino-aprendizagem de matemática em questão: perspectivas críticas**. Vitruvian Cogitationes, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 109-127, 8 maio 2024b. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/rvc.v5i1.70632>.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.